UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ESTHER COSTA MENDONÇA

PROJETO PAFUNDI: CRIANÇA FELIZ APRENDE MELHOR! AFROLETRAMENTO, TRANSVERSALIDADE E PERTENCIMENTO AFRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PRETAGÓGICA

FORTALEZA
2020

ESTHER COSTA MENDONÇA

PROJETO PAFUNDI: CRIANÇA FELIZ APRENDE MELHOR! AFROLETRAMENTO, TRANSVERSALIDADE E PERTENCIMENTO AFRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PRETAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Profª. Drª. Sandra Haydeé Petit.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará Biblioteca
Universitária Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M494p Mendonça, Esther Costa.

Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! : Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica / Esther Costa Mendonça. – 2020.
166 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Orientação: Prof. Dr. Sandra Haydeé Petit.

1. Educação antirracista.. 2. Letramento.. 3. Formação de identidades.. I. Título.
CDD 370

ESTHER COSTA MENDONÇA

PROJETO PAFUNDI: CRIANÇA FELIZ APRENDE MELHOR! AFROLETRAMENTO, TRANSVERSALIDADE E PERTENCIMENTO AFRO NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PRETAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 20/08/2020.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Drª. Sandra Petit (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Prof. . Dr. Henrique Cunha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____

Profª. Drª. Rebeca de Alcântara Meij
Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab)

Dedico essa pesquisa aos meus filhos Júnior e Letícia, e à minha neta Melina, meu Melzinho, pois é para eles que sou ancestral.

Dedico a cada pessoa que realmente acredita que a educação é força que modifica o mundo.

Dedico à minha vó, Tércia Carmo (in memoriam), pois, no meio do caos, ela me foi luz.

AGRADECIMENTOS

Muitas mãos se ofereceram e possibilitaram minha chegada aqui.

Pessoas que me ouviram, compreenderam, orientaram, ajudaram.

Karla Colares, que durante a minha graduação foi muito mais que professora, foi mentora e compreensiva, me inicou no caminho da escrita acadêmica e, por culpa dela, eu estou aqui.

Solange Vieira e Lucidalva Bacelar, coordenadoras e entusiastas da minha capacidade, que na minha especialização sempre me fizeram acreditar que seria capaz.

Às amigas Catiúscia, Márcia e Érika, companheiras de trabalho, risos e choro, porque me incentivaram, celebravam comigo e me levavam para passear.

À minha filha Letícia, tão eu, por cada palavra linda que sempre me disse, despertou em mim a responsabilidade de ser o caminho possível que ela pode vislumbrar.

Ao professor Henrique Cunha, que nesse processo todo me ensinou muito mais do que eu supunha, entrei nesse mestrado uma e saio outra, banhada em um rio de conhecimentos e pespectivas que me foram enxurrados por ele.

À professora, orientadora, inspiração, exemplo e fortaleza: Sandra Petit, muito obrigada por TUDO.

À Prefeitura de Fortaleza, pela autorização de intervir na escola onde foi desenvolvida essa pesquisa.

Às minhas alunas e alunos que participaram dessa pesquisa, uma relação simbiótica onde aprendo e ensino. Um amor sincero por cada criança.

Às pessoas que colaboraram com as intervenções e me auxiliaram na construção da pesquisa, obrigada Patrícia, Eliene, Auricléa, Joyce, Cristiane, Cristina.

À Cristiane, amiga que o curso me trouxe, entre pizzas, desabafos, conselhos e admirações mútuas. É bom ter você comigo.

A essa força que carrego em mim.

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. (Provérbio africano).

RESUMO

Essa investigação é uma pesquisa intervenção com perspectiva antirracista, que tem como tema o fortalecimento do senso de pertencimento de alunos de uma escola de periferia através de estratégias de afroletramento. Ambientada em uma escola pública de nível fundamental I, localizada no bairro João Paulo II, no grande Jangurussu, em Fortaleza, tem como protagonistas duas turmas do 5º ano, totalizando um total de 70 alunos. Partiu das seguintes perguntas: quais os benefícios que a pretagogia pode trazer no fortalecimento ao pertencimento afro quando realizadas experiências de afroletramento e tranversalização de disciplinas? Quais os elementos de tranversalização do currículo que se podem alcançar através de experiências de afroletramento? Quais conceitos operatórios da pretagogia e possíveis práticas pedagógicas pode se lançar mão para gerar um afroletramento de alunos e alunas no âmbito do currículo escolar em ação? Foi realizada intervenção pretagógica nos componentes curriculares de Português, Literatura, Ciências, História, Geografia, Artes e Formação Humana. Para tanto, foram efetivadas pesquisa de campo e documental, sendo os dados coletados por observação de aulas, oficinas e aulas de campo onde a cada intervenção a coleta de feedback foi propiciada. No início da pesquisa foi apresentada uma contextualização histórica sobre a educação da população negra mediante levantamento de marcos que contribuíram para os avanços da educação dos negros e da educação antirracista no Brasil, bem como discussão de estudos sobre o racismo na sala de aula. Em seguido foi trazida a discussão sobre letramentos diversificados com ênfase na concepção e aplicação do afroletramento, que propõe o descentramento das práticas educacionais, viabilizando novas percepções culturais e críticas a partir de uma ótica afrorreferenciada. O referencial teórico-metodológico adotado na abordagem empírica foi a Pretagogia, que embasou a investigação, tanto do ponto de vista filosófico como operacional. Foi dada ênfase aos marcadores das africanidades que permitem identificar elementos recorrentes da presença das africanidades na vida e sociedade brasileira, independentemente de pertencimento étnico-racial. Dessa forma, alunas e alunos puderam perceber a importância das africanidades na vida delas. O trabalho usou alguns conceitos operacionais tais como a tranversalização dos conhecimentos. Como fundamentação teórica, foram utilizadas obras de Petit (2015), Boal (1980), Cuti (2010), Freire (1993), Gomes (2017), Cavalleiro (2000), dentre outros. Também foram referenciados documentos legais de Brasil (2003, 2004, 2010), que discorrem sobre a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais, estatuto da igualdade social e diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Conclui-se que as turmas vivenciaram um processo de afroletramento integrado ao currículo escolar que favoreceu atitudes antirracistas, estimulando o reconhecimento e orgulho da negritude das crianças negras e/ou das pessoas negras na família ou referenciais. Dessa maneira, a utilização de literaturas, músicas, exploração histórica, geográfica, artística a partir de autores negros falando sobre a negritude e a presença dessa negritude na cultura do país e demais vivências propiciadas ao longo da pesquisa-intervenção se revelaram muito pertinentes ao fortalecimento do pertencimento afro e combate ao racismo na sala de aula.

Palavras-chave: Educação antirracista. Letramento. Formação de identidades.

ABSTRACT

This investigation is an intervention research with an anti-racist perspective that has as its theme the strengthening of the sense of belonging of students from a peripheral school through strategies of African literacy. Set in a public school of elementary level I, located in the João Paulo II neighborhood, in the Grande Jangurussu, in Fortaleza, it has as protagonists two classes of the 5th year, totaling a total of 70 students. He started from the following questions: what are the benefits that pretagogy can bring in the strengthening of afro belonging when experiences of African literacy and transversalization of subjects are carried out? What are the elements of transversalization of the curriculum that can be achieved through experiences of African literacy? Which operative concepts of pretagogy and possible pedagogical practices can be used to generate an afroletragem of students within the scope of the school curriculum in action. Pretagogical intervention was carried out in the curricular components of Portuguese, Literature, Sciences, History, Geography, Arts and Human Formation. To this end, field and documentary research were carried out, with data being collected through observation of classes, workshops and field classes where the feedback collection was provided for each intervention. At the beginning of the research, a historical contextualization about the education of the black population was presented through a survey of milestones that contributed to the advances in black education and anti-racist education in Brazil, as well as discussion of studies on racism in the classroom. Then came the discussion on diversified literacies with an emphasis on the design and application of African literacy, which proposes the decentralization of educational practices, enabling new cultural and critical perceptions from an afre-referenced perspective. The theoretical-methodological framework adopted in the empirical approach was Pretagogy, which supported the investigation, both from a philosophical and operational point of view. Emphasis was placed on the markers of Africanities that make it possible to identify recurring elements of the presence of Africanities in Brazilian life and society, regardless of ethnic-racial belonging. In this way, students were able to realize the importance of Africanities in their lives. The work used some operational concepts such as the transfer of knowledge. As a theoretical basis, works by Petit (2015), Boal (1980), Cuti (2010), Freire (1993), Gomes (2017), Cavalleiro (2000), among others, were used. Legal documents from Brazil (2003, 2004, 2010) were also referenced, which discuss the mandatory teaching of ethnic-racial relations, status of social equality, national guidelines for the education of ethnic-racial relations. It is concluded that the classes experienced an afro-literacy process integrated with the school curriculum that favored anti-racist attitudes, stimulating the recognition and pride of the blackness of black children and / or black people in the family or references. In this way, the use of literature, music, historical, geographical, artistic exploration from black authors talking about the blackness and the presence of this blackness in the country's culture and other experiences provided during the research-intervention proved to be very pertinent to the strengthening of Afro belonging and combating racism in the classroom.

Keywords: Antiracist education. Literature. Formation of identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Conjunto João Paulo II, no Jangurussu 21
Figura 2 – Participação no IX Memórias de Baobá 28
Figura 3 – Cantando no tambor 28
Figura 4 – Participação na Oficina Bumba Meu Boi na Caixa Cultural de Fortaleza.... 28
Figura 5 – Apreciação da Exposição (Re)conhecendo a Amazônia Negra, na Caixa Cultural de Fortaleza 28
Figura 6 – Máscaras pintadas após a exibição do filme "Pantera Negra" 28
Figura 7 – Profª. Sandra Petit apresentando a proposta da intervenção 71
Figura 8 – Alunos dinamizando a apresentação individual 72
Figura 9 – Momentos da execução atividade em equipe 73
Figura 10– Mosaico de momentos da contação de histórias 74
Figura 11– Reconto de "Os Sete Novelos" 76
Figura 12– Mosaico de produção dos estudantes 76
Figura 13– Mosaico retratando a contação de história por Patrícia Matos 79
Figura 14– Mosaico com crianças participando da contação de histórias 80
Figura 15– Mosaico de desenhos produzidos pelas crianças 83
Figura 16– Mosaico de crianças pintando capulana 85
Figura 17– Sanfonas de papel com a escrita das crianças 86
Figura 18– Marcadores em exposição na sala 88
Figura 19– Mosaico de flagrantes das crianças produzindo as folhas..... 89
Figura 20– Exemplo de folder produzido por um estudante 89
Figura 21– Mosaico com folhas da árvore Ubuntu 94
Figura 22– A árvore Ubuntu antes e depois..... 96
Figura 23– Crianças assistindo ao vídeo de Cristiane sobre bonecas Abayomis 98
Figura 24– Mosaico de flagrante de crianças criando suas bonecas 101
Figura 25– Mosaico na participação no evento 105
Figura 26– Exemplos de máscaras africanas e suas descrições 109
Figura 27– Mapa da África utilizado em sala 110
Figura 28– Exemplos de máscaras produzidas pelas crianças 111
Figura 29– Cartazes confeccionados 115
Figura 30– Folders confeccionados 116

Figura 31 – Mosaico de momentos da apresentação 117
Figura 32 – Símbolos adinkras no cotidiano 119
Figura 33 – Mosaico com os adinkras produzidos pelos estudantes 120
Figura 34 – Mosaico com cartazes descrevendo os países criados 125
Figura 35 – Mosaico das produções em quadrinho executadas pelas crianças 129
Figura 36 – Capa do livro 134
Figura 37 – Momento de entrega dos exemplares dos livros 135
Figura 38 – Aluna recitando poema 136
Figura 39 – Resultados de Proficiência e Padrão de Desempenho da Escola 139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcadores de Africanidades 63
Quadro 2 – Conceitos Operatórios e suas dimensões..... 67
Quadro 3 – Racismo na escola 68
Quadro 4 – Baú ancestral 78
Quadro 5 – Capulanas, panos que “falam” 83
Quadro 6 – Marcadores das africanidades: Qual a africanidade em mim? 88
Quadro 7 – Ubuntu, sou porque somos 93
Quadro 8 – Abayomis, negras e negros na minha vida 97
Quadro 9 – X Memórias de Baobá: Didáticas da ancestralidade e memórias do encantamento 103
Quadro 10 – Máscaras Africanas, muito além do adorno 107
Quadro 11 – 20 de novembro. Dia da Consciência Negra 113
Quadro 12 – Adinkras: simbolismo africano no nosso dia a dia 118
Quadro 13 – Criando meu país: em um país, a África 124
Quadro 14 – Produção: minhas aulas afrorreferenciadas 128
Quadro 15 – Kiriku no Brasil 133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNH	Banco Nacional de Habitação
CEERT	Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades
COPIR	Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial
FAS	Fundação de Ação Social
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROAFA	Fundação Programa de Assistência às Favelas da Região Metropolitana de Fortaleza
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Pemanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEN	Teatro Experimental do Negro
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 1 INTRODUÇÃO 14

2 ATO: PRELÚDIOS E PERSONAGENS: A PESQUISADORA, A COMUNIDADE E A TURMA 18

2.1 Como me fiz pesquisadora 18

2.2 Cenário e história da Comunidade João Paulo II 21

2.3 Observações e primeiros ensaios pretagógicos 24

3 II ATO: O PORQUÊ DE TUDO ISSO: CONTEXTO DA LEI 10.639 E REALIDADE DO CHÃO DA ESCOLA 33

3.1 A educação da população negra desde o século XIX até os dias de hoje: alguns marcos 33

3.2 Impactos do racismo na educação escolar de crianças negras: "Vó, ser negro é feio?" 42

4 III ATO: REFERENCIAL TEÓRICO: DESCORTINANDO ALGUNS CONCEITOS 48

4.1 Letramento e Afroletramento 48

4.2 Pretagogia: princípios, marcadores das africanidades, conceitos operatórios 59

5 IV ATO: INTERVINDO: A NEGRITUDE MINHA E A NEGRITUDE EM MIM, ME DESCOBRINDO, DESCUBRO O OUTRO 68

5.1 Cena 1- Racismo na escola 68

5.2 Cena 2 - Baú Ancestral 78

5.3 Cena 3 - Capulanas, panos que "falam" 83

5.4 Cena 4 - Marcadores das africanidades: Qual a africanidade em mim? 89

6 V ATO: VALORES AFRICANOS E VIVÊNCIA BAOBÁ 92

6.1 Cena 5 - Ubuntu, sou porque somos 93

6.2 Cena 6 - Abayomis, negras e negros na minha vida 97

6.3 Cena 7 - X Memórias de Baobá: Didáticas da ancestralidade e memórias do encantamento 103

7 VI ATO: FORTALECENDO A PRODUÇÃO DIDÁTICA 107

7.1 Cena 8 - Máscaras Africanas, muito além de um adorno 107

7.2 Cena 9 -20 de novembro. Dia da Consciência Negra 113

7.3 Cena 10 - Adinkras: simbolismo africano no nosso dia a dia 118
7.4 Cena 11 - Criando meu país: Em um país, a África 124
7.5 Cena 12 - Produção: Minhas aulas afrorreferenciadas 128
7.6 Cena 13 - Kiriku no Brasil 133
7.7 O fim de uma jornada 135
8 VII ATO: CONCLUSÃO/PRÓLOGO: ACHADOS E O QUE A PESQUISA (ME) ENSINOU 138
REFERÊNCIAS 144
ANEXO A – RELATÓRIO JOYCIMARA 152
ANEXO B – RELATÓRIO CRISTIANE 155
ANEXO C – RELATÓRIO CRISTINA 158
ANEXO D – RELATÓRIO PROFESSORA SANDRA PETIT 160
ANEXO E – RELATÓRIO AURICLEA 162
ANEXO F – REGISTRO HISTÓRICO DA SITUAÇÃO SOCIAL DOS MORADORES DO CONJUNTO JOÃO PAULO II – CEDIDO PELA COMUNIDADE KOLPIN SANTOS MÁRTIRES 165

1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação é o resultado de uma pesquisa intervenção que tem como tema quais os possíveis benefícios da implementação do referencial teórico-metodológico pretagogia na escola enquanto proposta que fortalece o pertencimento afro mediante letramento correspondente, transversalizando os componentes curriculares de lingua portuguesa, história, geografia e artes em turma do 5º ano do ensino fundamental 1.

A minha pergunta principal é : quais os benefícios que a pretagogia pode trazer no fortalecimento ao pertencimento afro e combate ao racismo quando realizadas experiências de afroletramento e tranversalização das disciplinas de literatura, língua portuguesa, história, geografia e artes?

Especificamente, as perguntas que guiaram esse trabalho foram:

2) quais conceitos operatórios da pretagogia e possíveis práticas pedagógicas pode se lançar mão para gerar um afroletramento de alunos e alunas no âmbito do currículo escolar em ação?

3) como as experiências pretagógicas realizadas influenciaram o pertencimento afro das crianças?

4) quais os elementos de tranversalização do currículo que se podem alcançar através de experiências de afroletramento ?

5) até que ponto as intervenções pretagógicas podem contribuir para o combate às manifestações de racismo na sala de aula?

Além de contribuir para a compreensão dos três subtemas afroletramento, transversalidade e pertencimento afro, tive como propósito fundamental detectar e combater pensamentos e atitudes racistas no ambiente escolar, através de oficinas e da transdisciplinaridade da temática percorrendo por História, Geografia, Artes, Literatura e Língua Portuguesa, compreendendo a proposta da lei 10.639/03.

O *lócus* constituído para essa ação foi a Escola Municipal Sinó Pinheiro, localizada no Conjunto João Paulo II, Grande Jangurussu, da rede pública municipal de Fortaleza. O público alvo foram os alunos do 5º ano "A", turmas manhã e tarde. Ao optar por esta escola e turma, observei determinados aspectos que foram resolutivos na escolha:

- A condição social da comunidade onde a escola está inserida, onde a falta de assistência pública promove a violência;

- A naturalização da conduta racista nas atitudes que permeiam o dia-a-dia das crianças;

- A dificuldade da intercessão da própria família, ou responsáveis, nas condutas das crianças e jovens, que acabam fomentando os comportamentos citados.

O resultado dessa reflexão ao longo do mestrado me permitiu desenvolver uma estratégia de abordagem onde adotei diversas técnicas na perspectiva de gerar mudança de atitudes em função das necessidades de combater o racismo na escola. Procurei ficar atenta às realidades e estimular a articulação de novas representações acerca da negritude, do continente africano e seu legado no Brasil, promovendo práticas de interação mais salutares entre as crianças, com menos manifestações preconceituosas.

As abordagens ocorreram através de práticas convencionais como a adoção de livros didáticos e livros literários, mas também pela desterritorialização do ensino no campo escolar com aulas de campo, projeção de filmes e desenhos animados; oficinas ministradas por mim e pessoas parceiras na luta antirracista que demonstraram e valorizaram a negritude presente na vida das crianças; a produção artística; a promoção de minipalestras compostas pelas crianças; a práxis de experiências africanistas e a produção de um livro organizado por mim resultante da produção literária das crianças construída sob uma prespectiva afro.

Esse trabalho não foi contruído paralelamente ao currículo escolar, foi integrado, transdisciplinarizado, explorado dentro das disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Filosofia, discutido em sala de acordo com as oportunidades que surgiam. Não foi uma pesquisa isolada no contexto escolar, foi sim uma evidenciação de que a educação plural que propõe um rompimento com a educação convencional e considera a realidade social objeto de estudo e conhecimento, é possível, praticável e edificante.

Considero importante o uso de diversas abordagens por viabilizarem a compreensão e a percepção do nosso lugar político na frente antirracista seja como escopo, seja como combatente simpatizante.

Despertar as percepções promove diretamente o estímulo à mudanças, uma vez que o racismo e práticas racistas são tão estruturadas que por vezes as pessoas não percebem que são vítimas dessa mazela e/ou as praticam instintivamente, sem perceber e refletir sobre as repercussões emocionais, sociais, afetivas e físicas que elas impõem.

Dessa maneira conhecer e refletir sobre os subtemas trabalhados nesse trabalho, tais como filosofias, representatividade, práticas culturais e artíticas sob uma perspectiva afro positivada coopera para a reconstrução da própria personalidade e das condutas que se seguiram a partir desse movimento.

Essa diversidade constitui as formas de letramento por mim propostas e que propiciaram a evolução observada ao longo das descrições acerca das participações, intuições e ações do meu doce público-alvo.

As ideias e concepções sobre letramento, letramento negro e afroletramento, pertencimento e pretagogia, são interpretadas ao longo do texto, com reflexões e citações que auxilam o seu entendimento.

Esse é o enfoque dessa dissertação, foi ele que me permitiu encontrar respostas para questões que me inquietavam enquanto educadora e circundaram minha proposta de pesquisa: É possível trabalhar na escola abordagens antiracistas efetivas, contemplando o currículo escolar? De que maneira é possível que esse trabalho ocorra de modo transdisciplinar ? Que abordagens podem ser utlizadas a fim de tornar as aulas atraentes e motivadoras?

Anseio que os resultados obtidos, repercutam além dos muros da escola e promovam novas posturas sociais, influenciam aqueles que convivem com as crianças que participaram dessa pesquisa e o elo entre discurso e prática se estabeleça.

Essa dissertação está dividida em capítulos agrupados por partes que denomino atos, como numa peça de teatro, distribuídos da seguinte maneira:

2 I ATO: PRELÚDIOS E PERSONAGENS: A PESQUISADORA, A COMUNIDADE E A TURMA

2.1 Como me fiz pesquisadora

2.2 Cenário e história da comunidade João Paulo II

2.3 Observações e primeiros ensaios pretagógicos

3 II ATO: O PORQUÊ DE TUDO ISSO: CONTEXTO DA LEI 10.639 E REALIDADE DO CHÃO DA ESCOLA

3.1 A educação da população negra desde o século XIX até os dias de hoje: alguns marcos

2.2 Impactos do racismo na educação escolar de crianças negras: Vó ser negro é feio?

4 III ATO: REFERENCIAL TEÓRICO: DESCORTINANDO ALGUNS CONCEITOS

4.1 Letramento e Afroletramento

4.2 Pretagogia: princípios, marcadores das africanidades, conceitos operatórios

5 IV ATO: INTERVINDO: A NEGRITUDE MINHA E A NEGRITUDE EM MIM, ME DESCOBRINDO, DESCUBRO O OUTRO.

5.1 Cena 1 - Racismo na escola

5.2 Cena 2 - Baú Ancestral

5.3 Cena 3 - Capulanas, panos que “falam”

5.4 Cena 4 - Marcadores das africanidades: Qual a africanidade em mim?

6 V ATO VALORES AFRICANOS E VIVÊNCIA BAOBÁ

6.1 Cena 5 - Ubuntu, sou porque somos

6.2 Cena 6 - Abayomis, negras e negros na minha vida

6.3 Cena 7 - X Memórias de Baobá: Didáticas da ancestralidade e memórias do encantamento

7 VI ATO FORTALECENDO A PRODUÇÃO DIDÁTICA

7.1 Cena 8 - Máscaras Africanas, muito além de um adorno

7.2 Cena 9 - 20 de novembro. Dia da Consciência Negra

7.3 Cena 10 - Adinkras: simbolismo africano no nosso dia a dia

7.4 Cena 11 - Criando meu país: Em um país, a África

7.5 Cena 12 - Produção: Minhas aulas afrorreferenciadas

7.6 Cena 13 - Kiriku no Brasil

7.7 O fim de uma jornada

8 VII ATO CONCLUSÃO/PRÓLOGO: ACHADOS E O QUE A PESQUISA (ME) ENSINOU

2 I ATO: PRELÚDIOS E PERSONAGENS: A PESQUISADORA, A COMUNIDADE E A TURMA

2.1 Como me fiz pesquisadora

Sou pedagoga. Freiriana. Pobre. Educadora. Eu cresci no mundão que Criolo (2011) canta, aquele "onde o filho chora e a mãe não vê". Como muitos, por muito tempo eu fiz parte da estatística do quantitativo de moradores de rua, por motivos que não cabem aqui, mas os motivos pelos quais saí dela sim: saí pela força da educação e pela generosidade humana.

Sou neta, filha, sobrinha, prima de pedagogas, talvez a vocação do professorar seja mesmo hereditária e dela não consegui fugir, apesar de ter trabalhado exercendo outras funções.

Aos trinta e dois anos me inscrevi no FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) entrei em uma faculdade particular e fiz meu curso de Pedagogia. Sempre pensei em atuar na escola pública, meu foco era auxiliar a formação das crianças periféricas, negras. No último semestre da faculdade, participei de uma seleção para professores substitutos do município, fui aprovada e desde 2017 eu sou professora da rede pública. Logo após a minha graduação, eu fiz uma especialização em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, mas senti que ela não favorecia a minha práxis na escola, pois, apesar de ser um curso de dois anos, não contemplou aspectos que eu julgo interessante, como filosofia africana, historicidade da população negra no Brasil, escrita negra, entre outros, e as disciplinas não aprofundaram nenhum tema, apenas pincelavam as temáticas, deixando a desejar . Ousei, me inscrevi na seleção do mestrado da Federal do Ceará, quem me deu essa indicação foi uma professora da graduação, doutora em educação pela UFC (Universidade Federal do Ceará), Karla Colares, que sempre foi uma pessoa muito acessível e prestativa a mim, publicamos artigos juntas, me deu dicas para a composição do meu projeto e até como me comportar na entrevista. A seleção foi concorridíssima, apenas duas vagas e eu me inscrevi pensando que não conseguiria, mas olha eu aqui! No meu projeto, eu sugeri o letramento a partir da literatura africana e afro-brasileira e a tranversalidade do tema nas disciplinas de História, Geografia, Artes, Literatura e Língua Portuguesa, porque, enquanto educadora, eu percebo o quanto é deficiente a questão do letramento e percebi que seria interessante trabalhar aspectos que julgo necessários para a luta antirracista utilizar

autoras/autores negras(os) como: Kiusam de Oliveira, Emicida, Lázaro Ramos, Patrícia Matos, Ricardo Dreguer, Cristiane Sousa, Patrícia Matos, Karla Barata, dentre outros[1], além da adpatação de contos africanos para leitura possibilitaria o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, bem como abordaria a questão das relações étnico-raciais. Eu nunca tinha entrado na UFC, não fazia ideia de quem eram as pessoas que me entrevistaram, e também não tinha ideia do que é o processo de formação do mestrando. Nem acreditei quando li meu nome na lista de aprovados.

Encantada com o mundo acadêmico da pós-graduação, tanto aprendizado, conhecimento, que me orientam não só como pesquisadora, mas como gente que sou, mudei minhas perspectivas, pontos de vista, compreendi muita coisa e fortaleci minha convicção da minha proposta do meu projeto. Gratidão sincera e profunda pela oportunidade.

A trajetória enquanto mestranda me ensinou muita coisa, e é preciso aprender para ensinar. As disciplinas ofertadas me proporcionaram o despertar de sensações, percepções, compreensões, conhecimentos acerca das africanidades presentes nas realidades culturais, afetivas e operatórias na história do país, na minha história, no entendimento político-social das lutas do movimento negro, os contextos que fundamentam as lutas antirracistas, políticas de inclusão e necessidade de ações afirmativas que promovam o empoderamento e estabelecimento das pessoas negras em qualquer espaço que elas queiram acessar.

Nos componentes curriculares de Africanidade e Afrodescendência na Educação Brasileira, Cultura Brasileira, Cosmovisão Africana, Tradição Oral, Aspectos operatórios da Pretagogia, ministradas respectivamente pelo professor Henrique Cunha (os dois primeiros) e pela professora Sandra Petit (os dois últimos), um mundo de africanidades se abriu para mim. De repente, como se um véu tivesse sido descortinado sobre meus olhos, eu percebi, com alegria e encantamento o quanto somos África!

Nas leituras indicadas[2], nas conversas do dia a dia, nas aulas, nas vivências eu bebia toda água dessa fonte e comecei a perceber nas bênçãos da rezadeira, no colorau do alimento, nas cantigas de dormir, nas brincadeiras de menina, no vocabulário, nas grades da casa da

[1] Autoras e autores negras e negros que abordam a pauta antirracistas através de diversas subtemáticas.

[2] Um defeito de cor de Ana Maria Gonçales (2006), Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores de Sandra Petit (2015), Encontros com o griot Sotigui Kouyaté de Isaac Bernat (2013), Artífices do Rio de Janeiro, artigos de Kabengele Munanga, do professor Henrique Cunha, da professora Sandra Petit, dentre outros, nos vídeos projetados como Pedra da Memória (documentário que acompanha a visita de do Pai de santo Euclides da Casa de Minas Brasil no Maranhão ao berço Benin, na África Ocidental); No filme Na Rota dos Orixás, documentário filmado no Benin, Maranhão e Bahia, que documenta manifestações culturais das religiosidades de matriz africana presentes no Brasil e em África; o desenho animado Kiriku e a Feiticeira; o documentário Jongos, Calangos e Folias: Música Negra, Memória e Poesia sobre a literatura oral negra no Brasil, o documentário Mutirão Quilombola.

minha avó, na casa de barro, nas cores, nas músicas, nos sabores, em todo canto estão lá os adinkras[3], os santos, o ritmo, as cores, os sabores das africanidades, e então eu me perguntei: "Como eu não percebi isso antes?" e compreendo que não percebi porque não me foi permitido, não me foi trabalhado, não me foi estimulado, porque há um movimento silencioso, mas forte, que nega as africanidades, que se recusa a reconhecer o mérito da população negra na composição do país e se empenha em ignorar, se não a sua presença, a sua atuação.

Foi o despertar que eu precisava para elaboração da minha prática pretagógica. Em educação não basta apenas boa vontade, é coisa séria, é preciso se instrumentalizar, é preciso dar consistência ao seu discurso, é preciso se garantir porque a atuação do educador reflete na vida do educando e essa responsabilidade é algo enorme. Me municiei, os saberes da minha vida (populares, acadêmicos, empíricos) se associam e me ajudam e, através deles, eu atuo na luta antirracista em sala de aula.

O projeto dessa pesquisa, que idealizei estruturada em alegria e amor, não apresentava o título que a dissertação carrega, foi modificado por uma inspiração que tive durante uma aula do componente curricular Cultura Brasileira, onde conheci o kiribum-kassange, que é uma das ramificações do tronco linguístico banto. Dentro desse vocabulário conheci a palavra *Pafundi*, que significa "feliz". Achei linda a pronúncia, a estutura, a origem, a sonoridade da palavra. E decidi utilizá-la como título do projeto que elaborei. Pois compreendo que como Snyders descreve [...] onde há alegria, há um passo à frente, crescimento da personalidade no seu conjunto (1988, p.19)". E sendo esse um projeto de ensinamentos que propõe uma intervenção na formação de personalidades, estimular a alegria faz parte dessa elaboração, afinal a motivação é que impele o aprendizado, e

> Se descobrirmos as necessidades e a forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos, e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve. (DEWEY, 1954, p.85)

[3] Símbolos adinkra são africanos. Fazem parte da cultura Ashanti e são representados em formas geométricas estilizadas, transmitem valores da cosmovisão africana dos povos de Gana e Costa do Marfim.

2.2 Cenário e história da Comunidade João Paulo II

Figura 1 – Localização do Conjunto João Paulo II, no Jangurussu

Fonte: Google Earth (2020).

A comunidade onde esse trabalho foi desenvolvido é o Conjunto João Paulo II, que foi construído ao redor do agora desativado Aterro Sanitário do Jangurussu, sem saneamento básico, sem pavimentação, sem segurança, enfrentando enchentes todos os anos. As crianças vivem em situação de vulnerabilidade social, onde a fome é real, a violência é real, a falta de perspectiva é real. Nesse contexto, a escola é para muitos o único espaço onde a esperança pode surgir, onde o desenvolvimento crítico acerca de todos os males sociais que os assomam pode ser estabelecido e, a partir daí, uma nova postura frente aos desafios diários pode ser o fator determinante para a conquista da dignidade e emancipação social.

Foi na tarde do primeiro sábado de outubro de 2019 que eu as encontrei: Neta, sua mãe Maria e Maria Darte, três mulheres que moram na comunidade do João Paulo II desde seu surgimento, histórias vivas. Me receberam na sede da Kolping Comunidade Santos Mátrires, instituição alemã estabelecida na comunidade há doze anos e que acompanha a história de luta e oferece serviços de cunho social.

Entre xícaras de café, confissões, desabafos e delicadezas, as três mulheres me contaram tudo, ou quase tudo que sabem sobre a comunidade, seja pela narrativa, linda e envolvente de se ouvir, como também através de documentos da associação do bairro que comprovam e atestam a veracidade dos fatos. Vamos a eles.

O Conjunto João Paulo II está localizado no Grande Jangurussu, ao pé do antigo aterro sanitário, na periferia de Fortaleza. Segundo documento do acervo da Kolping Comunidade

Santos Mátrires (1985), "A última grande seca[4] trouxe para a periferia de Fortaleza grandes levas de migrantes no período de 1979-1983. Neste mesmo período, agravou-se para muita gente da cidade o problema da moradia". A fala se refere à população que migrou de cidades como Iguatu, Acarape, Senador Pompeu, Ipu, Quixeramobim, Cariús e Crato. A grande demanda de moradia gerada por essa população criou o problema de falta de moradias e criação de favelas na capital, Fortaleza.

Dessa maneira, a problemática do êxodo rural associada à dificuldade financeira da população da capital, originada pela falta de oportunidades de emprego e pela seca, deu origem à ocupação do terreno de propriedade até hoje desconhecida, localizado às margens da avenida Perimetral, no bairro Jangurussu. Um dos motivos que colaboraram para essa apropriação foi o fato de o terreno estar localizado próximo à rampa do lixo, local que a grande maioria dos moradores utilizava como meio de sobrevivência.

Esse relato documentado é corroborado pelas três mulheres que estão à minha frente: Maria Darte chegou ao Jangurussu no ano de 1985, vinda da cidade de Iguatu, enquanto Dona Maria chegou com sua família em 1983 do Acarape.

Por volta da década de 1980, o governo federal, através da PROAFA (Fundação Programa de Assistência às Favelas da Região Metropolitana de Fortaleza) agora FAS (Fundação de Ação Social), assumiu a missão de desapropriar o terreno ocupado e, em negociação com os moradores, comprometeu-se a, através do projeto João de Barro[5], oferecer material de construção para a construção de casas em regime de mutirão, para os moradores da favela, à época chamada popurlamente de "Inferninho", além de prédios públicos como creche, posto de saúde, entre outros.

Assim, as famílias foram convencidas a derrubar seus barracos e foram abrigadas em barracas de lonas, fornecidas pelo Estado provisoriamente enquanto aguardariam o início da construção das casas. No entanto, o prazo de construção não foi cumprido, e a população se percebeu em uma situação onde doenças, fome e morte se alastravam incontrolavelmente. De acordo com registro da associação, à época havia uma média de quatro mortes por semana entre crianças e idosos, devido às más condições de sobrevida, por doenças ou atropeladas pelos caminhões que despejavam lixo na rampa.

---

[4] Refere-se à seca de 1915, que durou 5 anos e é considerada a mais traumática do Ceará (CARAPINIMA, 2015). Mais informações em: https://inverta.org/jornal/edicao-impressa/478/especial/centenario-da-seca-de-1915-no-ceara.

[5] Em 1973, é criado o Plano Nacional de Habitação Popular (PLANHAP), que objetivava a redução do déficit habitacional por meio de programas como o Programa de Financiamento de Lotes Urbanizados (PROFILURB), em 1975; o Programa de Erradicação de Submoradia (PROMORAR), em 1979; e João de Barro, em 1983 (CETREDE, 2003).

Inconformados com a situação, os moradores procuraram apoio na Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza[6], que amparou um mutirão o qual pretendia fazer a troca das barracas de lona por barracas de taipa no terreno onde ocupavam.

Ao tomar conhecimento desse mutirão, o PROAFA tentou reprimir o movimento, inclusive enviando força policial para impedi-lo. Algumas famílias se amedrontaram e recuaram da decisão, mas a maior parte da população não se intimidou e continuou com o projeto até o fim.

Compreendendo que não haveria outra maneira, o PROAFA iniciou, em setembro de 1984, a construção das casas com financiamento do Banco Nacional de Habitação (BNH). Para conseguir o financiamento, todas as famílias deveriam apresentar uma declaração de renda (recordando que as famílias sobreviviam principalmente do que conseguiam coletar na rampa de lixo); de qualquer maneira, conseguiram a declaração e a construção das casas iniciou-se sob a condição imposta pela PROAFA de que as casas deveriam estar prontas em um período máximo de trinta dias, o que colobarou com a descaracterização do regime de mutirão, uma vez que as famílias se preocupavam individualmente com a construção de suas próprias casas, devido ao tempo de conclusão estabelecido pelo órgão responsável.

Segundo Neta, em um terreno vizinho ao do conjunto João Paulo II, foi construído pelo projeto João de Barro um conjunto habitacional direcionado para motoristas e cobradores de transportes coletivos.

Enquanto a construção do conjunto João Paulo II era efetivadas através de mutirão, as casas do novo conjunto foram entregues prontas, no entanto, em uma comparação de valores feitas pelos moradores do João Paulo II, o valor das mensalidades pagas pelos mesmo era superior ao valor do conjunto confrontado, o que não apresentava lógica, uma vez que a população do João Paulo II trabalhou com a mão de obra.

Essa diferença monetária causou revolta nos moradores que procuraram mediar o valor com o BNH, no entanto o banco não concordou com a negociação e, como retaliação, a população cessou o pagamento das mensalidades e até hoje não houve cobrança nesse sentido.

O conjunto se desenvolveu através de lutas nas quais muitas vezes lideranças da associação, juntamente com lideranças religiosas entraram em conflito com a polícia. Segundo relato das mulheres, muitos moradores foram agredidos várias vezes pela força

[6] Fundada em 15 de outubro de 1967, a Cáritas é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, integra a rede Cáritas Brasileira com sede em Brasília. O seu objetivo é promover e animar o serviço de solidariedade ecumênica libertadora, participar da defesa da vida, da organização popular e da construção de um projeto de sociedade a partir dos excluídos e excluídas, contribuindo para a conquista da cidadania plena para todas as pessoas a caminho do Reino de Deus. (CÁRITAS, 2020).

policial durante confrontos. No entanto, o resultado desses confrontos foram benefícios para a comunidade, tais como: energia elétrica, água encanada, instalação de creches e escolas, entre outros.

Atualmente, a comunidade encontra-se sem expressão política ativa. Neta comenta que, apesar de ser uma comunidade de pessoas negras, a comunidade não é negra, no sentindo de não afirmar a sua negritude. Não há articulação política ou cultural voltada para a população. Há um grupo de maracatu no bairro, o Maracatu Kizomba, porém o mesmo não oferece nenhuma programação para a população. O prédio da comunidade Kolping é aparelhado com computadores, brinquedos e materiais diversos para atendimento à população, no entanto está em desuso por falta de voluntários, uma vez que a comunidade não dispõe de verba para pagamento de funcionários.

Em algum momento a comunidade deixou de se articular. Antes ativa e com resultados expressivos dessas articulações, hoje se apresenta em comodidade, sem representatividade e silenciada. Segundo Neta, pela violência das facções criminosas. As únicas ações presentes nos bairros são ofertadas por entidades religiosas que oferecem em mutirões pontuais (Dia das mães, Dia das crianças, Natal) atividades de lazer, distribuição de mantimentos e vestimentas. Ironicamente, em uma das entradas da comunidade está grafitada em um muro a frase: “Onde a cultura não está presente, a violência impera”. Até o maracatu Kizomba calou-se com a violência na comunidade do João Paulo II.

2.3 Observações e primeiros ensaios pretagógicos

Trabalhei por dois anos com as mesmas crianças. No nosso primeiro ano juntos, eu estive com eles durante o 4º ano e, no ano seguinte, avançamos para o 5º ano, quando recebemos novas crianças, mas no geral as turmas permaneceram praticamente as mesmas. E foram turmas pelas quais eu desenvolvi um afeto imenso. Atente que a minha visão sobre a turma nesta dissertação parte de uma ótica específica: as ações e reações diante o racismo, mas elas e eles são muito mais do que esses sujeitos de pesquisa presos em uma temática. São crianças com sonhos: ser “doutor”, ser bailarina, policial, professora, jogador de futebol, entre outros. São crianças com angústias típicas: a menarca, a primeira paixão, o medo de mostrar a nota baixa em casa, o *bullying*, as curiosidades, desejos e frustrações de qualquer criança na mesma faixa etária. Personalizem-nos nas suas mentes: Kayla, linda com sua morenice, sorriso imenso, longos cabelos e corpo de modelo mirim. Atrapalhada, tudo caía das suas mãos! E ria alto, feliz. Samuel, branquinho e acima do peso, algumas meninas o chamavam de

nuvem, ele ria tímido, após as férias do mês de julho retornou mais magro e com a autoconfiança por cima. Gleyciellen, morena, magrinha, silenciosa, sempre com os cabelos crespos amarrados com grampos, presilhas, pompons, escrevia cartinhas lindas para mim, no entanto seu olhar sempre estava para baixo. Lara, menina sapeca demais! Pequenininha, só tirava nota 10, pulava corda, jogava futebol, se impunha sem medo, voltava do recreio suada e brigando com os meninos por faltas no jogo de futebol. E todos, cada um com suas peculiaridades, tão jovens, construindo suas personalidades, e ali estava eu, ajudando nessa construção.

Eu sempre refleti muito sobre a minha responsabilidade enquanto educadora, sempre entendi que vai muito além do respasse de conteúdo, sempre tentei expandir essa minha visão para toda a escola. Durante o ano de 2018 consegui levar para a escola uma palestra por mês, abordando os mais diversos assuntos: *bullying*, cuidados com o mar, regras de trânsito, contação de história, sempre com o apoio de entidades externas que propiciaram esses momentos: guarda municipal, polícia militar, ONG's de preservação da natureza. Eram momentos educativos, informativos e divertidos, com distribuição de brindes e brincadeiras com as crianças. Elas adoravam, e nós professores sentíamos satisfação. Tentei elaborar uma abordagem específica sobre o racismo, um evento com a participação de todas as salas de aula, no qual cada sala assumiria um subtema e pesquisaria e o apresentaria da forma que considerasse melhor: apresentação teatral, rima, jogral, slides, qualquer uma. No entanto, a ideia não vingou, senti que as professoras não se sentiam à vontade de abordar o tema, algumas falavam sobre racismo esporadicamente, outras não se manifestavam nunca. Não insisti, foi uma pena. Uma vez, durante a formação das filas para retornar às salas após o recreio, vi uma aluna reclamar para sua professora: " Tia, fulana tá fazendo racismo comigo!". A professora respondeu: "Deixa de ser besta, menina, é só não ligar!". A menina baixou a cabeça e a outra, que tinha proferido um xingamento, estava com um olhar de deboche. Toda a situação me incomodou bastante: a criança que conseguiu reunir coragem para reclamar da ofensa racista teve sua queixa desqualificada, deixando-a resignada e talvez até silenciando-a nas próximas manifestações, a criança que xingou e se sentiu vitoriosa e a professora, que desperdiçou a oportunidade de abordar a questão de maneira mais didática e humanitária. Aquela foi uma cena que ilustrou bem uma realidade presente nas escolas e que inspira uma reflexão acerca da formação dos professores, e antes disso, antes da formação de professores, a formação desses sujeitos enquanto cidadãos até o momento em que optaram por seguir

carreira na área da educação e como essa formação se reflete nas suas abordagens educacionais.

Enquanto professora da rede municipal, constato diariamente conveniências pessoais se sobrepondo às necessidades do corpo discente da escola. A cobrança quase insana de resultados quantitativos impõe uma abordagem escolar bastante tradicionalista, em que o lúdico, a diversidade, as artes são aspectos colocados em segundo plano. A busca por resultados positivos nos componentes curriculares de Português e Matemática causam um fenômeno de cegueira pedagógica no qual se ignoram os demais aportes pedagógicos. Dessa maneira, a evolução da aprendizagem torna-se um movimento aflitivo, angustiante. Isso prejudica profundamente os educandos, uma vez que as problemáticas vividas por eles no seu dia a dia, como a falta de assistência em casa para realização das atividades escolares e estudo continuado, são desconsideras.

Enfrentei resistência da gestão da escola em relação à aplicação da minha temática proposta e das metodologias adotadas. Com a justificativa de que minhas intervenções atrapalhavam a proposta da escola, a direção solicitou que minhas abordagens ocorressem aos sábados, solicitação que provocou minha réplica na qual discursei sobre a Lei 10.639/03 e suas diretrizes, explicando que a lei propõe a interdisciplinarização da temática, de modo que não haveria lógica trabalhá-la fora do currículo escolar. Esse argumento foi combatido, mas aceito pela gestão que ressaltou a ideia de procurar o distrito regional responsável pela escola, a fim de comprovar sua veracidade e aplicabilidade. E de fato procurei e, durante as minhas férias, a diretora da escola me telefonou, informando que seria necessário eu apresentar uma autorização da SME (Secretaria Municipal de Educação) para que pudesse continuar meu trabalho na escola. Compreendo que essa autorização faz parte de um processo burocrático de praxe, mas percebi a intenção de atrapalhar meu trabalho. De toda maneira, solicitei a autorização, o que na verdade foi bom, pois dessa forma fui autorizada pela própria Secretaria de Educação, pude trabalhar meu projeto e, dessa maneira, a gestão da escola não pôde mais interferir. No entanto, mesmo assim ainda enfrentei dificuldades, e essa percepção me faz refletir se essa atitude é perpassada de elementos de racismo ou se se trata apenas de uma limitação pedagógica/ideológica da gestão.

Algumas discussões ocorreram entre mim a gestão, porque se geralmente as tentativas de dificultar meu trabalho foram implícitas, em algumas situação foram bem explícitas e me provocaram a cogitação sobre o racismo institucional estabelecido ali. Em uma determinada situação, a coordenação quis impedir uma atividade de letramento que elaborei, a qual consistia em um texto com um conto africano intitulado “A Origem do Tambor”, e questões

para interpretação e produção textual, sob a alegação que eu só poderia trabalhar a temática após apresentação da autorização da SME. Nesse momento, não consegui manter o silêncio e acusei a gestão de racismo e ameacei denunciar, pois não havia sentido naquela proibição, pois, se fosse qualquer outro texto, não haveria impedimento. A minha sensação foi a de que escolheram proibí-lo por se tratar de um texto afro. Fui para a minha sala e, pouco tempo depois, a coordenadora entrou, colocou as cópias da atividade sobre a minha mesa e saiu em silêncio.

Desenvolvi o trabalho curricular afrorreferenciado desde o segundo semestre de 2018 quando fui professora do 4º ano e, no ano seguinte, continuei com a mesma turma só que agora no 5º ano, o que me permitiu aprofundar o processo iniciado no 4º ano. Nessa dissertação, optei por analisar apenas o trabalho realizado no 5º ano, para não ficar tão exaustivo e por avaliar que as intervenções no 5º ano foram mais orientadas e melhor articuladas, pois já tinha cumprido os créditos das aulas citadas.

Durante o período de 2018.1, observei situações de racismo entre as crianças, que lhes causavam tristeza e baixo autoestima. Xingamentos e deboches relativos à cor da pele, textura do cabelo, situação social da pessoa negra ("nêga" do cabelo duro, preto só serve para catar lixo, entre outros) e que me desafiaram a desenvolver uma abordagem pedagógica que enfrentasse essa situação com fundamentação técnica e teórica através de referencial afro.

Dessa maneira, iniciei meu trabalho com um diálogo com a turma no qual indaguei quem conhecia a África (não utilizei o termo "continente" propositadamente, a fim de sondar o conhecimento da turma sobre a temática), alguns responderam que é o lugar onde vivem os negros, outros que disseram que já ouviram falar e a maioria permaneceu em silêncio. A partir daí iniciei uma série de atividades que contextualizavam aspectos afro, a fim de familiarizá-los e provocar reconhecimento de representações positivas do ser negro.

Assim, em 2018.2, as turmas compareceram a eventos que introduziram a temática afro nas reflexões de sala de aula. Participaram da IX edição do Memórias de Baobá[7], que discutiu a história e a cultura afro-brasileira e a presença da população negra na constituição da brasilidade. Nessa oportunidade, vivenciaram oficinas de contação de história e brincadeiras afrocubanas com a contadora Maria Llerena. Já na Caixa Cultural, assistiram,

[7]'Memórias de Baobá' é um encontro de formação voltado para fornecer subsídios teórico-práticos para docentes em serviço, estudantes e demais interessados pela implementação das leis nº 10.639 e 11.645. Esse evento-formação acontece desde 2010 na UFC e também ao ar livre sob o baobá centenário localizado na Praça do Passeio Público em Fortaleza - Ceará. Com ênfase na cosmovisão africana, o Memórias de Baobá dá muito espaço à transversalidade entre filosofia, educação e cultura, sempre numa abordagem afrorreferenciada e/ou anticolonial.

além de exibição de filmes, a contação de histórias de temáticas afro. Os diálogos em sala após cada momento despertaram curiosidade, encantamento e produção nos alunos, como registrados nas fotos a seguir.

Figura 2 - Participação no IX Memórias de Baobá

Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 3 – Cantando no tambor

Fonte : Acervo da autora (2018)

Figura 4 - Participação na Oficina Bumba Meu Boi na Caixa Cultural de Fortaleza.

Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 5 - Apreciação da Exposição (Re)conhecendo a Amazônia Negra, na Caixa Cultural de Fortaleza.

Fonte: Acervo da autora (2018)

Figura 6 - Máscaras pintadas após a exibição do filme "Pantera Negra"

Fonte: Acervo da autora (2018).

A reação à contação de uma história ofertada no Memórias de Baobá, conduzida pela professora Sandra Petit e Maria Llerena, artista contadora, a interação com tambor, brincadeiras afro até hoje são tema de conversa entre as crianças, infelizmente esquecemos as letras das músicas já que são cantadas em outro idioma. Mas uma das brincadeiras é bem semelhante a uma que conhecemos aqui, então na ausência da letra sempre que a brincam lembram do dia na praça no Passeio Público.

Na visita à Caixa Cultural, a exposição "(Re)conhecendo a Amazônia Negra" provocou uma recognição cultural nas crianças. Mesmo com a distância geográfica, elas reconheceram tipos de construções, alimentos que viam nas fotografias, como também a manifestação afetiva, pois, segundo algumas crianças, as fotografias de pessoas idosas lhes despertava a lembrança de uma avó; as crianças brincando na rua lembrava a elas próprias e até plantas registradas nas fotografias lembravam as que estão em suas casas.

A oficina de Bumba Meu Boi foi muito divertida, as crianças relataram que já tinham ouvido falar, mas não conheciam detalhes, ficaram muito animadas, concentradas e participaram com muita alegria da oficina.

Nesses momentos não há como eu não me emocionar, sempre acabo chorando com a reação das crianças, com o encantamento, com a demonstração de inocência delas e reflito sobre como o mundo pode ser cruel com crianças tão inofensivas. Eu quero que sejam felizes.

Em sala de aula, iniciei a leitura semanal de livros e textos que tratam da negritude, "Menina Bonita do Laço de Fita", "A África de Dona Biá", "Martin e Rosa", "Bia na África", "Adjoké, as Palavras que Atravessam o Mar"[8], contos africanos, entre outros, marcaram presença semanalmente em sala de aula. Livros que compõem o acervo da biblioteca da escola e o meu acervo particular. Apesar de a escola possuir uma considerável quantidade de livros literários afro, percebi que poucos foram utilizados, pois muitos ainda estavam em suas embalagens originais e outros demonstravam pouco manuseio. Assim, a cada semana escolhia uma história para leitura fruitiva, a fim de familiarizar as turmas com as lendas, tradições e cosmovisão africana.

[8] "Menina Bonita do Laço de Fita" é obra de Ana Maria Machado conta história de um coelhinho que faz de tudo para ficar pretinho como a menina que usa um laço, que acha linda.
"A África de Dona Biá", obra de Fábio Gonçalves Ferreira, conta a história de Ana, uma criança que tem Dona Biá, uma senhora negra, como vizinha. Ana tinha medo de Biá, até que um dia surgiu a oportunidade de conversarem e Ana se encanta com as histórias que Biá conta sobre o continente africano.
"Martin e Rosa" é um livro de Raphaele Frier-Zau, traduzido por André Telles, e conta a história da luta antirracista nos Estados Unidos através de Martin Luther King e Rosa Parks.
"Adjoké, as Palavras que Atravessam o Mar" foi escrito por Patrícia Matos e conta a história de Adjoké, criança negra traficada do continente africano para o Ceará e aqui vivenciou a troca de idiomas, influenciano a cultura local com as palavras do seu idioma, o yorubá.

Com recurso audiovisual disponível, pude elaborar uma aula com o filme “Pantera Negra”, que conta a história de um super-herói africano que vive em Wakanda, um país isolado e detentor de tecnologia superavançada. Se fosse uma nação real, ela estaria localizada em uma área no noroeste do Quênia, que fica na divisa com a Etiópia, Sudão do Sul e Uganda, às margens do Lago Turkana. A segurança dos moradores de Wakanda e da tecnologia local é ameaçada qdo surge um vilão que descobre a localização do país e está determinado a apoderar-se dela e vender para as grandes nações do mundo. Wakanda impede esse fato, pois acredita que a humanidade não está preparada para lidar com essa tecnologia. O filme remete a assuntos como o racismo estrutural velado, a emancipação feminina e a ajuda ao outro, colocando sua exposição em jogo. Ao final da exposição, discutimos o filme, todos os aspectos abordados, e as crianças levantaram pontos como a presença de um super-herói negro, as possibilidades levantadas pela tecnologia presente em Wakanda, o fato de a pessoa que domina essa tecnologia ser uma mulher e se encantaram com as vestimentas e músicas do filme. Enfim, levantei a questão do uso de máscaras no filme. Além da máscara da personagem principal, em Wakanda (país original da história) a presença de máscaras é visível em casas e prédios, perguntei se elas perceberam e indaguei o porquê de as máscaras estarem presentes. Alguns ensaiaram algumas respostas, como serem de uso decorativo ou usadas em alguma festa como o carnaval. Expliquei para eles o significado das máscaras no contexto africano, a questão da representatividade dos aspectos: linhagem, comunidade, uso em rituais, homenagens, etc. Após esse momento, entreguei para cada um o desenho de uma máscara africana e solicitei que pintassem e dessem um significado para ela. Daí surgiram homenagens aos pais, avós, amigos, parentes mortos, máscaras que significavam alegria, companheirismo, amizade.

Também projetei o desenho “A Botija de Ouro”, que conta a história de uma jovem negra escravizada que foi sentenciada a um castigo de isolamento em um quarto, após contrariar o fazendeiro, e ela acabou por comer as paredes da casa de tanta fome. No isolamento, ela continuou a comer as paredes até que, em determinado momento, encontrou uma botija cheia de ouro, que escondeu. Ao fim do castigo, voltou à senzala e levou a botija consigo, lá ela revelou para todos e um dos escravizados disse que, para que a botija liberasse as moedas de ouro, era necessário esfregá-la com as costas do maior dedo. E assim o fez, e a botija começou a liberar as moedas, para que ela parasse, era necessário estalar os cinco dedos da mão. O feitor viu tudo e contou ao fazendeiro, que mandou torturar a jovem até ela revelar onde estava a botija. A jovem acabou revelando, e o fazendeiro esfregou tanto a botija, que a sede da fazenda afundou, não suportando o peso de tanto ouro, o fazendeiro ficou preso no

buraco e os negros escravizados ficaram livres. Após a projeção, discutimos o filme e as crianças reconheceram aspectos dessa história na própria vivência, citando lendas familiares que se contavam nas cidades do interior de onde suas famílias migraram, dizendo que havia um baú com ouro enterrado na soleira da porta da casa. A partir daí começaram a lembrar histórias, cheiros e sabores desses locais, e sempre que eu captava alguns desses aspectos com origem afro, como, por exemplo, o ato de contar histórias, comidas como mungunzá, vatapá, feijoada, as festas de reisados, o uso de chás e plantas para tratar doenças, ressaltava essa proveniência para eles.

Em um momento em que os percebi mais agressivos, assistimos ao vídeo "Vista a Minha Pele[9]", minha intenção foi a de provocar o incômodo causado pela empatia deliberada. Após a exibição do filme, estimulei um debate questionando quais os sentimentos de quem agride e de quem é agredido por ideias racistas. É intrigante perceber que as crianças têm ciência de como as atitudes racistas são injustas, maldosas e causam sofrimento, mas ao mesmo tempo agem dessa maneira. Faz refletir sobre como a introjeção de conceitos sociais é profunda e se manifesta inconscientemente e de quão necessárias são as políticas públicas de combate ao preconceito e racismo.

O ano de 2018 foi muito "revelador" para mim. Despertou em mim uma necessidade profissional que, inevitavelmente, se embrenhou na minha formação humana, feminina, particular, e entendi que é urgente a abordagem étnico-racial no ambiente escolar. Pela construção social, resultante da construção do indivíduo, porque se enquanto mulher branca eu nunca senti na pele os efeitos devastadores do racismo escrachado e nem da sua versão enrustida, eu presencio todo dia essas manifestações acontecendo e acompanho a evolução dessa maldade, desde a tristeza que causa nas crianças ofendidas, a agressões físicas, à despersonificação do indivíduo que passa a ser somente um corpo negro e, nessa objetificação, é desrespeitado e agredido diariamente, causando danos físicos e psicológicos intensos, humilhações, sentenças de morte, perseguições e dúvidas por uma vida toda, pelo fato de ser uma pessoa negra. Eu preciso fazer alguma coisa, de alguma forma. Eu sou educadora, é pela educação que transito, é ela minha arma, é ela meu escudo, é ela que eu decidi usar e usei para formatar essa dissertação. Para demonstrar que a educação é uma arma poderosa para modificar o mundo.

[9] Nesta história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são Alemanha e Inglaterra, enquanto os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Maria é uma menina branca, pobre, que estuda num colégio particular graças à bolsa-de-estudo que tem pelo fato de sua mãe ser faxineira nesta escola. A maioria de seus colegas a hostilizam, por sua cor e por sua condição social, com exceção de sua amiga Luana, filha de um diplomata que, por ter morado em países pobres, possui uma visão mais abrangente da realidade.

Aproveitei as experiências de 2018.2 para organizar minha atuação em 2019. Algumas vivências revivi sob outro olhar, a fim de possibilitar uma análise mais científica sobre suas experiências.

3 II ATO: O PORQUÊ DE TUDO ISSO: CONTEXTO DA LEI 10.639 E A REALIDADE DO CHÃO DA ESCOLA

3.1 A educação da população negra desde o século XIX até os dias de hoje: alguns marcos

Durante quase 360 anos de prática de sequestro no continente africano e desterro forçado ao Brasil para trabalho cativo, a população negra se encontrou totalmente excluída de qualquer tipo de educação formal. Submetidos a um regime de crueldade extrema, de exploração com pretenção deliberada de destituição sistemática de sua humanidade, negras e negros eram impedidos ao máximo de ter acesso ao conhecimento letrado, salvo situações bastante pontuais: "A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres. Aos negros libertos não havia impedimento legal em frequentar a escola, mas tinham de provar ser livres. No entanto, havia a negação das autoridades à educação de cativos libertos" (BASTOS, 2016, p.746). E mais, não lhes era possível assumirem cargos:

> [...] desde o século XVII, as "Ordenações Filipinas", um dos principais códigos legais do Império Português, estabelecia um sistema discriminatório em relação aos grupos estigmatizados, entre eles os descendentes de africanos (mulatos), os quais estavam proibidos de exercer qualquer função oficial ou cargo público e, também, função sacerdotal [...]. (BASTOS, 2016, p.753).

Esse é um dos aspectos do escravismo brasileiro que não teve nada de brando. Cruel e perverso ao desconsiderar a humanidade das pessoas negras, também foi um dos regimes escravistas mais difíceis a abolir.

> Sabemos que [os escravizados] tinham vida média de sete anos nos campos de trabalho forçado e que morriam no limite da exaustão. Sabemos que buscavam a fuga, a morte, a revolta, as mil formas de escapar da tortura e da desapropriação de si. Sabemos que somente agora essa história começa a ser descortinada por outros, além de nós mesmos. Sabemos que sabemos ainda pouquíssimo. (WERNECK, 2001 p. 40).

Os únicos refúgios da população escravizada não só no Brasil, mas em toda a América eram os quilombos, que permitiam a manutenção das culturas e valores africanistas e, sobretudo, uma existência humana digna e respeitosa. Do que se sabe, o mais longevo foi o conjunto de comunidades do Quilombo dos Palmares, em Alagoas, que conseguiu formar um sistema social africanizado que durou 70 anos no século XVII. No entanto, a historiografia mais recente vem analisando outra forma de resistência que era o fenômeno do letramento,

para além das ocorrências de africanos que já vinham com o conhecimento das letras do seu lugar de origem no continente. São registros de repasse desses conhecimentos, por parte de pessoas escravizadas ou alforriadas que conseguiam se letrar nesse contexto de extrema adversidade (BASTOS, 2016). Esse aprendizado podia acontecer ao acompanhar uma criança branca que ia estudar ou ainda para assumir certos ofícios que exigiam o manejo das letras e das contas, mas nesse caso tinha de ser do sexo masculino.

Em todo o continente americano, as/os escravizadas/os promoveram revoltas, atos de insubordinação e tentativas de insurreição. Mas, no século XVIII, um movimento de escravizados/as na ilha caribenha Hispanhola na parte sob domínio francês ia influenciar todo o resto do continente: a sublevação da população negra que pegou em armas para derrubar o regime escravista protagonizou uma guerra que durou 15 anos, culminando com a vitória em 1804 e a proclamação de um novo nome para esse território, que passou a se denominar Haiti, em homenagem ao povo originário indígena dizimado pelos invasores espanhóis antes de instalarem o tráfico transatlântico de escravos (PETIT, 2015).

Com a vitória da guerra de insurreição dos escravizados no Haiti, que levou à primeira República Negra nas Américas em 1804, no Brasil foi muito grande a insistência da elite branca em manter a subservência do povo negro a qualquer custo, fazendo com que aquela se agarasse ainda mais ao poder e benesses vitalícias e, mesmo depois de declarado o fim do tráfico negreiro em 1850, o Brasil continuou durante décadas sustentando o tráfico transatlântico ilegal, além do interprovincial. Assim,

> O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão e o penúltimo a interromper o tráficos de seres humanos. Foi também o que mais recebeu escravos entre todos os países das Américas do Norte, do Sul e Central. Das quase dez milhões de pessoas forçadas a vir para as Américas, 3,6 milhões foram trazidas para o nosso país. Hoje, quando falamos da população negra, não estamos falando de uma minoria racial [...] Estamos falando da maior população negra do mundo depois da Nigéria. (RUFINO, 2003, p. 29).

Na educação, a população negra continuou preterida, inclusive por lei: "O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores". Mais de vinte anos depois, há poucos anos da Abolição, outro decreto, o nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, "estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população ao bancos escolares" (BRASIL, 2004, p. 74).

Mesmo após a Abolição da escravidão no Brasil em 1888, através da Lei Áurea, oficialmente Lei Imperial n.º 3.353, a população negra se viu sem nenhum tipo de ação política voltada para sua inclusão, na verdade o que ocorreu foi um movimento de exclusão onde as pessoas negras se depararam com uma série de entraves políticos que os impediam por força de lei:

1 - De estudar: conforme determinava a Lei nº 14, de 22/12/1837, em seu artigo 3: "São proibidas de frequentar as escolas públicas: Parágrafo 1: todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Parágrafo 2: Os escravos e pretos africanos, ainda que libertos". (BERNARDO, 2006).

2 - De votar: de acordo com o inciso II do artigo 94 da Constituição Federal de 1824:

> Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província, todos os que podem votar na Assembléa Parochial. Exceptuam-se:
> I. Os que não tiverem de renda liquida annual duzentos mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou emprego.
> II. Os Libertos.
> III. Os criminosos pronunciados em queréla, ou devassa.

3 – De inserir-se no mercado de trabalho, diante da política pública que se adotou de incentivo massivo para a chegada de imigrantes europeus contratados para trabalhar nas lavouras durante o fim do "ciclo do café" e do ápice do "ciclo do algodão", visando subtituir a mão de obra negra, numa busca deliberada de embranquecimento da sociedade brasileira. Conforme Araújo (2000, p. 7), no pós-Abolição foi mantida a relação retrógrada escravista, demorando muito para ser modernizada:

> Sendo a grande maioria livre e liberta, o trabalho negro ainda era gravado por uma série de encargos e obrigações que comprometiam esta população aos seus antigos senhores. O fim da escravidão era assim uma possibilidade de recomeço, de busca de outras relações. Algumas famílias, apoiadas pela Sociedade Protetora dos Desvalidos, embarcaram de volta para a África, para constituírem no Togo, no Benin e na Nigéria as comunidades de negros brasileiros, lá chamados de Agudá. Para a maioria que ficou, nada de novo nas relações de trabalho. A liberdade do Treze de Maio não foi seguida de qualquer regulamentação do trabalho livre. O advogado Leovigildo Filgueiras chegou a criar uma Sociedade Treze de Maio com a vocação de intermediar contratos de trabalho entre ex- escravos e novos patrões. Nem mesmo esta tentativa de precoce terciarização funcionou. Continuaram os favores, as obrigações e as clientelas.

Em outras palavras, houve manobras que garantiram a subserviência da população negra aos seus senhores, ou antigos senhores, mesmo após a abolição, pois a aplicação de leis não garante a modificação de pensamentos, dessa maneira o pensamento racista e subjugador

não se dissipou, na verdade se fortaleceu pela sua ira, realizando artimanhas que impedissem a liberdade dos negros que conseguiam a alforria a duras penas.

Em um primeiro momento, essa população se refugiou em comunidades que deram origem às favelas e correlatos; que "são fruto de um processo de urbanização da América Latina, aflorado por injusta explosão demográfica ou iníquo êxodo rural, de todo modo evidenciando exclusão social, tendo como causa básica o racismo e a má distribuição da riqueza nacional, fenômenos comum nas cidades brasileiras" (MARTINIANO, 2017) e buscou diversas formas de sobrevivência autônoma, ao mesmo tempo em que se organizava em movimentos e ações que lutavam pelos direitos civis e sociais.

Em um segundo momento, no tocante à educação, Costa et al. (2018) explicitam que, diante da impossibilidade de frequentar escolas públicas, no século XIX, mesmo antes da abolição, temos o exemplo da escola do Professor Pretextato dos Passos da Silva, que conseguiu driblar os obstáculos burocráticos postos durante vinte anos, até ser vencido pela falta de condição financeira, como vemos abaixo:

> A comunidade negra à época sentiu-se desafiada a conceber uma escola que acolhesse a população negra e lhe garantisse alfabetização e culturalização no seu contexto. Assim, surgiu a primeira escola para negros do Brasil e para professor foi escolhido Pretextato dos Passos e Silva. A escola primária foi criada na cidade do Rio de Janeiro, em 1853 e em 1856 foi elaborado um requerimento [1] com a solicitação de concessões necessária para dar continuidade ao trabalho da escola, pois de acordo com o decreto n. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 18544, que sancionou o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte – cujo principal objetivo foi sistematizar o controle do Estado sobre os professores em geral e, especificamente, sobre os alunos das escolas públicas, seria necessário à regularização legal da escola para seu funcionamento. Surpreendentemente, a escola conseguiu a autorização sem complicações, ao ponto de ter conseguido algumas concessões, como a dispensa do professor Pretextato da prova de capacidade profissional exigida a todos os candidatos a professores na época. A escola do professor Pretextato funcionou até o ano de 1873, quando o professor acabou sendo despejado por falta de pagamento do aluguel e seu material de trabalho foi penhorado pela Santa Casa de Misericórdia. (MENDONÇA, 2018, p. 105).

A partir dessa experiência, outras escolas para pessoas negras surgiram, no entanto a luta antirracista ainda engatinhava, pois logo o movimento negro compreendeu que as escolas para negros contribuíam para a ascensão social dessa população, mas não produzia efetivamente a igualdade e justiça social almejada, uma vez que não atingia todo o público necessário. Era indispensável alcançar a escola regular.

A começar desse momento, uma nova pauta surgiu na luta dos movimentos sociais negros: a inserção do estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a presença e relevância de pessoas negras na sociedade brasileira.

À época, uma importante frente de empoderamento negro atuava socialmente, o TEN (Teatro Experimental do Negro), que, segundo Nascimento (2004, p.211), lutou contra a inferiorização do negro e:

> se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte.

Em 1950, o TEN promoveu o I Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro. Nesse congresso foi indicado, dentre outros pontos, "o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicos e particulares, com esse objetivo" (NASCIMENTO, 1968, p. 293).

A agenda de lutas dos movimentos sociais negros foi intensa e incessante e, no tocante à educação, no ano de 1978, após o ressurgimento dos movimentos sociais negros, que durante o período da ditadura militar (entre 1964 e 1985) sofreu proncipalmente entre 1964 e 1977, juntamente com outros movimentos sociais um grande refluxo nas suas ações, a pauta era

> - Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
> - Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
> - Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
> - Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares. (HASENBALG, 1987, p. 77).

Como vemos, a ênfase não foi somente nos aspectos quantitativos, quanto aos nível baixo de acesso (boa parte das crianças em escola escolar ainda ficavam fora da escola ou evadiam cedo), mas também referente à qualidade do ensino e a necessidade de assunção de um currículo antirracista, particularmente na valorização do protagonismo histórico negro. Com a redemocratização e a Constituição Federal do Brasil em 1988, várias reformulações foram implantadas, entre elas o artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que estabelece o reconhecimento pelo Estado brasileiro do domínio das terras tradicionalmente ocupadas pelas comunidades quilombolas, reafirmando o respeito às diferenças dentro de nossa sociedade, ou seja, identificando na comunidade quilombola características específicas, em conformidade com o Estado Democrático de direito. O

Decreto 4887/03 regulamenta a delimitação, regulamentação, identificação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos quilombolas.

A proposta foi trazida aos debates da Assembleia Constituinte por entidades do movimento negro responsáveis também pela inclusão de dispositivo semelhante em algumas constituições estaduais, como as do Pará, Maranhão e Bahia. A proposta foi formalizada pelo então Deputado Carlos Alberto Caó (PDT-RJ) e apresentada sob a rubrica de Emenda Popular em 20 de agosto de 1987 (ANDRADE; TRECANNI, 2000).

As conquistas da constituição de 1988 não incluem ações afirmativas efetivas nem política curricular de reparação da iniquidade. Isso foi motivo para a articulação da Marcha Zumbi dos Palmares, pois a Constituição não foi explícita o suficiente, embora exija o tratamento não racista aos cidadãos.

Assim, em novembro de 1995, pelas ruas de Brasília aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, quando entregaram ao presidente Fernando Henrique Cardoso o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial 8, que continha várias propostas antirracistas. No que diz respeito à educação, podemos citar que notamos aqui outros aspectos ainda não enfatizados, como o cumprimento da legislação da ONU a respeito do antirracismo, a ênfase na revisão dos livros didáticos e, sobretudo, a questão da necessidade de formação antirracista para a docência:

> - Recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, garantia de boa qualidade;
> - Implementação da Convenção Sobre a Eliminação da Discriminação Racial no Ensino;
> - Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União;
> - Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras;
> - Desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo. - Concessão de bolsas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus (atuais ensinos fundamentais e médios, respectivamente);
> - Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. (SANTOS, 2007, p. 167).

A esses movimentos seguiram-se diversas conquistas educacionais, como revisão do livro didático e a iniciativa de alguns municípios em adotar material não racista. Municípios como Salvador, Belo Horizonte, Belém e Porto Alegre, entre outros, promulgaram leis orgânicas que garantiam o acesso à material didático não discriminatório e antirracista, além de promover a adequação do conteúdo à realidade histórica afro-brasileira, incentivar o debate

sobre a temática a fim de combater o racismo e oficializar a formação de professores sobre a questão, entre outras alterações.

Em 2001, o Brasil participou na cidade de Durban, África do Sul, da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU). Essa Conferência deu continuidade a um processo de conferências sociais em que se procurou discutir soluções e formas de enfrentamento dos problemas relacionados à discriminação em todas as suas formas, bem como a não efetivação dos direitos humanos, civis, políticos e sociais, e intolerâncias de variadas ordens (SANTOS, 2005). A conferência gerou um documento adotado pelos países participantes, o Plano de Ação de Durban, que estabeleceu as diretrizes e possíveis estratégias que deveriam ser adotadas pelos países signatários na implementação de medidas que viessem a combater o racismo e suas consequências (BRASIL, 2001). A expectativa em relação a essas iniciativas governamentais é a de que o combate ao racismo através da instituição escolar seja efetiva e intermitente. Segundo Luckesi (2003, p. 69), "A difusão de conteúdo é primordial, não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais".

A participação do Brasil nessa conferência motivou uma grande articulação dos movimentos negros, que pressionaram o então presidente Fernando Henrique Cardoso a fim de que reconhecesse o Brasil como um país racista, com uma grande dívida histórica com a população negra. Diante dessa mobilização, o presidente concordou em implementar, por força de lei, ações que colaborassem com a valorização da contribuição da população negra para o país.

Seguindo essa tendência, em 2003, o então presidente da república Luís Inácio Lula da Silva, alterou a Lei nª 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/96 passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos que instituiram como obrigatórios os conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de todo o ensino básico:

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
> § 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, 33 Sales Augusto dos Santos a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
> § 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de

> Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". (BRASIL, 2003, p. 1).

Apesar de a lei enfatizar a abordagem dos conteúdos nas disciplinas de Língua Portuguesa, História, Literatura e Artes não inibe a aproximação de outras disciplinas sobre a temática, no entanto percebemos a tendência dos educadores de se limitarem a somente essas disciplinas, excluíndo as demais e perdendo a oportunidade de ampliar o leque de conhecimento sobre a temática, o que parágrafo 1º do artigo 2 da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, explicita bem:

> § 1° A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

Os conhecimentos, atitudes, posturas e valores não se resumem a determinadas áreas disciplinares de conhecimento, aliás, nem tão somente as disciplinas escolares são capazes de transmitir os aspectos que se propõe, muito menos a limitação equivocada de suas utilizações favorecerá essa transmissão. Talvez por falta de conhecimento, as demais disciplinas não são contempladas, comprometendo a amplitude da proposta da lei 10.639/03, muito embora o artigo 3º, no parágrafo 2º da mesma resolução, indique a formação dos professores para atuarem de forma segura e respaldada na área: "§ 2° As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares."

Entretanto, é comum nos depararmos com um distanciamento entre a as possibilidades educacionais obtidas através de toda essa trajetória e a aplicabilidades em sala de aula. Talvez por ignorância, talvez por falta de formação (tanto acadêmica quanto continuada), talvez por desconhecimento de metodologias, abordagens ou materiais, o fato é que as escolas pouco trabalham a questão racial, apesar da existência da lei que torna essa abordagem obrigatória.

A implementação da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica e, de acordo com com o seu artigo 1, inciso V, "deve garantir aos estudantes o direito de se apropriar dos

conhecimentos tradicionais e das suas formas de produção de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade".

E o Estatuto de Igualdade Racial, criado em 2010, tem o propósito de "garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica".

Todos esses somaram-se aos dispositivos legais presentes, a fim de fortalecer o recohecimento, valorização e combate e criminalização do racismo, garantindo à população negra a liberdade de crenças, práticas e religiosidade, e à população em geral o direito de conhecimento de origens e percepção do seu pertencimento cultural.

O racismo atuante contra pessoas negras é muito explícito, se baseia em pressupostos de desvalorização da atuação do ser negro, de incapacidade e limitações, supondo que a pigmentação da pele interfere nas capacidades cognitivas, laborais, amorosas, éticas e sensitivas do indivíduo, em uma proporção na qual o indivíduo branco carrega em si capacidades e habilidades que um negro não desenvolve, não consegue ou não merece. Comparato (1998, p. 54) afirma que

> [...] há dois pontos que estabelecem a desigualdade social no Brasil. O primeiro, que considera o mais importante, é a desigualdade entre ricos e pobres. O segundo, que afirma ser também forte mas de menor importância quando comparado ao primeiro, é a desigualdade entre brancos e negros.

Diante disso, faz-se fundamental dominar o conhecimento dos aspectos culturais, sociais e históricos afro presentes, detectáveis a fim de compreender a sua própria história e compreender seu papel sócio-político na sociedade, compreender as ações políticas e as intenções que elas carregam, compreender a necessidade das políticas de inserção através das cotas universitárias, cotas em concursos públicos, dos questionamentos da falta de pessoas negras protagonizando novelas, filmes, apresentação de programas de tv, da falta de divulgação de conquistas de pessoas negras nos mais diversos setores (científico, acadêmico, culinário, cultural, entretenimento), cargos políticos, posições de chefia. A ausência dessas explanações introjeta a ideia de que pessoas negras não alcançam sucesso, fazendo com que crianças negras projetem nas branquitudes os ideais de beleza, sucesso e capacidade. Tudo isso baseados no fenótipo branco, na cultura e história branca, desconhecendo seu passado e participando inconscientemente de um processo de apagamento racial.

É baseado nas propostas pretagógicas, nas orientações dos PCN, nas diretrizes da Lei 10.639/03 entre outras, que esse trabalho se ampara como suporte de abordagem da temática,

para demonstrar que é possível, que é prazeroso, que é transformador, que é educador. Mais uma vez, espero contribuir para a reflexão de conceitos existentes e a formatação de novas perspectivas que assessorarão a formatação da consciência cidadã dos educandos em fase escolar, estimulando assim a produção de abordagens acadêmicas acerca do diálogo pluricultural.

Marcus Garvey (2010) falava que, para que se saiba quem se é e para onde se vai, é preciso que se saiba de onde se veio. Na construção do ser, o conhecimento de sua origem oportuniza a formação de sua personalidade em harmonia com o mundo. O ser humano não nasce uma folha em branco, ele traz no seu nascimento uma trajetória de construções, aprendizagens, ensinos, conhecimentos e história construída pelos seus ancestrais, dentro de um contexto que, desde seu nascimento, ele faz parte. Há um mundo esperando por nós quando nascemos, um mundo já pronto, mas não imutável. Um mundo ao qual pertencemos.

Estabelecer essa conexão é fundamental para dar significado ao próprio processo que é a vida. Isso permite compreender as diferenças sem desqualificações, permite a construção de relações sem preconceitos ou racismos, permite a elaboração da autoestima sadia, que interfere diretamente nas relações que estabelecemos em todas as esferas da nossa existência.

3.2 Impactos do racismo na educação escolar de crianças negras: “Vó, ser negro é feio?”

A formação da personalidade da criança é um processo amplo que abrange intervenções familiares e dos diversos meios sociais nos quais a criança interage. Leontiev (1978) afirma que este é o período espontâneo do desenvolvimento deste sistema. É na infância que a criança assimila conceitos morais, normas de conduta, desenvolve a capacidade de se relacionar com o mundo e elaborar complexidades sobre o outro a partir de suas observações e os princípios que lhe foram repassados. Nesse momento é quando a criança também constrói seu autoconceito, que, segundo Sanchéz e Escribano (1999), é a atitude valorativa que um indivíduo tem sobre si mesmo, sobre sua própria pessoa. Trata-se da estima, dos sentimentos, experiências ou atitudes que o indivíduo desenvolve sobre seu próprio eu.

Dessa maneira, é fácil compreender que a construção de um autoconceito sadio perpassa por uma intervenção social intermitente, uma vez que o que é dito e repetido socialmente afeta diretamente na constituição de padrões e consequentemente na formação do indivíduo.

Hans Ginnot (1965, 1969 *apud* OAKLANDER, 1980) afirma que, quando uma criança sustenta que é estúpida, feia ou má, não há nada que se possa dizer ou fazer para alterar imediatamente essa autoimagem, uma vez que a opinião arraigada que uma pessoa tem de si mesmo resiste às tentativas diretas de manifestação.

Segundo Professor Kabengele Munanga, no século XVI E XVII se saiu da categorização das espécies botânicas e animais para as hierarquização dos seres humanos em função da cor e do pertencimento etnicorracial:

> [...] o termo raça serviu inicialmente para catagorizar e classificar as diferenças de espécies botânicas e zoológicas, mas aos pouco foi deslizando para a hierarquização das diferenças encontradas entre os humanos, onde a raça branca foi tida como superior. Até hoje vivemos num muito mundo extremamente racializado, no sentido dessa hierarquização fenotípica, de cor, e pertencimento etnicorracial (MUNANGA, 2016,p. 35) .

Já o termo racismo ficou cunhado após essas teorias raciais serem divulgadas como parte da ciência e filosofia europeia que tanto influenciou o pensamento da elite brasileira. O racismo pode ser definido como um comportamento de rechaço de quem tem outras características fenotípicas em comparação com a considerada superior, ou seja:

> [...] uma ação resultante de aversão, por vezes, do ódio, em relação as pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato do olho (etc). Ele é resultado de crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias racias que serviram para justificar a escravidão [...] a exclusão dos negros e a discriminação racial. (GOMES e MUNANGA, 2016, p. 179).

Pelo fato de o racismo não ter cessado com a Abolição, o Brasil continua permeado por um sistema de pensamento que classifica as pessoas segundo sua cor, fenótipo e pertencimento etnicorracial, como afirmam Gomes e Munanga (2016, p. 176):

> [...] vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e a inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Além disso, após a abolição, a a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou políticamente e ideologicamente contra o racismo; pelo contrário, o tem alimentado, a ponto de reproduzir tamanha desigualdade denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades.

Durante décadas após a abolição, vivemos as consequências terríveis dessa total desqualificação das pessoas negras, como vimos no histórico do item anterior, emperrando a plena escolarização da população negra. No entanto, essa situação foi melhorando sob a pressão dos movimentos negros. O acesso de todos ao ensino fundamental foi uma das

bandeiras do governo Fernando Henrique Cardoso, sendo o primeiro a implementar esse acesso (DURHAM, 2010), tornando-o obrigatório por lei, deixando isso assentado na LDB de 1996. Ou seja, mais de cem anos após a Abolição, a população negra foi beneficiada por uma política que não era voltada especificamente para ela, mas que permitiu que ocupasse em maior número os bancos da escola pública, pois até então os números de não acesso e evasão no ensino fundamental eram devastadores, sendo sempre muito mais graves para a população negra do que para a branca.

No entanto, esse avanços não impediram que continuasse havendo outros desníveis nos ensinos médio e superior, também mais democratizados em termos quantitativos, mas com uma vantagem numérica para a população branca, representando, em 2010, em torno de 18 e 30 pontos percentuais respectivamente no ensino médio e superior:

> De acordo com os dados censitários, em 2000 a proporção de estudantes de 15 a 17 anos pretos e pardos que frequentavam o ensino médio era, respectivamente, de 28,3% e 31%; em 2010, esses percentuais passaram a 49,7% e 53,7%. No caso do ensino superior, o crescimento também foi muito expressivo: se em 2000 apenas 6,3% e 8,4% dos estudantes negros entre 18 a 24 anos frequentavam esse nível de ensino, em 2010 esses percentuais passaram a 30,4% e 27,8%, respectivamente. Ou seja, em dez anos quadruplicou a participação da população negra nesse nível de ensino. Porém, os dados também revelam que, embora tenha ocorrido uma queda significativa das desigualdades raciais, elas ainda persistem: a participação dos brancos nesses níveis de ensino era de 68,1% no caso do ensino médio e 60,7% no ensino superior. (LIMA, 2019, p. 1).

Suspeita-se que essas desigualdades sejam em parte devido à maior desmotivação de negras e negros na escola em função de uma trajetória permeada pelo preconceito racial na escola que inicia com o destrato entre pares e uma incapacidade de professoras e professores de lidar com esse fenômeno. Tal fenômeno se dá desde cedo na escola como revela Cavalleiro (2003, p. 52) no seu livro que trata da relação entre professor(a) e aluno(a) na qual são recorrentes as rejeições às crianças negras pelos pares e o uso de termos desqualificadores:

> Acima de tudo, os relatos expõem o modo depreciativo pelo qual as diferenças étnicas são reconhecidas:'Acontece muito de falar em sala de aula, no pátio. Não quer ir para a fila com a 'neguinha', com o 'neguinho', é comum. (...) Segundo as professoras, é não só comum, mas constante, uma criança referir-se a outra por meio de rótulos, tais como: 'negrinho feio', 'negrinho nojento', 'pretinha suja'. Diante desses estereótipos, as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, nas brincadeiras, nas festas juninas'

Cavalleiro, que é uma estudiosa negra, dá muitos exemplos de depreciação não somente entre os pares, mas também por parte da docência, citando os tratos desrespeitosos ao cabelo, como nesse caso que ela presenciou, o que fez a professora tentar amenizar o impacto brutal da atitude no tom de voz e o conteúdo da fala que tanto desprestigia a menina

como sua mãe, insinuando descuido da parte dela : “Na sala de aula, a professora diz a Marisa (negra): Você precisa falar para a sua mãe prender seu cabelo. Olha só que coisa armada!” Fala isso em tom alto, para ser ouvido por todas as crianças. Depois disfarça, alterando o tom da voz, talvez por se lembrar da minha presença: ‘Senão você pode pegar piolho, na escola tem muito!’

Ainda sobre o cabelo, outro exemplo impressionante forte trazido por Cavalleiro: “Em outra sala, a professora se dirige a uma criança e lhe pergunta: ‘Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!’ Em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos”. Nota-se nesse exemplo a desvalorização demonstrada na fala, seguida do gesto coercitivo da professora, prendendo os cabelos de uma menina, aqui em idade pré-escolar. Conclui a autora que,

> de alguma maneira, essas experiências podem contribuir para a cristalização de uma forma de pensar as características estéticas da criança negra. (...) Esses acontecimentos representam apenas um detalhe do cotidiano pré-escolar, porém são reveladores de uma prática que pode prejudicar severamente crianças negras (CAVALLEIRO, 2003, p. 65).

Nem sempre a escola sabe lidar com tal situação, o que vai diminuindo a auto-confiança da criança, que pode até sentir-se totalmente desamparada. Como na pesquisa sociopoética realizada por Petit e Silva (2003), numa escola da periferia de Fortaleza, onde foi mais uma vez revelado, através da narrativa acerca dos desenhos feitos por duas crianças da pesquisa sobre preconceito na escola, o estigma da sujeira associada a cor da pele escura. Temos a seguir, primeiro, duas descrições de desenho por crianças participantes, cada uma com o seu explicitou em forma de narrativa:

> Tinha uma menina que era bem branquinha, bem branquinha. Ela, como se diz, era do tipo que mandava naquele canto. Nesse lugar só tinha um poço, ela só deixava os brancos beber a água e tomar banho. Não deixava nenhum negro fazer isso porque ela achava que quando o negro ia beber a água, poluía, por causa que ele era preto. Achava que a água ia ficar sem condições, para tomar banho por conta do sujo, que podia cair doença no poço e que todo mundo ia pegar.’
>
> Tinha um menino que queria tomar banho. Mas para pegar água do posso tinha que passar por um branco. O branco não deixou o menino negro pegar água porque era negro. Então o menino negro subiu na árvore pra pegar um pouco de água pra ele poder tomar banho’.
>
> [...] O que as pesquisadoras-facilitadoras concluíram: Há uma explícita relação entre negro/sujeira/contaminação, sendo esta metáfora da água que os negros sujam apresentada por vários alunos. A única maneira dos negros terem acesso à água/vida é desafiando a proibição, contornando mediante alguma acrobacia. No próprio relato foi explicitada uma relação com a escola: no bebedouro as pessoas não deixam os

> negros que estão à frente beberem, os brancos têm prioridade. (PETIT; SILVA, 2003, p. 97-98).

Lima (2000) explica que as crianças negras acabam depreciando a sua identidade em formação quando são inseridas em espaços que categorizam a diferença. Dessa maneira, a autorejeição se estabelece e prejudica essa formação, refletindo-se em baixo rendimento escolar, agressividade, tristeza e autoreclusão. Ora, se a escola é espaço de formação, é seu papel observar as variantes dessa estruturação e acolhê-las sob uma perspectiva educacional que considere e atue dentro desse contexto plural.

A transcrição abaixo é o depoimento de uma criança, colhido pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) (TEIXEIRA, 2015), para uma campanha contra o racismo na infância e para a promoção da igualdade étnico-racial no Sistema de Garantia de Direitos de Crianças e Adolescentes.

> Eu fiquei com essa ideia na cabeça, de que **sou feia**! De que a cor preta é feia mesmo. Porque as meninas da minha sala chegaram pra mim um dia e me chamaram de feia porque eu era negra, elas eram brancas [...] e elas diziam que eu não podia mais ir pra escola, porque **preto não tinha futuro**. E eu achava elas superiores. **Isso aconteceu quando eu tinha 7 anos, eu fiquei bem triste.** Eu voltei pra casa, deitei na cama e só fiquei comendo assistindo televisão. [...] A minha avó que cuidou de mim desde a morte da minha mãe, começou a querer saber o que tinha acontecido, então eu perguntei: Vó, ser negro é feio? Porque na escola estão falando que sou feia por ser negra, **que tenho o cabelo duro e que nunca vou me habituar por ser negra.** A minha avó disse que ser negro é a melhor coisa do mundo, mas eu não queria voltar pra escola, **eu não queria voltar pra lá por vergonha de ser negra**. Aí minha vó me mandou para a terapia. [...] Depois, eu tava gostando de um menino e parecia que ele gostava de mim, aí um dia eu dei um selinho nele, ele era branco né! E contei para uma colega, ele surtou! **Colocou no facebook que eu tinha passado herpes pra ele e me chamou de um monte de coisa, de macaca, de gorda horrosa, de negra fedida..**. (grifos meus, a fim de apontar exemplos explícitos das repercussões psicológicas das agressões verbais racistas). (TEIXEIRA, 2015, p. 1).

O depoimento descreve o quão impactante são as abordagens racistas para a autoestima da criança negra, quando ela é considerada feia, seu cabelo taxado de duro e isso é apresentando como uma sentença: ‘nunca vai se habituar a ser negra’. E mesmo recebendo uma contranarrativa positiva da avó, que ser negro “é a melhor coisa do mundo”, ela perde a motivação pela escola desde cedo (7 anos). É marcante no tratamento depreciativo a alusão à estética, notadamente ao cabelo, mas também à suposta sujeira ou ao aspecto contagioso, quando um selinho no menino branco a faz ser acusada de contaminá-lo com herpes. Como se fosse pouco, a perpetradora de racismo ainda desrespeita seu direito à privacidade, permitindo-se um ato de difamação em rede social, e ainda usa xingamentos animalescos, nos lembrando, não por acaso, comparações usadas por grandes filósofos franceses do século das

Luzes. Usa o termo “macaca” e a forma pejorativa de caracterizar seu corpo como “gorda horrorosa”, ainda fecha com o estigma da sujeira, aqui na variante de mal cheiro, “negra fedida”, deixando bem explícita a associação com o fenótipo negro. Os estereótipos impostos geram angústia e baixa autoestima, que interferem diretamente no modo como essas crianças se relacionam e se relacionarão com o mundo. Sensações de inferioridade, depressão e isolamento se instalam em crianças muito jovens e interferem na sua autoimagem.

Eliane Cavalleiro (2003, p. 98) afirma que “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. Daí a persistência em afirmar o papel fundamental da abordagem escolar no contexto étnico-racial.

Nessa perspectiva, Gomes (2017, p. 61) aponta para a necessidade de uma abordagem educacional que enfatize esses aspectos e contribua com a emancipação da população negra. A essa abordagem a autora denomina de “Pedagogia das Ausências”, que propõe “a possibilidade de abrir espaços para novas racionalidades, reflexões e inquietações educacionais, sobretudo na escola”. Inquietações que se estabelecem desde a concepção do material didático, às abordagens curriculares e ações e intervenções pedagógicas da escola no enfrentamento ao racismo.

4 III ATO: REFERENCIAL TEÓRICO: DESCORTINANDO ALGUNS CONCEITOS

4.1 Letramento e Afroletramento

O hábito da leitura deve ser estimulado desde o início da escolarização, incentivar a familiaridade do educando com a leitura permite ofertar-lhe além da possibilidade de alfabetização, a capacidade de refletir, analisar e entender criticamente o mundo que o rodeia. Quando a criança é incentivada a ler, ela tende a desenvolver novas habilidades, querendo sempre mais pois o seu vocabulário e acesso a uma diversidade maior de assuntos, refina a memória, aprimora a capacidade de aprendizado.

Durante boa parte do século XX o Brasil amargou números elevados de analfabetismo, em parte pelas dificuldades que vimos de acesso da população pobre e negra à educação formal, mas também pelos métodos utilizados, pois frequentemente crianças e adultos supostamente alfabetizados eram mantidos analfabetos funcionais, em conformidade com a definição de Perez (2019): "São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas".

Ora, é no processo de letramento que se combate o analfabetismo funcional. Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita. o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20). Não basta saber ler, é preciso compreender e refletir aquilo que se lê, na relação de texto e contexto citada por Freire (1989). A partir da sua experiência com a alfabetização de adultos nos anos 50 e 60, Freire se dá conta da necessária contextualização cultural do ato de ler e escrever, devendo esse processo também se tornar um ato político que aumenta os níveis de conscientização acerca das problemáticas da sociedade.

Uma leitura do mundo é uma tomada de consciência da posição do indivíduo dentro da sociedade, para entender as relações políticas e seu lugar e papel nessas relações. Assim, como mediador do uso desse instrumento, o professor e a professora viabilizam o acesso às informações consideradas importantes na formação de seus leitores, provocando reflexões conscientizadoras sobre o contexto sócio-histórico em que se encontram.

Segundo Freire (1989, p. 9) "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, as pessoas já nascem com a capacidade inerente de ler e interpretar o mundo que vivenciam e em que vivem. O ato de ler propicia a capacidade de dialogar com esse mundo, transformando-o e aprendendo a argumentar essa transformação com criticidade. Outro

aspecto também importante na pedagogia freireana é que todo ensino deve constituir-se em círculo de cultura, combatendo qualquer invasão cultural. Ou seja. a educação não pode se sobrepor a cultura do povo a que se destina ; “Desta forma a nossa ciência educativa não poderia sobrepor-se à realidade contextual nossa” (FREIRE, 1963, p. 11). Paulo Freire tinha um real apreço pela cultura nordestina em que se encontrava inserido, considerando-a fundamental para o ato educativo e suas viagens pelo Brasil, países latino-americanos e africanos pelo Congresso Mundial das Igrejas o levou a uma postura de defesa da interculturalidade crítica entre povos e camadas sociais.

Nos anos 1980 se avançou nas discussões sobre alfabetização considerando que para aprender a ler e a escrita, não se trata apenas de dominar o alfabeto e a composição das palavras mas de inserir nessa experiência os diversos contextos e também suportes em que se produzem as palavras e narrativas. Para Magda Soares, o letramento é uma palavra mais adequada nesse sentido pois é “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indíviduo como consequência de ter-se apropriado da escita.” (SOARES, 1998, p. 18).

Segundo Felipe e Zappone (2019), que traçam um breve histórico de como se chegou ao afroletramento,, Kleiman também foi importante nos primeiros debates sobre letramento com sua obra “Os significados do letramento” do qual citam a síntese dos modelos de letramento à epoca:

> Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Kleiman afirma que se tratam de várias práticas sociais que recorrem a escrita num espectro mais amplo do que só o material de alfabetização e atingindo pesssoas que não estejam somente em processo de alfabetização. Esse ponto será muito importante lembrarmos ao tratar do afroletramento que necessariamente passa por uma amplitude maior de suportes e de práticas, como apresentarei mais adiante.

Kleiman também assevera que não é só a escola que realiza letramento, também a igreja, a rua, a familia, entendendo que são vários os territórios de letramento.

Além disso os suportes materiais são os mais diversos, não dependendo apenas de textos predeterminados.. O estudioso francês Chartier, corrobora a diversidade de gêneros e suportes do letramento:

> Os textos não existem fora dos suportes materiais (sejam quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de significados. (CHARTIER, 2002b, p. 61).

Felipe e Zappone (2019) também trazem o ponto de vista da estudiosa Roxane Rojo que pesquisa há vários anos sobre as novas tendências no debate acerca de letramento. A referência continua sendo americana e europeia na sua origem com a influência do chamado Grupo de Nova Londres (EUA) que é composto por 10 estudiosos em Linguística Aplicada des países anglófonos, a saber, EUA, Austrália e Grã Bretanha que no ano 2000 publicaram um livro sobre Multiletramentos. Para Roxane Rojo que estudou a produção desse Grupo são importantes os letramentos vernaculares, ou seja, as línguas e formas de falar de grupos situados inseridos nas culturas da localidade como o samba enredo, o rap e o funk. Em entrevista (2019) Rojo refere a importância do letramento híbrido, que acontece não mais apenas pela escrita, mas também pelo uso do áudio (sonoplastia), mídia estática (fotografia), mídia dinâmica (vídeo, cinema), música e que gera uma multisemiótica,multimodal (com os mais diversos suportes). Essa nova forma de letramento exige mais criticidade e conhecimento acerca das novas tecnologias midiáticas, as linguagens que usam e seus significados. Além da multiplicidade de textos esse letramento tem de inserir a multiplicidade de culturas de um território, que também exigem mudanças de práticas. O aspecto que nos interessa nesse debate é que existe um reconhecimento que não se tem que conhecer uma única cultura, nem única linguagem.

Isso significa que alunas e alunos não podem ser meros repetidores e sim sobretudo produtores de linguagens novas. Felipe e Zappone insistem que essa perspectiva precisa evoluir para uma compreensão da necessidade e possibilidade de um afroletramento o de uma busca de afrocentricidade no letramento. Citam o estudioso Djik que analisa o racismo na América Latina que enfatiza a importância da educação rever seus currículos e estratégias de ensino pois mais "que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e a opinião oficial, sem dar lugar a debate ou controvérsia." (DJIK, 2012 *apud* FELIPE; ZAPPONE, 2019, p. 21-22).

Para eles, a fundação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) em 1996, a lei 10.639 de 2003, a proporção de pessoas negras tendo se tornado maioria de 2010

para cá em constante aumento (de 50,7% em 2010, para perto de 55% em 2020), a disponibilização de novos materiais didáticos, paradidáticos e material de estudo digitalizado em sites, oficial, seguido do projeto de lei para criação da UNILAB em 2008 foram marcos importantes para o afroletramento se tornar "estratégia discursiva de empoderamento e dessubalternização do indivíduo negro" (FELIPE; ZAPPONE, 2019, p. 15).

Notamos que todas essas conquistas foram aos poucos mudando os conceitos de alfabetização e letramento veiculados pedagogos/as e professores/as de letras, o que nos leva a tratar do afroletramento, como um avanço nessa percepção mais ampliada do que seja letramento. Mas bem antes da produção de um conceito já tinha esse fenômeno, num sentido diferente do que fica posto nas faculdades de letras, para as quais as referências primeiras sempre são europeias ou norteamericanas, predominantemente brancocêntricas.

Já para as cosmovisões africanas o letramento não é um fenômeno restrito à escrita, embora faça parte já que o continente possui vários alfabetos, muitos deles anteriores ao greco romano tão globalizado no mundo. No seu livro Pretagogia (2015, 2019) Petit traz a reflexão que a hegemonia da escrita sobre a oralidade é um fenômeno recente (no máximo do século XVIII para cá, há bem menos tempo para países como o Brasil que até os anos 1970 apresentavam índices elevadíssimos de analfabetismo) pois na verdade a oralidade não se define pela ausência de escrita, não é sinônimo de linguagem verbal. Nesse sentido a oralidade, nunca parou de ser fonte e produtora de conhecimento, inclusive de escrituras (como cordel, repente e rap). A oralidade engloba tudo que o corpo produz, por isso, é mais abrangente que a escrita. É famosa a citação de Tierno Bokar, grande sábio que foi fonte de conhecimento para o famoso estudioso e praticante da oralidade, Hampâté Bâ (2010, p. 167):

> A escrita é uma coisa, e o saber é outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Para Hampâté Bâ (2010), a oralidade é modo de ser e estar no mundo que envolve um conhecimento total: Ela envolve uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um Todo onde todas as coisas se religam e interagem.

Se formos pensar nessa concepção integrada das coisas, a escrita não pode se separar das outras linguagens e produções que partem do corpo, principalmente a musicalidade, a dança, a gestualidade e a dramatização, o que remete ao conceito de literatura oral que Petit (2015) descreve a partir de estudos de Finnegan (1970) em diversas regiões da África.

Assim um conceito de letramento não poderia ser limitado apenas a um suporte da linguagem, a uma linguagem ou expressão do corpo nem a uma única semiótica. Nesse sentido podemos considerar linguagens como os ideogramas adinkras da etnia Akan em Gana, também elementos de letramento, o que justificou usar essas simbologias nas nossas atividades de afroletramento.

No entanto nesse trabalho focamos um conceito de afroletramento voltado para as escrituras negras, o essencialmente veiculadas em livros, textos escritos por pessoas negras e/ou relacionando temáticas negras.

Sob essa ótica, emerge a necessidade de refletir sobre as diversas práticas de letramento disponíveis e em prática, que não possuem a devida visibilidade.

Nessa perspectiva surge o conceito de afroletramento, que é a prática proposta nessa pesquisa, umas das diversas práticas de letramento, "Pois é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada de letramento." (STREET, 2006). Assim, afroletrar propõe o descentramento de cultura, propiciando a abertura de caminhos para novos espaços de contestação, para novas formas de agir nas brechas do cenário social e econômico (SOUZA, 2011).

O afroletramento brasileiro é carregado de um suporte teórico-metodológico que se utiliza de autoras e autores negros para comunicar à comunidade em geral temáticas não levantadas pelas demais autoras e autores seja por desconhecimento, seja por incapacidade, a qual Cuti (2010) esclarece muito bem quando explica que a literatura negra surge de lugares socioideológicos diferentes dos de autoras e autoras brancas, de vivências e protagonismos negros.

Diversas são as metodologias adotadas a fim de abordar as temáticas afro dentro dos processos de letramento

> Tais práticas de letramentos estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas e visando de alguma maneira, ampliar suas possibilidades de inserção em um lugar de crítica, contestação e de subversão, no qual, como sujeitos de direitos e produtores de conhecimentos, possam forjar espaços e atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Inserir-se nesses lugares provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meios dos discursos, negociam-se a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais. (SILVA, 2011, p. 17).

Assim, a música, a contação de histórias, fanzines, entre outros, fazem parte do processo de afroletramento, que se apoderou de expressões de movimentos sociais e os inseriu no contexto escolar, compreendendo o espaço escolar como espaço de imposição e

empoderamento, diante das dificuldades que grande parte dos estudantes negros enfrentam (preconceito pelas roupas que veste, impossibilidade de adquirir o material escolar desejado, a falta de dinheiro para transporte) e do racismo, realidade presente nas escolas. Assim, utilizar-se de diversas linguagens permite aos educandos reconhecerem-se e sentirem-se confortáveis para se expressar dentro de suas realidades, desenvolvendo o seu senso crítico e assim promovendo mudanças sociais.

Uma dessas formas de expressão é o hip hop, estilo musical bastante difundido, principalmente em comunidades periféricas e que se utiliza da música para denunciar injustiças, racismos, preconceitos e anseios da comunidade negra. Silva (2011) caracteriza essa forma de manifestação e letramento como "letramentos de reexistência",que segundo a autora são formas de resistência cultural à norma culta predominante, que tende a ser a única legitimada, invisibilizando as populações negras:

> Mostram-se singulares, pois ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais do uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (SILVA, 2011, p. 36).

A atuação do movimento hip hop tem vertente na griotagem africana. O griot é é o indivíduo que na África Ocidental tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Existem griots músicos e griots contadores de histórias. Bernat (2013) expõe o griot como "o mestre da palavra, é ele que não permite que a cadeia de transmissão de conhecimentos fundamentais de uma vida se apague (p.22)"

Ainda segundo Bernat (2013, p. 22) "Toda a educação, a história do povo africano, assim como a genealogia de suas famílias se davam através da oralidade, pela voz e pela presença do griot".

Os discursos e diálogos presentes em fanzines também contribuem para o processo de afroletramento escolar, uma vez que esse gênero literário permite aos autores a liberdade de manifestar-se livremente, sem a preocupação de normas de formatação e a possibilidade e abordar vários aspectos dentro do mesmo tema. Sousa (2019, p. 116) apresenta o fanzine como

> Uma publicação artesanal e alternativa que se caracteriza por apresentar um caráter libertário e pelas marcas expressivas de autoralidade, por não ser determinado por metodologias estruturadas e expor conteúdo "espontaneo", esse gênero possibilita aos seus autores publicarem o que querem e/ou pensam.

Sousa (2019) utilizou o processo de criação de fanzines como metologia de ensino que denominou como "afrozine", em seu projeto de pesquisa de mestrado, no qual buscou

trabalhar o desenvolvimento do senso de pertencimento afro e incentivar a expressão literária de alunos da EJA.

As metodologias caminham paralelamente ao consumo da literatura africana e afro-brasileira, no entanto, é importante ressaltar que ao referenciarmos autoras e autores negros no processo de afroletramento, não nos referimos necessariamente à cor de suas pelas, mas seu engajamento literário nas temáticas propostas, pois

> O conceito de letramento negro não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um EU enunciado que se quer negro. [...] um EU lírico em busca de uma individualidade negra, instaura um novo discurso - um semântica do protesto - ao inverter um esquema onde ele era o Outro: aquele de quem se condoem, aquele a quem criticavam. (BERND, 1988 *apud* PEREIRA, 2007, p. 22-50).

Já Cuti (2010) argumenta que o adjetivo "AFRO" não é aglutinador, pois refere à um continente mas não traz questões locais e reais. Defende a utilização do adjetivo "NEGRO", pois "lembra a existência daqueles que perderam a identidade original e construíram outra, na luta por suas conquistas [...]." (CUTI, 2010, p. 39).

> Portanto, a palavra "negro" nos remete à reinvidicação diante da existência do racismo, ao passo que a expressão "afro-brasileiro" lança-nos, em sua semântica, ao continente africano com suas mais de 54 nações, dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligados à ascendência negro-brasileira. (CUTI, 2010, p. 40).

Cuti exemplifica esse fenômeno detectado quando, por exemplo, observamos uma pessoa negra vestindo uma camisa com a inscrição "100% Negro" e não observamos a utilização de blusas com a inscrição "100% Afro-brasileiro" por que essa expressão não alcança o impacto desejado, para ele a expressão é amenizadora e adotada pelos poderes públicos como um modo de ignorar a militância política e cultural representada pela palavra "Negro".

> Identificar-se com essa palavra é comprometer a sua consciência na luta antiracista, é estar atento aos preconceitos e à consequente cristalização de esterótipos, é dar mais ênfase à condição diaspórica do que à origem de seus produtores ou teor de melanina em suas peles. (CUTI, 2010, p. 44).

Sob esse entendimento, seria mais adequado usar o termo letramento negro como demarcação política que causa um deslocamento do senso comum, convidando ao debate e ao enfrentamento que confronta a hipocrisia e força a tomada de posicionamento socio-político por parte das esferas públicas.

Cabré (1995) ressalta que para a filosofia, a terminologia é um conjunto de unidades cognitivas que representam o conhecimento especializado. Já nos campos lingistícos e terminológicos, segundo Lara (2004, p. 92) “Para a lingüística, o importante é a pergunta ‘o que significa’ – que remete ao uso que faço da palavra; já para a terminologia, interessa a relação da palavra com o que está fora da linguagem.”

É sob o entendimento de Lara que observo o posicionamento de Cuti, o que significa “Afroletramento”? O que significa “Letramento Negro”? A discussão sobre os seus significados, o impacto que causam ao serem verbalizados, a reação dos ouvintes, é tudo muito significativo, a palavra tem força, por isso é preciso sabedoria ao utlizá-la. A palavra derruba e levanta, isso foi muito bem exemplificado no depoimento da garota em “Vó, ser negro é feio?”.

Trabalhar literatura e a expressão “letramento negro”, portanto, pode restituir à população negra o seu lugar de fala, pois historicamente esse lugar lhe foi tolhido por diversas censuras e as narrativas onde autores brancos se consagraram com obras racistas travestidas de cências. É também nadar contra a maré que promove deliberadamente o apagamento dos sujeitos e ações negras.

Nesse lugar, esses autoras e autores se estabelecem não com discursos geradores de comiseração, mas de estabelecimento de uma história e cultura que reforçam a presença da população negra em todos os setores sociais, lutam contra o racismo e introjetam e crianças e jovens outra visão sobre o ser negro, distante dos esterótipos físicos e sociais dominantes por muito tempo e que estão ultrapassados a partir dessa nova óptica de vieses de possibilidades e ressignificâncias.

Elaboram e praticam uma outra maneira de letrar, baseada na pespectiva da raça, é o que Skerrett (2011, p.34) define como letramento racial, “que tem uma compreensão poderosa e complexa da forma como a raça influencia as expêriencias sociais, econômicas, políticas e educacionais dos indivíduos e dos grupos”, forcando-nos a observar a raça como instrumento de dominação e modificação social, um instrumento de controle das dinâmicas sociais.

Ferreira (2015) defende letramento racial como uma forma de refletir sobre os racialismos que tanto interferem na vida social e política brasileira:

> Vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as indentidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho racial crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2015, p. 36).

Em função disso, intervir pedagogicamente com práticas de afroletramento colabora com a formação de crianças (negras e não negras) para um novo olhar sobre as relações étnico-raciais.

A literatura infantil elaborada por autoras e autores negros ou com preocupação com a negritude tem sido importante para combater os estereótipos que subalternizam personagens negros, face às numerosas histórias que protagonizam exclusivamente personagens brancos.

Assim, o uso da literatura moderna permite, por exemplo, às crianças brancas, sentirem-se superiores às demais raças, uma vez que a literatura infantil explorada geralmente expõe crianças brancas como protagonistas de belas histórias, enquanto negros são apresentados como desordeiros, perigosos, como são apresentados por exemplo, Saci e o Negrinho do Pastoreio. Segundo Mariosa e Reis (2011, p. 4) isso tem efeitos subjetivos muito negativos:

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar serem superiores às demais, vão estar em posição privilegiada em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são inferiores e inadequadas. Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão aceitas se aproximarem-se dos referenciais estabelecidos pelos brancos. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro.

A prática do uso da literatura afro-brasileira, permite aos seus leitores reflexões de aceitação e respeito de/por si e por/pelo outro, uma vez que se identificando, o leitor constrói sua imagem social, e identificando o outro a consciência de pluralidade se estabelece, desenvolvendo no indivíduo a concepção de respeito e liberdade.

O uso do meio literário permite ao seu interlocutor considerar realidades até então inexistentes para ele, facilitando a construção de uma educação libertária e não preconceituosa.

Assim, utilizar em salas de aula a abordagem literária de obras oriundas de autores afro-brasileiros, como suportes da oralidade e vivência de oficinas que permitam ao educando perceber as africanidades presentes no seu dia a dia, descortina realidades, pontos de vista, considerações retratadas por outras óticas. Nesse sentido o afroletramento ganha com coleções infantis que tragam lendas africanas, obras clássicas da literatura brasileira escritas por autores negros, como Machado de Assis ou autores contemporâneos como Emicida, Kiusam de Oliveira, Carolina de Jesus, Heloisa Pires Lima, Patrícia Matos, Lázaro Ramos . Tais autoras e autores estão contribuindo para o conhecimento de outros estilos literários, novos debates, formação de conceitos, construção de identidades negras afirmativas,

aumentando a capacidade de compreender, refletir, e produzir textos, agora com maior significância.

A divulgação do material sobre a História africana e afro brasileira permite o estímulo intelectual e afetivo dos/entre os educandos, satisfazendo possíveis dúvidas, desfazendo errôneos conceitos, enfatizando a relevância da cultura afro-brasileira na história do Brasil, esses valores são moldados e arraigados na consciência social dos discentes. A capacitação do educador, o plano de aula bem elaborados são fatores que indicam a possibilidade de sucesso na introdução dessa temática, tornando prático o conceito de letramento literário[10], sobre esse termo Cosson (2009, p. 23) nos alerta:

> [...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

Dessa maneira, considerar o uso da literatura para contribuição da análise da cultura afro-brasileira é contribuir para a formação intelectual e dignidade da personalidade infantil.

A literatura negra traz em si, relatos reais da história do Brasil sob a visão dos escravizados, suas lutas por direitos sociais e humanos, a contribuição cultural da explanação da sua religiosidade, lendas, culinária, língua, hábitos, que se estabeleceram e influenciaram a cultura brasileira. Carrega também, o talento de autores consagrados como Lima Barreto, Machado de Assis, Muniz Sodré, entre outros, os romances produzidos por autores negros ultrapassam décadas e estão reconhecidos como clássicos da literatura nacional. Ianni (2011, p. 77) explana a literatura negra como:

> [...] um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo.

O autor nos apresenta a literatura negra semelhante a um organismo vivo, que se faz e refaz a partir das suas leituras de mundo, do seu diálogo com a literatura brasileira, onde atua de maneira prática, interferindo nas realidades quando apresenta conceitos, fatos e perspectivas distintos dos estabelecidos socialmente.

---

[10]Paulino (1998, p. 53) define o letramento literário: "como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela".

Silva (2011, p. 33), em sua pesquisa para tese de doutorado, analisou quinze livros de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos da década de 90. Segundo a autora,

> Cinco deles revelaram mudanças significativas no que tange à representação do negro, nos seus textos e ilustrações, em relação aos livros da década de 1980 por mim analisados em pesquisas anteriores Os personagens representados negros foram ilustrados sem aspecto caricatural na maioria das vezes. Possuem nomes próprios, contexto familiar, não estão associados à representação estereotipada de animais, tais como o porco e o macaco. O status de classe média foi considerado como parâmetro de classe social para a maioria dos personagens negros descritos e ilustrados. Os papéis e funções considerados subalternos, nos quais os personagens negros estavam estigmatizados, cederam lugar a uma diversificação de papéis e funções. Papéis considerados subalternos começam a ser representados também por personagens brancos. As crianças representadas negras vão à escola, têm amigos de outras raças/etnias e interagem com elas sem subalternidade. Praticam atividades de lazer. Não são apenas más, como outrora. Praticam travessuras e boas ações, são elogiadas e recebem adjetivação positiva por parte de adultos não negros. Foram localizadas em lugar de destaque em grande parte das ilustrações, tais como, no centro, em primeiro e segundo lugares. De grande significação para a atribuição de características de humanidade ou do ser humano, anteriormente apenas atribuída aos brancos na representação pela ausência de menção à sua cor, é a ausência, na maioria dos livros, da distinção dos personagens negros pela cor da pele. Contudo o negro, como minoria, é uma representação que persiste no livro didático, embora apresente uma forma diferenciada, uma vez que na maior parte das ilustrações o personagem negro apareceu só ou formando dupla com um personagem branco. Dessa forma, ele não é minoria na maior parte das ilustrações, porém é minoria na frequência total das representações dos livros analisados. Por outro lado, as manifestações culturais negras não foram descritas e ilustradas nos livros analisados.

A revisão e adequação do material didático, fundamentadas em respeito à pessoa e à história dos negros no país é animadora. Mesmo que ainda com algumas deficiências, é possível perceber o empenho em desmistificar conceitos racistas representados nesse material, uma vez que o seu uso se reflete na maneira em como as crianças dinamizam entre si, reproduzindo conceitos que aprendem na escola. Quando esse material é respeitoso e humanizador, as crianças interagem de forma menos preconceitosa com seus (suas) colegas negros (as).

Concomitantemente a essa abordagem, a exploração da História e Geografia, do continente africano propõe o conhecimento e reconhecimento da própria história, o entendimento das artes africanas e afro-brasileiras permitem reflexões estéticas e ampliação do conhecimento plural, fugindo da condição imposta pelo pensamento abissal, que segundo Gomes (2017) está presente na ciência moderna ocidental, e despreza, desqualifica e separa os saberes e conhecimentos produzidos fora do eixo Norte do mundo.

No tocante às abordagens artísticas, oficinas e palestras nas quais o educando reconhece referências afro, constrói e justifica sua produção artística permite ao mesmo a

introjeção desses aspectos e a colaboração com a formação da sua identidade étnica, compreendida com orgulho e elevada autoestima.

4.2 Pretagogia: princípios, marcadores das africanidades, conceitos operatórios

Uma das minhas principais motivações para esse trabalho descobri que pode se resumir na ideia de favorecer eclodir o pertencimento afro, partindo de algumas reflexões.

Quem somos, de onde viemos e para onde são questões filosóficas do mundo inteiro. Do macro ao micro, além-mar e através dele, todas as sociedades trabalham o seu pertencimento através de rituais, comemorações, vestimentas, alimentação, religião, entre outros. Assim, trabalhar o pertencimento negro não significa impor um pensamento, um referencial único. Ao contrário, é um posicionamento contra as imposições colonialistas que insistem em reproduzir em todas as sociedades colonizadas sua cultura, tecnologia, formas de interação e ação, inclusive apropriando-se de aspectos culturais, filosóficos, medicinais, tecnológicos ou trabalhando sistematicamente a fim de lhes retirar a credibilidade e a relevância.

Nesse sentido, explorar aspectos históricos e culturais africanos que influenciaram e influenciam a cultura brasileira, permite formar a personalidade social, que é constituída por valores e conceitos construídos a partir de visões individuais e ensinamentos repassados nos mais diversos círculos sociais onde o indivíduo interage, resultando nos seres sociais que ditam e conduzem as relações sociais.

Situar-se nesse contexto implica na possibilidade de posicionar-se de acordo com as suas origens, pois como a filosofia ocidental rege, é preciso saber de onde se veio para saber para onde ir. Quando o indivíduo desconhece seu pertencimento negro, ou nega, corrobora com a denegação e apagamento constante estimulado pelo pensamento abissal.

Saraiva (2016, p. 13) informa que

> Estima-se que o Brasil recebeu cerca de 37% de todos os africanos que vieram para o continente americano, num total aproximando de 4 milhões. Outras estatísticas chegam a 5 ou 6 milhões ou mais, embora que todas elas careçam de fonte fidedigna.

A partir desses dados, é possível interpretar que essa população trouxe consigo toda a carga cultural que a compunha, e que apesar de toda a imposição violenta física e psicológica que buscava anular suas humanidades, ela nunca esqueceu suas convicções africanas e tratou

de cultivá-las, integrando-as à sociedade brasileira construída, manifestando-se em todos os setores mediante:

- Influência na religião
- Influência músicas, danças e instrumentos musicais
- Influência na culinária
- Influência nas indumentárias
- Influência na língua portuguesa
- Influência na tecnologia
- Influência a literatura oral
- Influências nas festividades e comemorações
- Influência nas tradições mantidas
- Influência na formação da brasilidade em modo geral
- Influência na medicina fitoterápica, práticas de conhecimento de saúde
- Influência em práticas comunitárias
- Influência em práticas e linguagens corporais
- Influência na ética, cosmovisão e filosofia
- Protagonismo histórico na produção de riquezas
- Semióticas (simbologias)

Despertar o pertencimento negro afro abrange aspectos além dos fenótipos. Implica em perceber e reconhecer as influências citadas, na própria constituição de brasilidade. Como rejeitar o que como, ouço, falo, visto, danço? Como rejeitar o que sou?

Daí a importância de conhecer.

Daí a importância de se reconhecer.

Despertar o pertencimento negro afro é um mecanismo fundamental no combate ao racismo e todas suas implicações.

Para trabalhar esse pertencimento afro no processo de letramento, recorri à Pretagogia, referencial teórico-metodológico nascido durante a experiência de um curso para formação de professores de quilombo e criado à época por Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (2011), visando à construção de uma pedagogia potencializadora dos aprendizados da ancestralidade africana e que enfatiza muito o pertencimento afro.

Estabeleci a Pretagogia como referencial teórico-metodológico por considerar que permite trabalhar material, recursos e currículo didático sob uma perspectiva afrorreferenciada, contemplando a implementação da Lei nº 10639/03, algo que não encontrei na minha graduação. Durante esse período de graduação, em nenhum momento foi trabalhada

a questão das relações etnicorraciais no contexto escolar, por isso ficava difícil o desenvolvimento em sala de aula. Nesse aspecto ressalto a imensa oportunidade que tive de acessar ao mestrado e poder, no decorrer das aulas, conhecer e compreender o que de fato pode ser abordado e como. A oportunidade de conhecer a Pretagogia e ter como orientadora uma de suas idealizadoras potencializou imensamente a minha prática, pois a Pretagogia não apenas sugere a aplicação da Lei 10.639/03, mas direciona os educadores e educadoras na forma de utilizá-la de maneira eficiente, ampliando os horizontes de metodologias, temáticas e compreensões teóricas.

Surgida diante das dificuldades que professoras e professores demonstravam para implementar a referida lei, em parte por desconhecimento da área e falta de apropriação mais profunda, a Pretagogia se torna uma proposta antirracista voltada tanto para negras/negros como para não negras/negros cultivarem sua dimensão de africanidade, para além do fenótipo de cada pessoa. Espera-se que resulte, desse processo, a descoberta e apropriação de novos conhecimentos historicamente apagados do currículo escolar referentes à história e cultura africana e afro-brasileira, e que essa compreensão seja promovida por estratégias que venham a gerar afirmação e encantamento (MACHADO, 2019) para com os múltiplos universos e territórios africanos e afrodescendentes, numa perspectiva antirracista, de ruptura com a pretensa universalidade eurocentrada da maior parte dos currículos.

Para tanto a Pretagogia apresenta os seguintes princípios:

> Referencial teórico-metodológico que vem sendo construído há alguns anos e que toma os valores e os saberes afrorreferenciados como elementos aglutinadores e condutores das experiências de ensino-aprendizagem. Por compreender que as trajetórias dos afrodescendentes têm especificidades históricas e sociais, se assenta numa diversidade de princípios próprios, tais como: 1) o autorreconhecimento afrodescendente; 2) a tradição oral; 3) a apropriação dos valores das culturas de matriz africana; 4) a circularidade; 5) a religiosidade de matriz africana entrelaçada nos saberes e conhecimentos; 6) o reconhecimento da sacralidade; 7) a noção de território como espaço-tempo socialmente construído; 8) o reconhecimento e entendimento do lugar social atribuído ao negro (PETIT; SILVA, 2011). Dessa forma, os saberes/conhecimentos gingam entre si e produzem novas práticas, num fluxo constante, entrelaçados pela circularidade. A ancestralidade, o corpo fonte e produtor de conhecimentos, a integração da espiritualidade, da cosmovisão africana (OLIVEIRA, 2006), guiam as ações pretagógicas bem como o respeito à senhoridade, à valorização dos saberes da oralidade, particularmente, a literatura oral com os ensinamentos que perpassam a mitologia, as letras cantadas, as expressões ancestrais, as danças e diversas formas de corpo-texto. (PETIT; CRUZ, 2008 *apud* PETIT; ALVES, 2015, p. 136-137) .

A professora e pesquisadora Pretagoga Rebeca Alcântara e Silva Meijer (2019) ressalta que a Pretagogia termina gerando um “currículo-linguagem” que deve enraizar-se “

> A partir de sua ‘fala-ação’ que canta, batuca, dança reggae, corre, joga capoeira, aprende sobre a diversidade da mãe África e sobre quem são os negros da diáspora,

> entre outros movimentos. Um currículo assim pensado deve partilhar o saber-fazer pedagógico entre os que fazem parte da coletividade, rompendo com a lógica ocidental da hierarquia, da verticalização. [...] É um currículo que dialoga também com as diferenças étnico-raciais, respeitando a diversidade cultural que há na sociedade brasileira. (MEIJER, 2019, p. 85).

Destaco nesses princípios a importância da Pretagogia trabalhar a relação do que chama de pertencimento afro, como o autorreconhecimento afrodescendente para quem tem esse pertencimento étnico-racial, (maioria no Brasil, e ainda mais no Ceará/Nordeste), mas também a compreensão do lugar social do negro (que permite entender e identificar o racismo naturalizado), a compreensão de valores culturais afro que formam parte da brasilidade, o corpo templo espiritual que merece cuidado e respeito, fonte de conhecimento e produtor de várias linguagens (inclusive com uma tese em forma de conto, no caso de MEIJER (2019), de um currículo-linguagem dinâmico que tem "fala-ação", não apenas momentos sentados e passivos, com ênfase na literatura oral, mitologias e múltiplos letramentos, a circularidade na forma de aprender e de interligar os conhecimentos de maneira não fragmentada, são aspectos que foram importantes para esse estudo de mestrado.

No mesmo artigo de Petit e Alves (2015, p. 126), há um relato da negação das africanidades entre alunas e alunos, inclusive na universidade, no curso de pedagogia, pela subalternização ou apagamento dessa dimensão. Isso se deve ao fato de:

> [...] associar o colonizador ao ideário de superioridade, de evolução da inteligência e restringe o colonizado ao lugar do exotismo, da preguiça, da subalternização e da inferioridade. No nosso caso, isso significa desconsiderar as contribuições sociais, tecnológicas, econômicas e políticas de negros e de indígenas. (PETIT; ALVES, 2015, p. 126).

Dessa forma, a Professora Sandra Petit sentiu a necessidade de criar um instrumental que permitisse que as educandas e os educandos identificassem suas africanidades e passassem a perceber como a cosmovisão africana e suas marcas estão presentes no cotidiano brasileiro e afrodiaspórico em geral. A expectativa é que surja dessa identificação uma valorização das africanidades identificadas na história e cultura de cada pessoa, independentemente do fenótipo.

No desenvolvimento da Pretagogia, Petit (2015) apresenta 30 marcadores das africanidades que auxiliam a educadora e o educador no tocante às abordagens propostas no seu fazer pretagógico:

Quadro 1 – Marcadores das Africanidade

História do meu nome	Danças afro
História da minha linhagem, inclusive agregados	Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	Representação da África/Relações com a África
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidades e Desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos)	Negritude – Força e resistência
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	Artesanato
Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referências do mundo, significativas para mim	Outras tecnologias
Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza	Valores de família/Filosofia
Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	Racismos (perpetrados e sofridos)
Escrituras negras	Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias
Curas/Práticas de saúde	Relação com a natureza
Cheiros “negros” significativos	Religiosidades pretas
Festas afro da minha infância e festas de hoje	Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes)
Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude)	Vocabulário afro/Formas de falar
Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro	Relação com o chão (Vivências e simbologias)
Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino	Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)

Fonte: Petit e Alves (2015).

Os marcadores de africanidades objetivam despertar nos indivíduos o reconhecimento da influência afro na sua própria formação. Petit & Alves (2015, p. 135) apontam que os marcadores propõem “revisitar os territórios negros a partir de nossas histórias e memórias, voltando-nos para o conjunto que constrói nossa trajetória no mundo”. Referem-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África. São marcas daquilo que nos conecta, desde membros da nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, artísticas, de saúde, culinárias, arquiteturas, presentes no cotidiano de todos os brasileiros e brasileiras.

Vários autoras e autores, relatam a eficácia desse referencial por gerar conexão com o cotidiano e história de cada um/a, a partir de experiências e vivências bem concretas, Pires (2017, p. 6) narra que

> A partir da experiência de se vivenciar a Pretagogia no Memórias de Baobá realizado pelo Núcleo de Africanidades Cearenses – NACE/UFC ao redor do Baobá do Passeio Público, em Fortaleza, foi possível tornar-se realidade no contexto do educando do 6º ano A, pois foi dessas formações contínuas que se contextualizou a teoria e a prática no cotidiano das aulas, como a visita ao quilombo onde os educandos tiveram a oportunidade de perceber a presença da cultura africana no seu cotidiano e buscar contribuir para a História vivida na realidade social em que cada educando está inserido .

O depoimento do professor demonstra como a Pretagogia conduz a práxis em sala de aula, pois para sua atuação é necessária uma diferenciação da abordagem convencional e o desenvolvimento de pesquisas com novo conceitos e abordagens inovadoras.

Dialogando com as mais diversas abordagens escolares, a Pretagogia desvela aos olhos dos educadores as possibilidades de inserir a ótica afrorreferenciada na proposta curricular da escola convencional e ensino superior. Professora de na Faculdade Paulista de Artes da Universidade Federal da Bahia, Deise de Brito justifica também com a utilização da Pretagogia, o conceito de corporalidade e corpo-dança ao concordar com o discurso de Petit no que se refere à valorização do ato de dançar para negros e negras. Segundo Petit (2015, p.74) “[...] para nós, descendentes desses povos (africanos), a dança significa mais do que uma filosofia ou cosmovisão, significa existir”. Compreendem que o ato de dançar para as pessoas negras é um ato de resistência, conexão com a sua ancestralidade e valorização da identidade negra e por isso deve ser explorado pedagogicamente a fim de estabelecer laços com a cultura africana e afro-brasileira. Pois para Brito (2016, p. 130) “Desse modo, percebe-se o complexo significado da dança na continuidade das culturas negras em diáspora.” Dessa maneira, a sua valorização contribui para a manutenção e reprodução das práticas culturais negras.

São vários os trabalhos de pesquisa intervenção já realizados com apoio dos marcadores das africanidades, como exemplifica Petit (2016) enfatizando os produtos didáticos propiciados graças ao trabalho prévio com os marcadores, sendo produtos didáticos os resultados da compreensão alcançada com as pessoas alvo da formação, nesses quatro casos foram adultos ou grupos intergeracionais da comunidade. Começa trazendo a referência do trabalho de Silva (2015): “Na escola do quilombo da Serra do Juá (Caucaia/Ceará), Cláudia Oliveira da Silva (2015) estudou, sob a minha orientação enquanto professora universitária, o tema “pertencimento afroquilombola” (2016, p. 669). Em seguida lembra os

principais materiais realizados a partir dos marcadores, no caso o pano de pente afroquilombola:

> O produto que teve maior destaque foi o que reuniu todos os achados em uma obra só: o pano de pente afroquilombola. Partindo da referência da guineense Semedo (2010), foi realizada uma analogia com esse objeto, o qual originariamente tem um valor místico e ancestral muito forte de pertencimento cultural: a produção de um pano de pente pintado, e não produzido no tear (como seria o tradicional). Cada banda do pano de pente foi pintada por um subgrupo de copesquisadores, juntando crianças, adultos e idosos, alunos, professoras e moradores em geral nessa produção. O resultado foi lindo, permitindo que a comunidade quilombola se visse retratada com uma bela obra de pertencimento afroquilombola (PETIT, 2016, p. 674).

Apresenta também outros materiais, como os de Alves (2014), com jogos, *loas* de maracatu, autorretratos, árvores de afrossaberes com estudantes de pedagogia, os panos chamados *capulanas* de um grupo de rezadeiras, com Silva (2015) (que suscitou uma das minhas intervenções com apoio dela, como veremos mais adiante), e outro com o livro das ladainhas de capoeira produzidas com a comunidade quilombola com outro Rafael Ferreira da Silva (2015).

> [...] Alguns produtos didáticos de outras pesquisas intervenções pretagógicas. Um exemplo foi a pesquisa de Alves (2014), que trabalhou com o tema gerador resistência negra, na busca de investigar as potências afro de um grupo composto por professores e alunos do Projovem Urbano com alunos da pedagogia, alguns deles também professores do ensino básico. Inicialmente, montaram árvores de seus afrossaberes, lembrando vários marcadores das africanidades presentes em suas vidas. Em seguida, os quatro subgrupos compuseram os produtos didáticos: um deles retratou as histórias de pertencimento afro de um dos subgrupos, com a montagem de um jogo de mímicas que fazia referência à visão de meio ambiente no culto aos orixás; outro criou um jogo de tabuleiro, com saberes relacionados à história e geografia envolvendo tipos de tecelagem afro; o terceiro produziu uma loa de maracatu (canto de maracatu, manifestação cultural do Nordeste brasileiro) com as histórias da comunidade; o último realizou uma crônica de autorretratos para trabalhar letramento (língua portuguesa). (...) Na pesquisa de intervenção pretagógica de Maria Eliene Magalhães da Silva (2015), a qual teve como grupo-alvo professoras, rezadeiras e demais moradoras de quilombo, um dos múltiplos produtos de destaque foi a inspiração nas capulanas (pano e vestimenta usada pelas mulheres em Moçambique), que partiu do livro Um pano estampado de histórias, de Heloisa Pires Lima e Mario Lemos (2014) – um breve documentário sobre o significado iniciático da capulana e a contação de um mito sobre a relação com o mundo das ervas, favorecendo entender também a dimensão da oralidade africana. Assim, as copesquisadoras pintaram suas histórias e seus afrossaberes de quilombo em panos os quais usaram depois na forma de capulana, amarrados na cintura. Esse produto permitiu fortalecer, em muito, o senso de pertencimento afro de seu grupo de copesquisadoras, no caso composto por professoras e demais moradoras, que possuem em comum praticarem o ofício da reza, em diversos estágios de iniciação. A capulana forneceu uma analogia importante e motivadora pela sua dimensão iniciática e relação com a oralidade africana, disparando as memórias dos afrossaberes das mulheres copesquisadoras rezadeiras. (...) Já na pesquisa de Rafael Ferreira da Silva (2015), sobre as africanidades no ritual das ladainhas de capoeira, realizada com um público de quilombolas envolvendo professoras, alunos e moradores da comunidade, o produto didático que se destacou também foi a síntese de várias atividades, gerando a invenção pelos copesquisadores de letras de

> ladainhas a partir da apropriação de conhecimentos acerca dos significados de mestria e da musicalidade das ladainhas na capoeira, com depoimentos de mestres(as) de capoeira, curtas documentários, músicas de CD, livros infantojuvenis – como o Olelê, de Fábio Soares e Heloisa Pires Lima (2014), a partir dos marcadores das africanidades relativos à ancestralidade africana, às práticas e aos valores de iniciação, à espiritualidade (religiosidades pretas), à musicalidade e às práticas corporais. (PETIT, 2016, p. 674-676).

Outra pesquisa pretagógica muito relevante a ser citada por ter sido realizada numa escola de periferia realizou vários produtos didáticos, entre os quais uma reinvenção do pano africano kente (etnia Akan em Gana), uma reelaboração dos ideogramas adinkras, uma aula de culinária também com receita ganense, tudo orientado por contos daquele país ou referente aquela etnia em Gana. Foram muitos seus resultados, destado aqui algumas valorizações do pertencimento afro obtidas nessa forma de trazer a contação na escola pública principalemente na sua relação com os marcadores da senhoridade, valores comunitários, laços de família e agregados, a importancia da musicalidade e da dança:

> São muitos os valores e princípios, que também afirmam o pertencimento afro. Ressaltamos os seguintes: a homenagem aos falecidos e a tradição oral como forma de transmissão do conhecimento; a transmissão de saberes para o coletivo; a relação com a produção, sustentada nas atividades familiares e comunitárias, onde todos e todas se situam no mesmo nível de organização e partilham igualitariamente os bens produzidos coletivamente; o modo de lidar com o conflito e sua resolução por meio da música, cuja solução é construída pela educação comunitária, para além dos laços consanguíneos; o tempo passado como fonte de construção do presente e do futuro, lugar dos saberes ancestrais, da identidade; o cuidado e a educação da criança, tomados como uma responsabilidade não apenas da família, mas de toda a scomunidade; o valor e a importância da dança, do tambor, da música, elementos de promoção e produção da memória e da vivência comunitária; o respeito ao segredo, princípio segundo as crianças compreenderam que nem tudo pode ser tido e explicado, sem considerar o tempo, respeitando a maturidade e o momento apropriado para a revelação, uma vez que se referem aos saberes ancestrais. (RÉGIS, 2017, p. 75).

A professora Sandra Petit vem elaborando um quadro de conceitos operacionais didático-pedagógicos da Pretagogia, organizados na tabela a seguir e que vem explicitando a dimensão de transversalidade, para além da disciplinarização das matérias:

Quadro 2 – Conceitos Operatórios e suas dimensões

Conceitos Operatórios	***Formas de operacionalização, dimensões***
Pertencimento	Vivências, contatos, empatia, informações, conexões, práticas corporais, práticas artístico-culturais
Transversalidade	- Transdisciplinaridade (atravessando diversas matérias, áreas de conhecimento). - Diversidade de linguagens e letramento. Possíveis habilidades promovidas: agilidade, astúcia. singularidade, criatividade, alegria. - Juntando dimensões: o lúdico, a estética e a ética
Espiritualidade	Relação com o cosmos, com a natureza.
Ancestralidade e Processos iniciáticos	Linhagem(ns), temporalidade, simbologia, ritual, senso de comunidade
Produção Didática	- Envolve valores da cosmovisão africana - Favorece a autoria/coautoria - Pode gerar novos fins pedagógicos

Fonte: Petit (2019).

Esses aspectos foram levantados pela professora Sandra Petit para condução das atividades pretagógicas. Encontrei nesses conceitos que operacionalizam a Pretagogia um apoio teórico-metodológico que me permitiu desenvolver a abordagem ao meu contento, aqui também mostrando a dimensão de transversalidade com ênfase na diversidade de linguagens, fontes e suportes utilizados, criatividade e singularidade produzida, como nos conhecimentos que foram fundidos no afroletramento que realizei, que vou agora apresentar nas intervenções onde juntei não somente várias matérias mas também os suportes, linguagens e vivências, buscando realizar uma produção didática bem diversificada.

5 IV ATO: INTERVINDO: A NEGRITUDE MINHA E A NEGRITUDE EM MIM, ME DESCOBRINDO, DESCUBRO O OUTRO

Como apresentado na justificativa, as intervenções aconteceram desde o ano de 2018, nas turmas do 5º "A" manhã e tarde da Escola Municipal Sinó Pinheiro, em um total aproximando de 70 crianças. À nível de pesquisa, foram consideradas as intervenções aplicadas entre maio e dezembro de 2019. Nesse ato, as intervenções serão apresentadas individualmente acompanhadas de análises das suas proposições e resultados. Todas foram elaboradas considerando o currículo da escola. Em cada intervenção, tive o cuidado de associar cada proposta a um marcador das africanidades listada na tabela acima apresentada, ,os componentes curriculares transversalizados, os recursos utilizados, objetivos e a produção didática decorrente das oficinas. Dessa maneira as descrições das atividades serão sempre acompanhadas de reflexões acerca das associações estabelecidas com esses itens. Dividi as intervenções em 3 atos, nesse ato começo com um trabalho que parte das manifestações de racismo na escola aos primeiros esforços de valorização do Pertencimento Afro.

5.1 Cena 1

Quadro 3 – Racismo na escola

Marcadores	Racismos (perpetrados e sofridos); Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias; Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação; Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim; Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos; Negritude – Força e resistência; Outras tecnologias; Valores de família/Filosofia; Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias; Relação com a natureza; Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes.
Componentes curriculares transversalizados	Artes, Literatura, Filosofia, Geografia.
Objetivo(s)	Despertar a percepção da presença do racismo na escola, formas de combate.
Recursos	Livros literários: A botija de ouro, Os sete novelos, O macaco e o tambor, O mundo no black power de Tayó. A semente que veio da África. Cartolina, papel ofício, canetinhas, lápis de cor, balões, 7 novelos de lã de cores diferentes.
Produção didática	Representações em desenho das histórias contadas, produção teatral.

Fonte: Elaborada pela autora.

Durante as aulas do componente curricular "Aspectos Operatórios da Pretagogia"[11] nas aulas do mestrado, levantamos a possibilidade de uma intervenção escolar, para a realização de uma experimentação pretagógica, pois sentimos que era necessário estabelecer a práxis do conhecimento teórico adquirido já no componente curricular de Pretagogia. Imediatamente disponibilizei a escola em que trabalhava como *lócus* da experimentação, dessa maneira, consegui uma participação mais efetiva na disciplina, uma vez que enfrentei certa dificuldade em estar presente nas aulas pois, devido a um choque entre meu horário de trabalho e as datas de ofertas de aulas da disciplina, nem sempre conseguia liberação para comparecer às aulas. Em uma reunião definimos como tema gerador "racismo na escola", por eu estar enfrentando essa problemática de forma recorrente na escola, observando entre as crianças xingamentos e ofensas geradas a partir da cor da pele dos agredidos. A partir dessa escolha, desenvolvemos o planejamento com estratégias e abordagens, montadas a partir de sugestões de todos os participantes, sendo que foi necessária a coordenação pela professora, já que não tínhamos experiência suficiente desse tipo de intervenção na perspectiva dos conceitos operatórios pretagógicos.

Nessa intervenção incluímos não só a turma em que ensinei, mas também a outra de 5º ano, pois consideramos oportuna a chance de podermos abranger o maior número de crianças possível.

O planejamento da intervenção seguiu o roteiro abaixo:

1 – Apresentação do grupo interventor-para as turmas.

2 – Formação de 4 subgrupos com sua respectiva formadora.

3 – Dinâmica de apresentação.

4 – Conversa sobre situações problema de racismo na escola e escolha de uma para ser encenada pelo subgrupo.

5 –Socialização no grupão das encenações realizadas pelas equipes.

6 – Contação de uma história com temática afro para cada equipe.

7 – Produção didática relativa à contação.

A ideia do Teatro de Balões foi proposta da Professora Sandra Petit, que já tem larga experiência de uso do teatro do oprimido de Augusto Boal no tempo que ministrava aulas de educação popular na universidade, escolas e comunidades. A ideia foi de conversar com os grupos de alunos acerca das situações de racismo na escola e preparar em seguida uma

[11] O componente curricular Aspectos Operatórios da Pretagogia é componente optativo dos cursos de mestrado e doutorado em educação da FACED- UFC. É continuação do componente Introdução à Pretagogia, enfatiza a dimensão da prática docente onde os discentes são estimulados a elaborar e aplicar aulas pretagógicas, a partir da compreensão dos conceitos operatórios apresentados no item anterior sobre Pretagogia.

encenação relativa a racismo na escola, que expusesse uma situação problema para fomentar um debate dos grupos sobre o problema e seu possível desfecho.

Segundo Boal (1980), todo teatro é político, uma arma eficiente na luta de classes, por esse motivo as classes dominantes tentam apropriar-se dele e utilizá-lo como instrumento de dominação, e a utilização dessa ferramenta pela classe dominada como forma de expressão da opressão que sofre, permite um desvelamento da situação, uma vez que induz a reflexão e a criticidade dela. No início o teatro do oprimido era encenado por atores que retratavam as cenas de opressão que observavam. Mas, com as experiências dos anos, Boal percebeu que não fazia sentido atores e atrizes encenarem o que outras pessoas sofrem para realizar um processo de conscientização. Notou que era mais efetiva a compreensão dos fatos quando as próprias pessoas oprimidas ou que estavam imersas na situação problema encenavam, porque ficava mais verdadeiro:

> Mais claro ainda ficou para mim uma verdade: quando é o próprio espectador que entra em cena e realiza a ação que imagina, ele o fará de uma maneira pessoal, única e intransferível, como só ele poderá fazê-lo e nenhum artista em seu lugar. Em cena, o ator é um intérprete que, traduzindo, trai. Impossível não o fazer. Foi assim que nasceu o teatro-foro. Foro, porque no teatro popular em muitos países da América Latina é muito comum que os espectadores reclamem um "foro" ou debate no fim dos espetáculos. E neste novo gênero o debate não vem no fim: o foro é o espetáculo. (BOAL, 1996, p. 22),

Dessa forma, o Teatro do Oprimido passou as ser a nova perspectiva de drama onde as pessoas comuns encenam suas cenas de situação problema e isso é debatido por todas os espectadores presentes que na verdade são observadores, pois qualquer um deles pode protagonizar uma história sozinho ou com o apoio de outras pessoas comuns. Para tanto, ele sugere tratar de temas de interesse coletivo que em seguida sejam discutidos por todos:

> Em uma sessão do Teatro do Oprimido, não há espectadores, mas observadores ativos. O centro de gravidade localiza-se na sala, e não no palco. Uma imagem ou uma cena que não se repercuta nos observadores não pode ser trabalhada com essas técnicas, já que se trata de um caso absolutamente pessoal, não pluralizável. O Teatro do Oprimido apresenta dois princípios fundamentais: ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que possa, posteriormente, extrapolar para sua vida real as ações' que ele repetiu na prática teatral. (BOAL, 1996, p.53).

Quanto ao teatro de balões, faz parte das mais de 400 técnicas sugeridas por Boal em que as pessoas que participam das encenações ficam cada uma com um balão, o enchem e depois usa na frente do rosto representando seu personagem na encenação. Para isso recomenda-se que cada um desenhe a cara do seu personagem num lado do balão e que

realize toda a atuação segurando a sua cara de balão. Essa técnica além de ter uma dimensão lúdica favorece as pessoas tímidas que talvez não tenham hábito de se expor diretamente. Ao esconder o rosto pode ganhar mais confiança e passar a viver o personagem mais a vontade. A Professora Sandra sugeriu essa técnica por não termos muito tempo para realizar a atividade e ganhar a confiança do grupo.

Assim, no dia 17 de maio de 2019, as minhas colegas Cristiane, Cristina, Auriclea e Joycimara, juntamente com a professora Sandra Petit, compareceram à escola e realizaram a aula planejada. Enquanto pesquisadora, a minha atuação se estabeleceu em registrar e observar as intervenções.

Figura 7 – Profª. Sandra Petit apresentando a proposta da intervenção

Fonte: Acervo da autora (2019).

A intervenção ocorreu nas quatro turmas de 5º ano existentes na escola, apesar de eu trabalhar apenas com duas, considerei que seria bastante favorável estender essa possibilidade para as outras turmas, dessa maneira, conversei com as duas professoras das outras turmas e elas concordaram com a participação e ainda ressaltaram que seria importante sim, essa abordagem na escola, no entanto apenas uma delas participou efetivamente, enquanto a outra optou por apenas observar.

No início, após a apresentação, os grupos foram formados e cada mediadora ficou responsável por um. No primeiro momento as mediadoras sugeriram que os alunos se apresentassem utilizando um balão como ferramenta: após encherem o balão de ar, desenharam rostos no balão e no momento da encenação utilizaram os balões como projeção de si.

Figura 8 – Alunos dinamizando a apresentação individual

Fonte: Acervo da autora (2019).

Ao tratar o item 4 nos grupos com os alunos, quando foram abordadas situações de racismo na escola, o grupo de pretagogia observou que há negação e desqualificação do ser negro e utilização dessa condição como forma de agressão entre os alunos, no caso ser chamado de negro e derivados pejorativos dessa condição são de depreciar o interlocutor.

A professora Sandra Petit enfrentou maior dificuldade em executar a atividade proposta, uma vez que o grupo que ela coordenou no início não identificou o racismo como uma realidade dentro da escola. No entanto, após um diálogo questionador, aprofundando a discussão, essa percepção foi despertada na turma. A equipe concordou em fazer a encenação de uma situação problema, mas em seguida um novo impasse estabeleceu-se: nenhuma criança queria assumir o papel de protagonista, que no caso seria vítima de racismo. Novamente a professora contornou a situação. Pelo relato dela em anexo, ficou evidente que as pessoas agredidas, costumeiramente as negras, não gostam de encenar sua situação enquanto vítima, daí só um menino que dizia não ter vivenciado e que era bastante desenvolto aceitou fazer o papel da vítima de racismo.

Importante salientar que esse momento vivenciado pela professora Sandra foi atípico dentro da atividade do dia: enquanto as outras equipes interagiam dentro da sala, entre apresentação, elaboração e apresentação, a professora intuiu que precisaria de um momento a sós com a sua equipe, a fim de transmitir-lhe segurança e assim conseguir efetivar a proposta da ação. Dessa maneira, as outras equipes se retiraram e se direcionaram para a quadra da escola, onde a atividade continuou, e com privacidade a professora Sandra conseguiu que o grupo elaborasse, ensaiasse e apresentasse a situação-problema que escolheu.

Durante os momentos de apresentação das equipes na quadra da escola, as mais variadas reações surgiram bem como as próprias abordagens foram surpreendentes: As crianças reconheciam as situações simuladas, expressando esse reconhecimento com um abanar de cabeça, com sussurros de: “É desse jeito mesmo”, riam constrangidas ou apenas observavam caladas. As apresentações abordaram contextos que foram desde uma criança sendo excluída de uma brincadeira pela cor da sua pele, até a reprodução de um trecho do livro “Martin e Rosa”, que aborda a origem da luta antirracista nos Estados Unidos, encabeçada por Martin Luther King e Rosa Parks.

Figura 9 – Momentos da execução atividade em equipe

Antes desse dia eu já tinha trabalhado esse livro com a turma. Em um momento de fruição de leitura, sugeri a leitura do livro “Martin e Rosa – Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade” de autoria de Raphaële Fier e Zaü.
A equipe, orientada por Cristiane e autodenominada “Quilombo”, optou por simular uma cena do livro, que relata o fato de que pessoas negras não podiam se sentar nos bancos da frente dos ônibus pelas leis de segregação em vigor nos Estados Unidos, e o ato histórico do rechaço de Rosa Parks obedecer, o que gerou uma intensificação das lutas dos movimentos civis negros até a abolição de tais leis.
Na dramatização, as crianças usaram palavras agressivas e ofensivas para referirem-se às pessoas negras dentro do ônibus, refletindo, talvez inconscientemente, não o racismo que carregam, mas que se introjeta nas suas mentes através de palavras e atitudes que presenciam no dia a dia.

A equipe orientada por Joycimara, refletiu sobre a proposta e deliberou por encenar uma reunião na diretoria após a mãe de uma aluna reclamar de xingamentos racistas contra sua filha.
Na reunião, a mãe fez um discurso onde explicava que racismo é crime e cobrou um posicionamento da diretora da escola, que se comprometeu a conversar com os pais das crianças e promoveu um momento de pacificação sugerindo que os agressores formalizassem um pedido de desculpas e todos se abraçassem.

A equipe orientada por Cristina, optou por simular uma situação de racismo, infelizmente, muito comum no momento do intervalo: a exclusão de uma criança do jogo com bola devido à cor da sua pele.
As crianças simularam um momento de exclusão de um garoto, no qual uma criança não conformada com a situação confrontou o grupo e procurou a gestão da escola a fim de solucionar o problema. Não houve dramatização da proposta de solução, a apresentação encerrou-se com a criança avisando ao grupo que iria procurar a coordenação.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Sobre esse momento da apresentação, é possível afirmar que as crianças, muito além de representarem situações fictícias, reconheceram situações do dia a dia que as permeiam, ora como vítimas das agressões racistas, ora como agressores, ora como espectadores passivos, porém, nenhum fica ileso às implicações decorrentes dessa prática. Ao mesmo tempo, demonstraram que ações educativas anrirracistas promovem percepções que compreendem a crueldade das práticas muitas vezes naturalizadas em seus convívios e a necessidade de desconstruí-las através de atitudes concretas. A mesma observação é compartilhada pelos mediadores, que nos seus relatórios das intervenções, destacaram pontos que merecem ser citados:

Joycimara, que mediou o grupo que simulou uma reunião com a diretora da escola, observou: "Minha impressão dessa atividade, pela forma como o menino que interpretou "Franciscleiton" se comportou, foi que aquele episódio já havia de alguma forma acontecido, ou pelo menos, de forma parecida com ele próprio como autor do racismo. Pois ele sabia exatamente o que dizer e a quem dizer". Franciscleiton é o personagem que agride verbalmente, apelidando uma colega de "bolacha preta" e criando o conflito da situação.

Como a professora Sandra Petit pontua, "Temos que pensar em atividades que possam produzir algo bacana que se sintam para cima, fortalecidos". Sim, temos, pois, a baixa autoestima gerada pelas agressões sofridas pelos racistas concebe indivíduos enfraquecidos e submissos, ao mesmo tempo em que as práticas racistas não censuradas concebem indivíduos megalomaníacos e cruéis, promovendo assim a desarticulação da criação de uma sociedade justa e saudável. Concluindo com uma observação de Auricléa "Penso que este trabalho deveria ser continuado e estendido às famílias". Pensamos. Ao fim das apresentações os alunos foram para o intervalo do recreio e em seguida iniciou-se a segunda parte da intervenção.

Cada mediadora fez a contação de uma história com temática afro, utilizando-se do livro, instrumentos musicais e gestos. A expectativa gerada com a contação, foi a de apresentar e promover reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira, cabelo afro, e cosmovisão africana e a partir daí, orientar uma produção didática sobre a história contada.

Por causa da falta de tempo ocasionada por alguns imprevistos que ocorreram, como o atraso na chegada das mediadoras, a demora para iniciar as intervenções e o tempo maior que a professora Sandra precisou para trabalhar com a sua equipe, as apresentações que a princípio seriam todas apresentadas na quadra para apreciação de todas as equipes

aconteceram nas salas de aula e a única apresentação feita para os outros grupos foi a elaborada pela professora Sandra Petit, juntamente com o seu grupo.

Figura 10 – Mosaico de momentos da contação de histórias

Contação da história “A Botija de Ouro”

Recontação dramatizada de “Os Sete Novelos”

Contação da história “O Macaco e o Tambor”

Produção didática de “O Mundo no Black Power de Tayó”

Contação da história “A Semente que veio da África”

Fonte: Acervo da autora (2019).

Após a contação da história[12], os pesquisadores sugeriram ao grupo a criação de uma produção referente à história que ouviram e disponibilizaram para os grupos materiais com os

[12]“A botija de ouro”,escrito por Clotilde Tavares, conta a história de uma jovem escrava que após dias trancadas em castigo, rói a parede e encontra uma botija cheia de ouro. Para que a botija produzisse ouro, era necessário esfregá-la e para cessar, estalar os dedos. Ao descobrir a descoberta, o Sinhô tomou a botija e começou a esfregá-la, mas não sabia como parar de produzir ouro, por isso morreu afundando em ouro enquanto os negros escravizados se libertavam.
“Os sete novelos”, de autoria de Ângela Shelf Medearis, conta a história de uma família de sete irmãos que após a morte do seu pai, recebe como herança sete novelos de lã e terão que aprender a como trabalhar em comunidade para conseguir sobreviver a partir desses novelos.
“O macaco e o tambor” de autoria de Arlene Holanda, conta a história da origem do tambor, que foi dado de presente á um macaquinho, após este conseguir chegar até a sua superfície.

quais as crianças puderam efetivar a produção didática. O grupo da professora Sandra Petit optou por apresentar a reprodução do conto “Os Sete Novelos”.

Figura 11 – Reconto de “Os Sete Novelos”

Reconto de “Os Sete Novelos” da equipe coordenada pela professora Sandra Petit. Primeiro a história foi lida para eles. Depois o grupo foi sugerido realizar a dramatização como produção didática, aproveitando os novelos que a Professora levou. Nessa versão a história se desenvolve no bairro da escola, o que exigiu fazer várias adaptações no momento do ensaio. Em seguida foi apresentada a todas as equipes.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 12 – Mosaico de produção dos estudantes

Produção criada após a contação da história do livro “O mundo no Black Power de Tayó”

Produção criada após a contação da história do livro “O mundo no Black Power de Tayó”

Produção criada após a contação da lenda africana “O Macaco e o Tambor”

Produção criada após a contação da história “A Semente que Veio da África”

Produção criada após a pesquisadora contar que o café brasileiro tem origem africana.

Produção criada após a contação da história “A Semente que Veio da África”

Fonte: Acervo da autora (2019).

“O mundo no black power de Tayó”, escrito por Kiusam de Oliveira, conta a história de uma bela menininha de 6 anos que gosta de brincar, adora animais e se orgulha da pele e dos olhos negros, dos seus traços marcantes e, especialmente, de seu cabelo black power, que enfeita dos mais variados e criativos jeitos: com cordões, estrelas, laços e às vezes livre e vasto como o universo.

“A semente que veio da África” de autoria de Heloísa Pires Lima, conta a história de uma árvore na África que ficou insatisfeita com a sua aparência e que andava atrás do criador reclamando sobre a situação. Certo dia, o criador perdeu a paciência com o Baobá e arrancou-o do chão e depois o plantou novamente de cabeça para baixo e foi assim que a árvore parou de se reclamar e ficou conhecida como uma arvore esquisita.

As produções didáticas desse segundo momento tiveram como objetivo promover o despertar da sensação de pertencimento afro, além de um momento lúdico associado à escuta proposta. Antes da leitura, Joycimara promoveu um diálogo com seu grupo sobre a África e as africanidades, ela relata que: “Falei sobre como muitas coisas que temos hoje em nossa cultura veio de lá e que não sabemos. Falei sobre a origem do café e eles ficaram bastante surpresos por saberem que a planta e o hábito de tomar café veio da África”.Após esse momento, fez a leitura do livro *O macaco e o tambor* (Lenda africana de domínio público), que busca explicar a origem do surgimento do tambor, instrumento bastante presente em Guiné Bissau, ambiente onde se passa a história.

Cristiane optou por contar a história “O Mundo no Black Power de Tayó”, autoria de Kiusam Oliveira, e como material de suporte ela levou para a contação vários pentes afro para que as crianças conhecessem, manipulassem, admirassem. Assim as crianças se envolveram com Tayó e a admiraram e a reconheceram em seus cabelos afros e nos das mulheres das suas famílias. Segundo Cristiane, “Um dos alunos falava a todo tempo que sua mãe e sua irmã tinha o cabelo igual ao da Tayó e que achava muito bonito”.

O livro escolhido por Cristina foi “A semente que veio da África”, de Heloisa Pires Lima. Cristina observou o momento como oportunidade de trabalhar a autoestima das crianças, uma vez que o livro conta a história de uma árvore na África que ficou insatisfeita com a sua aparência e que andava atrás do criador reclamando sobre a situação. Certo dia, o criador perdeu a paciência com o Baobá e arrancou-o do chão e depois o plantou novamente de cabeça para baixo e foi assim que a árvore parou de se reclamar e ficou conhecida como uma árvore esquisita. Cristina relata que: “Depois da história, perguntei as crianças se alguém estava insatisfeita com a sua aparência? Responderam que não, algumas disseram que tinham orgulho de suas aparências”. Talvez motivadas pela leitura, talvez por terem suas autoestimas estimuladas positivamente diariamente, ninguém se mostrou insatisfeito com seu cabelo. O fato é que a resposta foi animadora. A intervenção foi proveitosa e repercutiu por algumas semanas na escola, por algum tempo ouvi comentários sobre ela e alguns alunos perguntaram quando as mediadoras voltariam à escola. Respondi que não sabia, mas que me sentia feliz por desejarem o retorno deles. Os relatórios das experiências vivenciadas pelas mediadoras estão, na íntegra, disponíveis no Anexo 1 desse trabalho.

5.2 Cena 2

Quadro 4 – Baú Ancestral

Marcadores	Mitos/lendas/o ato de contar/ valorização da contação; Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida; Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro; Artesanato; outras tecnologias; Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias; Relação com o chão (Vivências e simbologias).
Componentes curriculares transversalizados	História, Literatura, Artes, Geografia.
Objetivo (s)	Espertar a percepção das africanidades nos contextos diários, desenvolver o senso de pertencimento afro.
Recursos	Livro literário O Baú Ancestral, folhas de ofício, canetinhas, lápis de cor.
Produção didática	Desenho do próprio baú ancestral com a descrição do que está guardado dentro.

Fonte: Elaborada pela autora.

No dia 29 de maio de 2019, aconteceu na escola a intervenção de Patrícia Matos (também conhecida como Adjoké), integrante da Coordenadoria de Educação para a Promoção da Igualdade Racial (COPPIR), da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), autora de livros infantis, entre eles "Adjokè e as palavras que atravessaram o mar", "Nã Agaotimé, uma rainha africana no Brasil" e " O baú ancestral: histórias de bisavó". Foi idealizadora do projeto Erês nas Escolas de Fortaleza, que tinha por objetivo fortalecer e compartilhar ações efetivas da implementação da Lei 10.639/2003 no Currículo Escolar, atuando na formação de professores do ensino fundamental e médio. Adaptando a formação para o público alvo dessa pesquisa, Patrícia apresentou o "Baú da Ancestralidade", um projeto onde ela expõe objetos ou fotografias do cotidiano cearense e faz as devidas referências com a africanidade presente em cada um.

Nessa oportunidade, Patrícia trabalhou elementos presentes no seu livro "Baú Ancestral, Histórias de Bisavó", que conta as descobertas que sua bisavó, Maria, através da oralidade exercitada por ela e que permitiu que Patrícia conhecesse histórias, lendas, lugares, objetos, músicas, brincadeiras, ritos, tradições que hoje em dia ela transmite para as novas gerações, pois como ela mesma afrima: "Não devemos deixar nos faltar esse baú com seus mistérios, e o canto e conto que encantarão aqueles que virão depois, que chegarão mais tarde e manterão vivas e pulsantes as histórias, levando-as para o mundo" (p. 31) .

Figura 13 – Mosaico retratando a contação de história por Patrícia Matos

Fonte: Acervo da autora (2019).

Foi muito adorável observar o encantamento das crianças e o espanto a cada objeto identificado por Patrícia com origem afro. Apesar de muitas construções e/ou objetos não fazerem parte do cotidiano das crianças, elas os reconheceram imediatamente, associando a lembrança à casa de parentes, geralmente no interior do estado. Assim, panelas de barro, filtros de barro, sementes de urucum, construções feitas a partir do barro, brincadeiras e brinquedos como bonecas de sabugo de milho, carrinhos de lata, entre outros, foram rapidamente identificados pelas crianças.

Figura 14 – Mosaico com crianças participando da contação de histórias

Fonte: Acervo da autora (2019).

As crianças participaram ativamente, cantaram, falaram e contribuíram para a intervenção de Patrícia, que aconteceu nos dois turnos e recebeu as outras turmas de 5º ano. Mesmo que a proposta da temática tenha sido a mesma, o desenrolar da atividade não foi pois as intervenções aceitas com alegria por Patrícia, conduziram a atividade para caminhos diferentes, embora dentro do mesmo contexto. Dessa maneira, enquanto pelo turno da manhã a intervenção se desdobrou entre músicas e histórias cantadas, o turno da tarde foi permeado pela ativação de lembranças de alimentos e brincadeiras.

Patrícia fez a seguinte análise dos aconteimentos desse dia:

> Quando eu cheguei, fui recebida pelo porteiro, eu noto que a escola não consegue acolher quem é desconhecido, ele disse logo: “A professora não pode descer”, mas como eu tenho experiência com escolas da prefeitura, encaro isso com tranquilidade. Então eu entrei, fiquei ali na biblioteca te aguardando, foi o momento em que a gente foi para o pátio. As crianças foram muito acolhedoras, atenciosas, participaram, muito embora quando eu comecei à mostrar as imagens e elas viram a primeira, como está no imaginário coletivo que ver um negro e já associar a um escravo, elas já disseram: “São escravos”, depois eu fui conversando, conversando e eles foram percebendo isso, eu acredito que eles compreenderam isso, porque a intenção dessa vivência que é o Baú das Memórias Ancestrais é perceber que toda a cultura brasileira foi feita pela população negra coletivamente e também dialogando com os indígenas. Então eles acolheram, cantaram, riram, bateram palmas, fizeram

> perguntas. Eu vi como muito positivo. Voltei para a sala onde as professoras estavam e acho que essa vivência também tem que ser feita com as professoras. Sem pré-julgamentos, sem dizer que elas não gostam, porque a negação da comunidade perpassa pelo racismo, porque ali é uma comunidade negra, as próprias professoras são negras, muito embora elas não se percebam. Então quando a gente faz essas vivências com elas, elas poderão ficar mais sensíveis e dialogar melhor com os alunos, sem tanta agressividade. Aí veio o momento da tarde e os alunos eram maiores, a temperatura mais quente, mas mesmo assim eles participaram bem, fizeram umas brincadeiras, mas participaram muito, os que mais brincaram, que tentaram desviar a atenção foram os que mais colaboraram. Fizeram sons com o corpo, e essa é uma prática africana, eles tentaram um pouco me tirar de tempo, mas eles viram que não conseguiram, que eu estava tranquila e chamei: "Vem me ajudar!". Então eles ficaram me ajudando, interagindo, participando, perguntando, cantando, porque há uma tendências nas pessoas de acharem que aquelas músicas são da educação infantil, principalmente o 5º ano, só que eles compreenderam bem, eu percebi isso. A outra professora ficou muito reticente, como se estivesse aguardando a qualquer momento um ataque (risos). Ela ficava dura, com a cara amarrada..., mas depois ela viu que a proposta era de diálogo, não era pra dizer o que estava certo ou errado, era pra gente dialogar, então ela começou a participar e deu uma aula show! Cantou, dançou, falou da experiência dela de como fazer o colorau, foi riquíssimo. Então eu acho que essas propostas de formação nas africanidades trazem isso para a escola, para o currículo escolar, perder o medo e achar que há maioral, pois não há maioral de nada. A gente aprende junto, que isso é que Paulo Freire diz, as africanidades dizem, o candomblé diz. No candomblé, no xirê a mais velha vai na frente e o mais novo vai atrás, mas isso é uma roda, então eu aprendo com o mais novo e o mais novo aprende com o mais velho, porque a gente vai se observando na roda, no círculo. Não tem isso de, agora comparando com a escola, porque o coordenador é a que sabe mais, ela tá ali porque ela decidiu estar á frente, mas ela não sabe mais que todo mundo, o coletivo que constrói. Nas africanidades a gente vai percebendo isso e os alunos compreendem isso. Naquele diálogo ali que foi rápido, os meninos responderam à contento, porque eles entenderam a proposta, trouxeram outras perspectivas e depois cuidaram de mim: dobraram o pano, "Deixa a gente te levar?". Levaram a sacola, mas as professoras barraram a entrada deles na biblioteca, como se aquele espaço não fosse para eles. Mas a experiência foi muito proveitosa e eu acredito que eles entenderam a proposta.

A intervenção de Patrícia é muito eficiente no que se refere à desconstrução de esterótipos e na provocação da sensação de pertencimento. Promove também nas crianças o desbloqueio de determinadas sensações. Algumas, forçadas pela pobreza, amadurecerem cedo demais, pela violência do ambiente e pela necessidade de estarem sempre na defensiva, a ocultarem sua infância para não parecerem fracos. Esse momento propiciou-lhes o livre exercíco de ser criança, de viabilizar o senso crítico e de manifestarem suas impressões. A própria Patrícia relata, ao descrever em sua análise que "Então eles acolheram, cantaram, riram, bateram palmas, fizeram perguntas", superando a timidez e o medo de parecer tolo. Que "os que mais brincaram, que tentaram desviar a atenção foram os que mais colaboraram", ela demonstra toda a pedagogia amorosa que produz e aplica, que derruba barreiras e efetiva transformações. Efetiva sim, pois essa afirmação é corroborada pelo desarmamento emocional que conseguiu instalar em uma professora que acompanhava a intervenção, um pouco ressabiada, de "cara amarrada", mas que pouco a pouco foi envolvida pelo encantamento da

proposta e em pouco tempo “Cantou, dançou, falou da experiência dela de como fazer o colorau, foi riquíssimo”. Acredito que a desinformação é que promove a ignorância (lógico), e esta estabelece o caos. A oportunidade de poder conhecer, reconhecer-se e expressar-se dentro de uma proposta contribui fundamentalmente na dissolução do ódio e da violência, em suas mais diversas expressões. Quando ao final as crianças se ofereceram para transportar o material de Patrícia, não foi só isso, foi uma maneira de expressarem a sua afetividade retraída e animada pela metodologia de Patrícia. Quando cantaram, reconheceram histórias, edificações, a própria história contada ali, e essa recognição concebeu um sentimento de pertencimento compartilhado por todos e que criou um elo entre os participantes. Nasceu o afeto.

Através da exploração dos marcadores citados, o trabalho pretagógico de Patrícia alcançou, de maneira sutil e lúdica, acessos que não podem ser previstos, como os laços de solidariedade detectados imediatamente após a intervenção quando as crianças se uniram para auxiliá-la a fim de guardar e carregar o seu material. Se no início estavam receosos e debochados, ao final apresentaram um nova postura, de respeito e correlação. Concordo com a afirmação que ela faz de que a formação do docente dentro da perspectiva étnico-racial é importante para auxiliá-las além do aspecto curricular, nas formas de relações com os alunos. As atividades grupais propostas propiciam o desenvolvimento afetivo, o explorar do próprio corpo como fonte de conhecimento em um momento de alacridade, que Sodré significa como “o instante em que o indivíduo abre-se sinestesicamente às coisas do mundo [...] deixando o seu corpo libertar-se de qualquer gravidade, para experimentar a sensação do presente” (1988, p. 147). Isso oportuniza a expressão do corpo e da alma, sempre tão reprimidos na aula tradicional. Relacionar para as crianças e professoras de forma explícita que essas são peculiaridades da cosmovisão africana viabiliza a desconexão da imagem da pessoa negra com escravos desculturalizados (afinal nenhum negro jamais foi escravo, e sim escravizado), além disso evocar aspectos do cotidiano permeados de influência afro estabelece um elo entre passado e presente que permite modificar a percepção da negritude no habitual.

Ao final da intervenção, conversei um pouco com os alunos na sala sobre a intervenção de Patrícia e as impressões que tiveram. Alguns ficaram felizes por conhecerem pessoalmente a autora de livros com histórias contadas por mim e todos afirmaram ter gostado muito do momento. Propus que cada um desenhasse o seu baú ancestral. Infelizmente, o armário da escola foi arrombado e os desenhos rasgados, restando apenas três para análise.

Figura 15 – Mosaico de desenhos produzidos pelas crianças

Baú da família ancestrais

Este urso era da minha bisavó, depois passou para o meu avô, depois foi para minha avó, depois para minha tia, mãe do meu irmão até chegar em mim.

Baú da Família

Na imagem estão registrados um quadro, um livro da bisavó, um relógio, uma blusa da bisavó, um cordão, um diamante, um urso.

Baú

Essas são as coisas do baú, então vamos lá: esse diário era da minha prima, só que ela morreu, mas o diário dela ficou com a minha tia. Então a minha tia deu para minha outra prima, mas minha prima me deu e até hoje eu não mexi.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Os desenhos revelam objetos que foram herdados pelas crianças de familiares ascendentes, como bisavós, avós, tias e mães, além de primas. Os relatos manifestam o valor afetivo de cada objeto, o que cria um laço ancestral nas crianças.

5.3 Cena 3

Quadro 5 – Capulanas, panos que "falam"

Marcadores	Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, Representação da África/Relações com a África, Artesanato; outras tecnologias.
Componentes curriculares transversalizados	Geografia, Artes, História.
Objetivo (s)	Estimular a descrição das africanidades no cotidiano, desenvolver o senso de pertencimento afro.
Recursos	Banner com mapa do continente africano, livro literário (Capulana, um pano estampado de histórias) Capulana, um pamo estampado de histórias, tecido, tinta para tecido, pincéis.
Produção didática	Capulana comunitária.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em qualquer lugar, a cultura se expressa em ideias traduzidas em artes plásticas, artesanais, na palavra falada, cantada, entre outros, transmitindo os mais diversos tópicos propostos. Em Moçambique, país do sudeste africano, uma das formas de expressão utilizada são as capulanas, que Lima (2014, p. 44) nos apresenta como:

> Muito parecida com a canga de praia que usamos por aqui, porém muito mais importante, a capulana é um pano de algodão com estampas geométricas, motivos africanos, formas abstratas e uma infinidade de detalhes. [...] As estampas das capulanas contam histórias. Elas podem "falar" de feitos heróicos, acontecimentos históricos e fatos do dia a dia. São usadas para presentear as mulheres em ocasiões especiais, como casamento e nascimento dos filhos. Há alguns tipos de capulanas que são usadas em cerimônias específicas e ainda as que apenas os curandeiros ou adivinhos podem vestir. Os homens também usam capulanas, mas são as mulheres que não deixam essa tradição tão bonita desaparecer.

As capulanas não são apenas vestimentas, são registros históricos e contêm uma conexão espiritual com a ancestralidade como forma de homenagem, de orientação (as capulanas utilizadas pelos curandeiros fazem parte de rituais de conexão e orientação dos ancestrais). Além disso, as mulheres moçambicanas as usam para carregar seus filhos, para rituais fúnebres, como toalha de mesa, cortina. Por esses motivos, diz-se que as capulanas são carregadas de história: a capulana que eu carreguei meu filho, a capulana que ganhei no meu casamento, a capulana que carregou alguma colheita, e assim a lembrança dessas datas se manifesta nas cores e traços do tecido, que se torna único e especial, sendo geralmente guardado com muita cerimônia em baús e alguns deles utilizados somente em momentos especiais.

A mestre em Educação e facilitadora de Oficinas de Capulanas, Maria Eliene Magalhães, ministrou a meu convite, no dia 14 de agosto, uma dessas oficinas para as turmas. Na ocasião, Eliene abordou o aspecto cultural do pano e seus diferentes significados, informando que é artefato utilizado principalmente por mulheres, que os guardam com cuidado em baús e os utilizam em ocasiões especiais. Explicou também que a confecção de uma capulana objetiva o registro de uma ocasião, situação, local ou o registro de qualquer fato significativo para seu criador ou criadora, que pode ficar com o tecido para si ou presentear alguém, a fim de que as turmas compreendessem os processos de elaboração e pintura dos tecidos. Em seguida, propôs como temática da capulana a ser pintada por eles, a influência africana nos seus dia a dia. Por fim, as crianças ficaram à vontade para a confeccção.

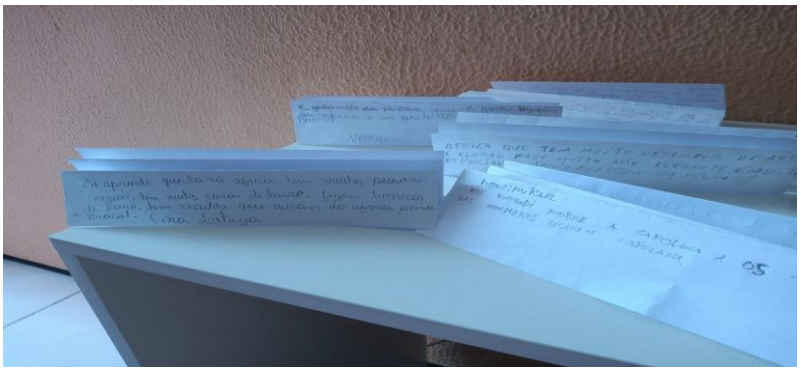
Figura 16 – Mosaico de crianças pintando capulana

Fonte: Acervo da autora (2019).

O momento de pintura das capulanas foi divertido e inspirador, as crianças decidiram por si mesmas dividir o tecido em partes para que cada um fizesse o seu desenho. Antes que iniciassem a pintura do tecido, sugeri que refletissem sobre o que foi explicado e então as intuições surgiram e a todo momento as crianças me chamavam perguntando se poderiam desenhar um filtro de barro, roda de capoeira, um baobá, mulheres negras, tambores entre outros. Demonstrando muito interesse e motivação, se ajudavam, riam, diziam que gostavam muito das aulas de africanidades (Sim, eles se referiam às aulas intervenções como aulas de africanidades). Eu também fiquei muito feliz e animada, é muito satisfatório observar nossos alunos aprendendo e felizes, sem medo, pois, no início das minhas aulas, percebia que sentiam medo de se manifestar, de rir e serem chamados atenção. Compreendo que “ter controle sobre a turma” não significa manter todos em silêncio em suas cadeiras, mas possibilitar o aprendizado lançando mão de todas as metodologias que propiciarem alegria, pois criança feliz aprende melhor. A produção não apresentou dificuldades, na verdade fluiu alegre e naturalmente.

Ao final da atividade, passamos pela turmas algumas sanfonas de papel e solicitamos que escrevessem em cada dobra as suas impressões sobre a oficina.

Figura 17 – Sanfonas de papel com a escrita das crianças



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nas impressões, encontramos relatos como:

"No meu desenho tem uma casa de barro, um vestido e uma boneca de pano. E tem várias receitas que vieram para o Brasil."

"Hoje aprendi sobre a capulana, uma tradição africana."

"Eu gostei muito da oficina, eu aprendi que a capulana as mulheres usam para casar e para as crianças."

"Eu aprendi sobre as capulanas e o costume das mulheres usarem a capulana."

"Hoje eu aprendi muito sobre o que é a capulana, e ainda tive a experiência de participar da confeccção de uma. Hoje foi um dia muito bom, obrigada professoras pelo aprendizado."

"África tem muito desenho de arte, é legal fazer. Arte muito elegante, é muito especial."

"Hoje eu desenhei uma mulher fazendo feijoada, que representa um alimento africano aqui no Brasil."

"Eu desenhei uma africana porque gosto das roupas e das danças."

"Eu gostei muito da aula e aprendi as funcionalidades da capulana".

"Eu adorei muito essa aula, eu aprendi que a capulana serve também para lever os bebês."

"Eu desenhei uma lamparina, uma panela e um pilão. Eu achei muito legal e aprendi muita coisa sobre a África."

"Hoje eu aprendi que a África é um lugar muito legal, por que tem várias coisas divertidas: as curandeiras e as rezadeiras curam várias coisas e os mais velhos são sábios."

Além de elogios e agradecimentos pela aula tão especial.

Os relatos das sanfonas registram o aprendizado e encantamento das crianças, a percepção que possuem das tradições, que um pano africano tem várias simbologias e usos, gratidão, a compreensão da estética das estampas (ao se referir ao desenhos "de arte" das capulanas: *arte muito elegante, é muito especial*), comidas de origem africana (*hoje eu*

desenhei uma mulher fazendo feijoada, que representa um alimento africano aqui no Brasil), valorização das pessoas africanas (*eu desenhei uma africana porque gosto das roupas e das danças*), curiosidade encantamento, objetos que associados com africanidades (*eu desenhei uma lamparina, uma panela e um pilão. Eu achei muito legal e aprendi muita coisa sobre a África*), percepção das dimensões de cura e espiritualidade sem preconceito (*hoje eu aprendi que a África é um lugar muito legal, por que tem várias coisas divertidas: as curandeiras e as rezadeiras curam várias coisas e os mais velhos são sábios*).

As capulanas produzidas pelas turmas foram utilizadas para decoração da festa de formatura e, por decisão conjunta da turma, eu fiquei com os panos como recordação da turma. A ideia da intervenção foi proporcionar novas óticas e oportunidades de expressão para os alunos. Além do conhecimento óbvio que foi a apresentação das capulanas, um objetivo foi desenvolver o aspecto emocional e afetivo das crianças, promovendo uma conexão com o outro e consigo. A expressão artísitca permite falar o que a boca não diz, expressar sentimentos e percepções que não se consegue dizer.

Alguns registros das sanfonas se repetiram, principalmente os que referiam encanto e agradecimento, que me encantaram e me fizeram me sentir muito grata também. Grata pela experiência que vivenciei com eles, que nos proporcionou risos, maravilhamento, satisfação, afetividade, aprendizagem, surpresas e laços. Aprendi com eles que a sala de aula pode ser alegre, sem o rigor bancário. Sempre precisei reafirmar esse item com a gestão da escola, que, preocupada com os resultados das provas externas, não compreendia que o resultado de tudo o que eu fazia em sala de aula se refletia em Português, Matemática, Ciências, História, Geografia. Refletia porque estabeleceu uma relação de amorosidade com a escola, que deixou de ser um ambiente onde se sentiam oprimidos e passou a ser um local de supresas: "*Tia, o que a senhora vai fazer amanhã?*". E assim eu os via se tornando uma unidade, auxiliando um ao outro, sendo carinhosos e defensores. Nessa atividade, os que não sabiam desenhar pediam ajuda aos mais habilidosos, alguns mais tímidos se entrosaram com o restante, combinavam desenhos e trocavam relatos: "*Na minha casa tem filtro de barro*", "*Ah, na minha a minha mãe tem panelas de barro*", elogiavam o desenho do outro. Diálogos que ouvi sem me intrometer, deixando que compartilhassem o momento e criassem laços afetivos.

5.4 Cena 4

Quadro 6 – Marcadores das africanidades: Qual a africanidade em mim?

Marcadores	Todos.
Componentes curriculares transversalizados	Português, História, Filosofia, Geografia.
Objetivo (s)	Ampliar a percepção das africanidades em vários contextos, através dos 30 marcadores das africanidades.
Recursos	Banner com mapa do continente africano, banner com os marcadores das africanidades, folder, lápis, papel.
Produção didática	Produção textual com memórias afrorreferenciadas.

Fonte: Elaborada pela autora.

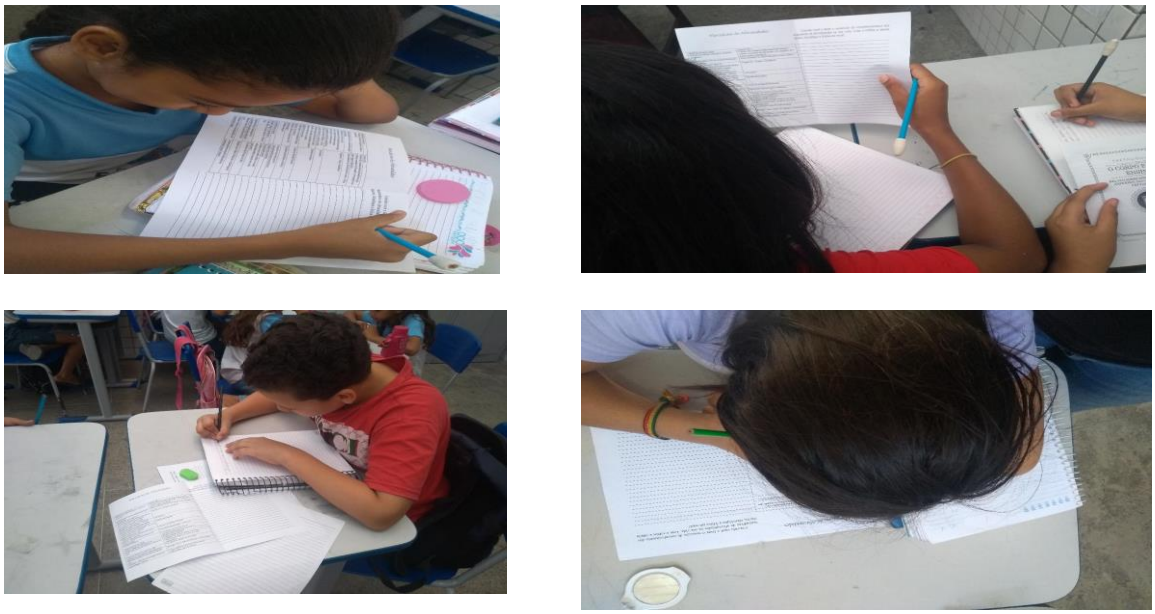
No dia 8 de setembro, demonstrei para a sala um *banner* com a tabela dos marcadores das africanidades. Segundo Petit (2015, p. 160), "[...] tem servido como guias para o desenvolvimento das atividades que buscam fortalecer a consciência étnico-racial mediante identificação das influências culturais africanas e afrodiaspóricas no contexto de vida do brasileiro."

Nessa intervenção, utilizei os marcadores não somente como guias, mas como a própria atividade proposta. Discuti com a turma cada marcador, estimulando o despertar das percepções desses marcadores em sua vidas. Após esse diálogo, entreguei para cada criança um folder que continha a descrição de cada marcador e solicitei que efetuassem o levantamento dos marcadores que detectaram. A atividade demandou um período de uma semana para ser concluída; para maior comodidade das crianças, a atividade foi iniciada em sala de aula e finalizada em casa. Ao final me entregaram os folderes e fui surpreendida com a quantidade de detecções levantadas pelas turmas.

Figura 18 – Marcadores em exposição na sala de aula

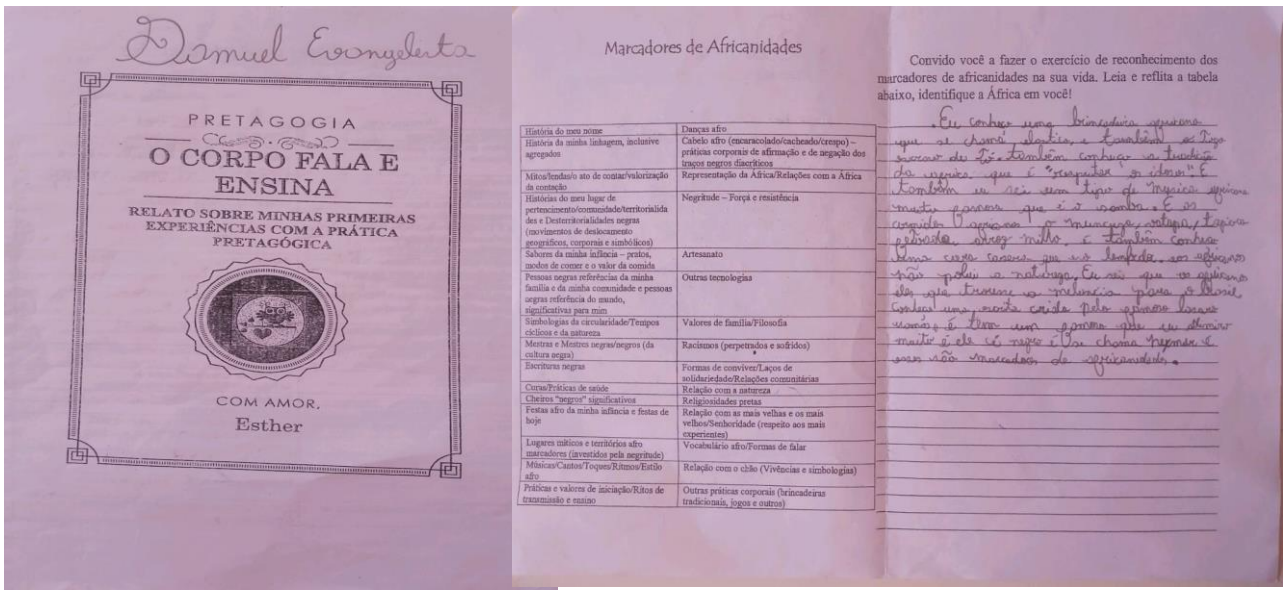
Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 19 – Mosaico de flagrantes das crianças produzindo o folder



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 20 – Exemplo de folder produzido por um estudante



Fonte: Acervo da autora (2019).

A capa é sugestiva para que, ao lê-la, as crianças percebam que o aprendizado que relatarão não necessariamente estão relacionados aos livros e teorias curriculares. Que o conhecimento que carregam sobre a própria história se manifesta de várias maneiras (brincadeiras, danças, cabelo, cor da pele, cheiros) também é importante e funcional.

Os relatos feitos pelas crianças levantaram todos os aspectos presentes nos marcadores:

“Eu conheço uma brincadeira africana que se chama “elástico” e também o jogo “escravos de Jó”. Eu também conheço uma tradição da África que é a de respeitar os idosos e também conheço um tipo de música africana que é muito famosa que é o samba. E as comidas africanas: o mucunzá, vatapá, feijoada... e também um remédio caseiro que é o lambedor. Os africanos não poluem a natureza. Eu sei que os africanos trouxeram a melancia para o Brasil, conheço uma escrita criola pelo famoso Lázaro Ramos.”

“Eu como com a mão como os africanos e a minha mãe me disse que quando era criança, fazia um buraco na areia no quintal e começava a brincar.”

“Minha avó faz muitos remédios naturais como o chá de camomila, chá de erva doce e o meu lambedor. O cheiro da minha avó negra é maravilhoso.”

“Na minha casa tem filtro de barro.”

“Eu acredito em uma superstição africana que diz que se apontar para as estrelas, nasce verruga no dedo.”

“Eu conheço a música “Mambo Capoeira” e remédios naturais.”

“Na minha família e na minha comunidade tem pessoas negras, e isso significa para mim que somos todos iguais.”

“Sabores da minha infãncia: fubá, melancia, feijoada, mugunzá, pamonha, quiabo, vatapá, pimenta malagueta...” Curas: eu tinha um tumor na perna e minha mãe disse que precisava de uma folha de pimenta e um pouco de água morna, colocou na minha perna e melhorou. Danças afro: eu conheço o carnaval. Brincadeiras tradicionais: existe boneca de pano, escravos de Jó, pula elástico. Músicas: hip hop, samba. Racismo: quando uma pessoa negra sofre racismo, tem umas que não aguentam e tentam se matar.”

“O meu cabelo é cacheado, lindo e sedoso. Quando minha família faz festa tem muncunzá e melancia. A minha vizinha é negra e eu considero ela como minha tia. Na minha casa tem um filtro de barro. A minha professora conta histórias de pessoas negras. A minha mãe faz lambedor quando estou com a garganta irritada.”

"Nos desenhos animados, mal vejo personagens negros.A cor da minha pele é negra e tem a ver com os africanos. A música "O mergulho" de Nanã Matos, que é uma cantora africana, eu gosto muito. Já fui chamada de chocolate na 3ª série. Nas pirâmides do Egito tem escrituras africanas. Brincar com barro é muito legal."

Esses registros catalogam as percepções das africanidades nas vivências das crianças, permitem – juntamente com outros diálogos ocorridos em sala de aula gerados a partir de leituras de livros, uso de material didático e as outras intervenções – que pouco a pouco desenvolvam o senso crítico sobre a situação do ser negro na sociedade, e da necessidade de mudança de tomada de atitudes nesse contexto, já que, a partir do instante em que o indivíduo se percebe negro, ou compreende que há negritude investida na sua própria formação através de pessoas negras do seu convívio ou linhagem, o senso de pertencimento começa a despertar, promovendo nova postura diante das relações deste indivíduo com os outros e consigo.

Recebi o volume de registros com grata surpresa, pois não é uma tarefa fácil fazer esses levantamentos uma vez que é necessário o reconhecimento da referência das culturas afro na própria formação. Petit e Farias (2015, p. 127) relatam uma situação recorrente durante as aulas de Pretagogia na Universidade Federal do Ceará:

> A professora Sandra Petit pede aos alunos que tragam objetos de sua casa relacionados à afrodescendência ou à cultura negra e estes não conseguem, alegando que não existem tais objetos e símbolos nos ambientes que convivem em casa, nem fora dela.

Em contrapartida, as crianças apresentaram uma enxurrada de referências que fluíram devido ao impulsionamento provocado em sala de aula dessas percepções. Na contramão do apagamento promovido pela ausência da discussão comprovaram que a execução de uma educação antirracista promove o encurtamento da distância da memória da própria história. Quando a criança afirma que "*O meu cabelo é cacheado, lindo e sedoso*", ela manifesta autoapreciação da própria imagem. Quando declara que "*O cheiro da minha avó negra é maravilhoso*" valoriza a relação com os mais velhos da família e desconsidera o preconceito que afirma que o negro é sujo e mal cheiroso. Reconhece a relação que a família mantém com a natureza através da utilização de chás e remédios naturais para curas "*eu tinha um tumor na perna e minha mãe disse que precisava de uma folha de pimenta e um pouco de água morna, colocou na minha perna e melhorou".* Reclama o fato de não se ver representada "*Nos desenhos animados, mal vejo personagens negros*".

Reconhecem tecnologias, artesanatos, musicalidade, o valor afetivo de pessoas agregadas à família, brincadeiras, lendas, crenças com influência africana e afro-brasileira.

Esse exercício foi importante em quatro pontos:

1 – Impulsionar a valorização dos aspectos que sob efeito do racismo na sociedade poderiam causar vergonha ou tristeza (cabelo, cor da pele).

2 – Promover questionamentos (Reconhecer poucos personagens negros nos desenhos, levantar consequências de manifestações de racismo: "*quando uma pessoa negra sofre racismo, tem umas que não aguentam e tentam se matar"*).

3 – Despertar a percepção dos aspectos afro e dessa maneira favorecer o combate ao racismo.

4 – Me fazer perceber de que estava trilhando o caminho certo ao colher tantos depoimentos consistentes e diversificados.

Promovi um momento em que as crianças puderam compartilhar os seus levantamentos, foi um momento muito divertido, pois os comentários na sua maioria eram de reconhecimento e graça: "*Ah, eu deveria ter colocado isso*", " *Lá em casa também tem*", "*Êita, me convida pra festa na tua casa?* (sobre as comidas nas festas)". E assim as turmas se estabeleciam cada vez mais unidas e respeitosas, porque nelas estava sendo despertado um sentimento: reconhecimento.

6 V ATO: VALORES AFRICANOS E VIVÊNCIA BAOBÁ

Nesse ato, trato da experiência realizada a partir de livro sobre a filosofia Ubuntu, a confeccção de bonecas Abayomi, e a nossa aula de campo ao encontro do Sábio Grand Papa de Mali e Senegal no evento Memórias de Baobá, em Fortaleza.

6.1 Cena 5

Quadro 7 – Ubuntu, sou porque somos

Marcadores	Representação da África / Relações com a África, Valores de família / Filosofia, Formas de conviver / Laços de solidariedade / Relações comunitárias, Relação com a natureza, Relação com as mais velhas e os mais velhos / Senhoridade (respeito aos mais experientes).
Componentes curriculares transversalizados	Filosofia, Português, Artes, Geografia.
Objetivo (s)	Incentivar a reflexão do senso comunitário a partir da filosofia Ubuntu.
Recursos	Banner com mapa do continente africano, livro didático, folhas de ofício, lápis de cor, canetinha.
Produção didática	Àrvore Ubuntu, composta por folhas com descrições individuais das atitudes ubuntu que as crianças praticam diariamente.

Fonte: Elaborada pela autora.

Transitando pela filosofia africana, durante o dia a dia trabalhei com as crianças os conceitos da filosofia Ubuntu, a cada oportunidade dialogando com as turmas seus ensinamentos e ideias. Praticada na sociedade da África do Sul, a filosofia Ubuntu trata acima de tudo da ética nas relações. Swason (2017, p. 54) explica:

> Ubuntu é uma abreviação de um provérbio isixhosa da África do Sul, proveniente de Umuntu ngumuntu ngabantu: uma pessoa é uma pessoa por meio de seu relacionamento com outros. O ubuntu é reconhecido como a filosofia africana do humanismo, ligando o indivíduo ao coletivo através da ‘fraternidade’ ou da ‘sororidade’. Ele dá uma contribuição fundamental às formas nativas de conhecer e ser.

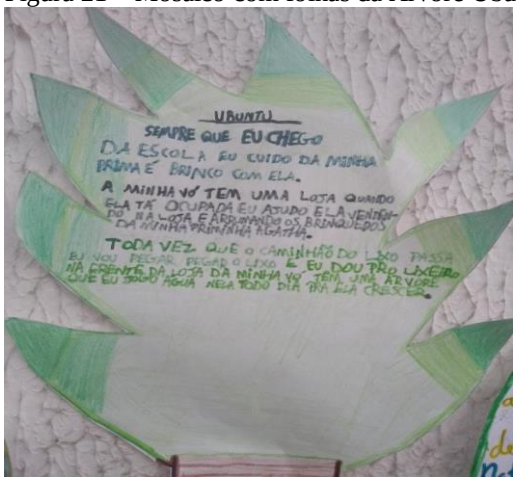
Essas “formas” de conhecer e ser é que “esculpem” o indivíduo. Como em qualquer filosofia, o entendimento dos valores sustentados por ubuntu colaboram com a maneira como esses indivíduos interagem entre si e com a natureza, inclusive a própria natureza é lidada com o mesmo olhar sob o qual os indivíduos enxergam a si e ao outro, uma vez que a filosofia ubuntu compreende que a natureza é parte intrínseca das relações necessárias para harmonização da convivência presente e futura.

A partir dessa visão, as relações sociais se estabelecem sob a perspectiva da empatia, e dessa maneira a busca constante da coadunação permite uma singular característica de convivência.

No dia 27 de novembro de 2019, trabalhei o tema com mais profundidade. Nessa data, fiz a leitura do livro “Ubuntu, eu sou por que somos” de autoria de Pedro Sarmento, na obra o autor apresenta que a filosofia: Não se refere a uma concepção de troca de favores, mas sim de estimular o pensamento: o que eu posso fazer para melhorar a minha comunidade? Pensando, assim, no bem de todos, é que se pensa no próprio bem (p. 22).

A partir daí discutimos acerca do que é ser “ubuntu”, estimulei as crianças a refletirem sobre atitudes ubuntu que elas adotam no dia a dia ou que acreditam que deveriam ser adotadas, orientei que escrevessem suas reflexões em uma folha que seria anexada a um tronco. A ideia de formar uma árvore faz alusão à analogia na qual a árvore é composta de várias folhas e cada folha tem um papel dentro desse organismo vivo. Dessa maneira, cada criança é uma folha e as atitudes descritas nas suas folhas referem o papel que deve executar para o bom funciomanto deste organismo, assim formamos uma grande árvore a qual denominamos “Árvore Ubuntu”. Cada criança recebeu uma folha, já cortada, e foi orientada a decorar e a relatar as suas atitudes ubuntu, transversalizando as matérias de Artes e Filosofia.

Figura 21 – Mosaico com folhas da Árvore Ubuntu

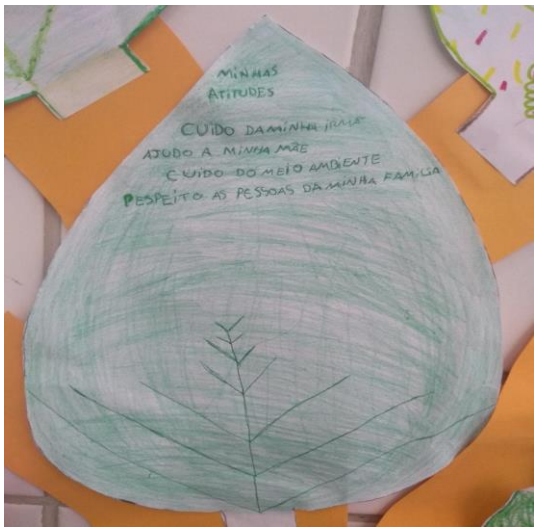


Sempre que eu chego da escola eu cuido da minha prima e brinco com ela.
A minha tia tem uma loja, quando ela tá ocupada eu ajudo ela a vender na loja, e arrumo os brinquedos da minha priminha Agatha.
Toda vez que o caminhão do lixo passa eu vou pegar o saco do lixo e eu dou para o lixeiro.
Na frente da loja da minha avó tem uma árvore que eu jogo água nela todo dia para ela crescer.

Natureza.
Animais.
Cuidar de quem a gente gosta, até de quem não gostamos muito.
Cuidar de tudo que precisamos.
Respeitar todos.
Idosos.
Jovens.
Amor.

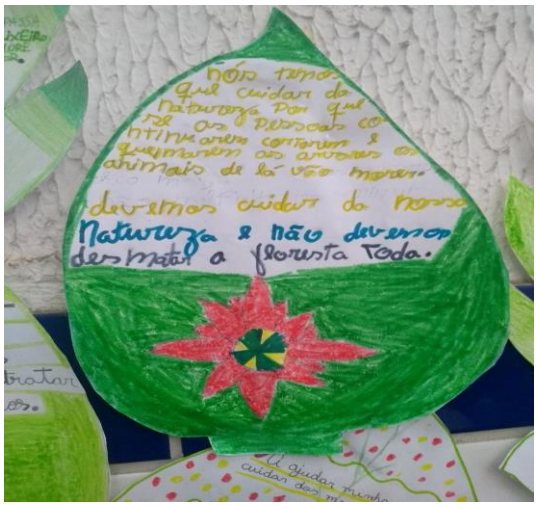
continua

Figura 21 – Mosaico com folhas da Árvore Ubuntu continuação

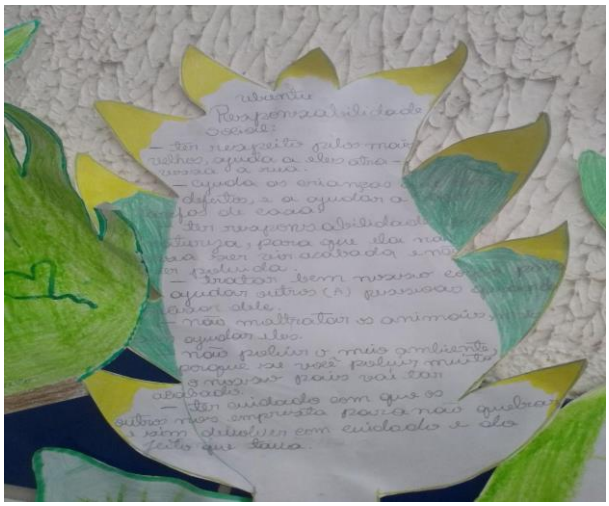


Minhas atitudes.
Cuidar da minha irmã, ajudar minha mãe.
Cuidar do meio ambiente, respeitar as pessoas da minha família.

Ajudar a minha mãe a cuidar dos meus irmãos.
Cuidar do meu cachorrinho.
Lavar a louça todos os dias depois do almoço.
Ajudar a minha avó a fazer o almoço.



Nós temos que cuidar da natureza, porque se as pessoas continuarem a queimar as árvores, os animais de lá vão morrer.
Devemos cuidar bem da nossa natureza e não devemos desmatar a floresta toda.



Responsabilidade social:
- Ter respeito pelos mais velhos, ajudá-los a atravessar a rua;
- Ajudar as crianças com defeitos a fazer a tarefa de casa;
- Ter responsabilidade com a natureza para que ela não ser vir acabada e nem poluída;
- Tratar bem nossos avós, e ajudar os outros (as) pessoas no que puder;
- Não maltratar os animais, ajudar eles;
- Não poluir o meio ambiente, por que se você poluir muito o nosso país vai se acabar;
- Ter cuidado com o que lhe emprestam para não quebrar, e sim devolver com cuidado e do jeito que estava.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 22 – A Árvore Ubuntu antes e depois

Fonte: Acervo da autora (2019).

Para administrar o tempo, entreguei as folhas já cortadas para as crianças, assim elas teriam tempo para pensar, escrever e decorar suas folhas. A maior parte dos comentários foram sobre ajudar os pais com as atividades de casa ou cuidar dos irmãos. Também foram bastante descritas as questões de cuidar da natureza e respeitar os mais velhos. O momento foi de muito diálogo entre eles, o que sempre apreciei e busquei não me envolver. Deixava as turmas à vontade para que pudessem conversar, discutir e se ajudarem sem minha intervenção. A sala sempre ficava muito barulhenta nesses momentos. Eram risos, argumentações, trocas de impressões, de opiniões e assim eles aprendiam a se manifestar e respeitar a manifestação do próximo. Tinha briga? Claro. Discussão? Sim. Faziam parte do aprendizado. Também tinha muito carinho, abraços e trocas de elogios.

Tanto a turma como eu, ficamos animados com o resultado da árvore, discutimos sobre as atitudes descritas por eles e concordamos que é reponsabilidade de todos contribuir para o bem das comunidades onde estamos inseridos, seja a familiar, escolar, religiosa, a rua, o bairro onde moramos. Assim, ajudar a família nos afazeres domésticos, cuidar do mais novos e respeitar os mais velhos, proteger a natureza, tratar bem os animais foram aspectos levantados nas folhas, descritos como: “Todo dia eu coloco água nas plantas ds minha casa, “Quando eu chego da escola, cuido da minha prima”, “Quando o caminhão do lixo passa, eu tiro o lixo de dentro de casa e entrego para o lixeiro”. Os levantamentos descritos nas folhas demonstram que houve associação das dimensões éticas com as práticas cotidianas.

6.2 Cena 6

Quadro 8 – Abayomis, negras e negros na minha vida

Marcadores	Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação, Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim, Artesanato; Negritude – Força e resistência.
Componentes curriculares transversalizados	História, Artes.
Objetivo (s)	Incentivar o senso de representatividade da pessoa negra, estimular a afetividade, desenvolver o senso de pertencimento afro. Fazer conexão com pessoas negra de referência para a vida das crianças, valorizando-as.
Recursos	Televisão, tecido, tesoura.
Produção didática	Produção individual de bonecas abayomis representando pessoas negras notáveis na vida das crianças.

Fonte: Elaborada pela autora.

A ideia da oficina de bonecas Abayomi em príncípio contaria com a presença física de Cristiane Oliveira, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará, na linha de *Movimentos sociais, educação popular e escola*. Infelizmente a sua presença material não foi viável, a gestão censurou, alegando que a autorização concedida pela Secretaria de Educação não autorizava a presença de terceiros na escola, mas nem por isso ela deixou de participar. Propus a ela que gravasse um vídeo expondo a função das bonecas, origem, significado e orientando a confecção. Com alegria ela aceitou a proposta e gravou um vídeo, onde explicou a representatividade negra traduzida através das bonecas, assim as crianças compreenderam que uma boneca abayomi não é uma boneca qualquer. A confecção de uma boneca exige reflexão, uma vez que sua proposta é homenagear uma pessoa negra significativa na sua vida e, segundo a criadora dessas bonecas, Lena Martins, a utilização de retalhos é condizente com uma visão cíclica da vida, a de que todo fim é um novo começo. Ela explica que a criação das bonecas nada tem a ver com a versão fantasiosa de que foram criadas nos navios negreiros pelas mulheres negras, a partir dos retalhos de suas roupas, a fim de produzir brinquedos que distraíssem seus filhos. Em entrevista para o site Conexão Lusófona, Lena desconstrói a versão fantasiosa criada:

> Essa coisa que se fala, de ter surgido em navio negreiro, eu não sei direito como falar sobre isso. Eu tenho pensado bastante. Eu fico achando que nas nossas narrativas, de negros e descendentes, sempre tem uma interferência. Parece que não temos o direito de ter uma boneca que nos represente, mas que tenha nascido no

> período de maior efervescência dos movimentos sociais no Rio de Janeiro, no final dos anos 1980. Não sei de onde vem essa história de navio. (MARTINS, 2019, p. 1).

O vídeo foi reproduzido no dia 7 de outubro para as turmas e, em seguida, as crianças confeccionaram as bonecas. A culminância da oficina ficou por conta das apresentações individuais de casa boneca.

Figura 23 – Crianças assistindo ao vídeo de Cristiane sobre boneca abayomi

Fonte: Acervo da autora (2019).

O vídeo gravado por Cristiane, traz a seguinte conteúdo:

"Olá, o meu nome é Cristiane e eu sou mestranda em Educação Brasileira. Há algum tempo eu venho fazendo algumas pesquisas em relação à temática das relações -etnico-raciais, e para me ajudar eu sempre uso oficinas de bonecas Abayomis, que é o que eu vou fazer aqui para vocês hoje, a fim de fortalecer o pertencimento afro de crianças e adultos. A bonequinha Abayomi foi criada por uma senhora chamada Lena, hoje ela é mais conhecida como " Lena Abayomi", e ela desenvolveu essa arte de fazer bonecas de tecido para justamente trabalhar a questão do pertencimento afro de algumas pessoas. A boneca Abayomi é uma boneca sem cortes ou costuras, feita apenas de retalhos, a gente pode utilizar tesoura para nos auxiliar. Abayomi significa encontro precioso e é uma palavra yourubá, uma das diversas línguas faladas no continente africano. Para fazer a bonequinha Abayomi, nós vamos precisar de um tecido preto, do qual nós iremos cortar o corpinho da boneca, utilizando a tesoura. Vamos precisar de alguns retalhos coloridos para fazer a vestimenta da nossa boneca, se você preferir. E como ela é feita? Primeiro a gente corta o tecido maior que vai servir de base para o corpo da boneca, e depois um tecido menor, que vai ser os bracinhos da boneca Abayomi, e agora eu vou ensinar o passo a passo para vocês. Bom, então vamos começar a produção da nossa boneca: vocês vão pegar o pedaço de retalho maior e vão dar uma esticada nele,depois vocês vão igualar as duas pontas, lembrando que essa boneca não vai ficar tão grande, se

vocês quiserem uma maior, essa parte do corpo deve ser cortada maior. Como é uma boneca sem cortes nem costuras, a gente vai fazer nós para poder dar sustentabilidade ao corpo dela. A gente vai começar fazendo o primeiro nó, que no caso vai ser a cabeça da boneca, quem quiser pode dar mais nós para a cabeça ficar maior, em seguida a gente vai dar outro nó aqui em baixo, que vai ser a perninha da boneca, vamos fazer as duas perninhas da boneca. Nós já temos a base do corpinho da nossa Abayomi. Você já faz a boneca planejando como vai ser a vestimenta dela, se for um vestido você não precisa fazer a cinturinha, se for uma saia e uma blusa a gente vai fazer outro nó aqui no meio, ou seja, a nossa boneca já tem quatro nós. Agora a gente vai colocar os bracinhos na nossa boneca: pega aquele tecido menor e também dá uma esticada e coloca atravesssado na boneca, um pouco acima do nó da cintura e do jeito que você deu um nó nas perninhas, a gente vai dar nos braços para serem as mãos da nossa boneca. Pronto, essa é a base, é o corpinho da nossa Abayomi. Agora nós vamos fa\zer a roupinha dela, eu vou fazer um vestido, vou pegar o retalho e com ajuda da tesoura vou cortar. Vou dobrar o tecido em quatro e aqui no meio eu vou dar uma pequena picotada, que é por onde eu vou passar a cabeça da minha Abayomi. Se ficar um pouco largo, a gente retira e diminui as laterais, como não ficou do tamanho de um vestido, eu vou fazer uma sainha. Vocês podem fazer vários tipos de roupas. Eu vou cortar uma tirinha, vou pegar a blusinha e fazer um furinho de um lado e do outro. Vou pegar essa tirinha e vou passar dentro dos dois buraquinhos que eu fiz, e vou amarrar aqui atrás. Pronto, nós já fizemos a blusinha da nossa Abayomi. Agora eu vou fazer a saia, vou pegar um tecido de outra cor pra ficar uma roupa bem colorida, pra fazer uma sainha, é importante que o tecido seja um pouquinho arredondado, e assim como na blusa a gente faz quatro dobras e corta no meio para poder vestir na Abayomi. A gente passa as perninhas dela pelo buraquinho, sobe, passa pelo meio e tá feita a sainha da nossa Abayomi. Se a sua Abayomi tiver a cabeça um pouquinho maior, a gente pode fazer um turbante também: a gente pega outro retalho, que pode ser da mesma cor da blusa, enrola na cabeça dela, como ela não tem marcação de olhos nem de boca nem de nariz, não importa o lado. Está pronta a nossa Abayomi. Olha só como ficou lindinha! Vocês podem cortar, fazer vários cabelinhos.

Obrigada, espero que vocês tenham gostado e um abraço a todos".

Ao final do vídeo, indaguei sobre suas impressões, e todos afirmaram estar encantados com Cristiane, alguns pediram para repetir o vídeo, lembraram da presença dela na escola e elogiaram o seu cabelo.

Expliquei que a criação de uma boneca Abayomi sugere uma “homenagem” a uma pessoa negra siginificante para o fabricante. Perguntaram se deveria ser somente algum integrante da sua famíla e eu expliquei que não. Pedi que refletissem um pouco sobre quem gostariam de homenagear e por quê.

Entreguei para cada um as tiras de tecidos negro para a confecção dos corpos já cortadas, deixei à disposição os retalhos para que escolhessem e deixei a turma à vontade para a confecção das bonecas. Por algumas vezes, solicitaram a repetição do vídeo.

Após todos haverem confeccionado suas bonecas, promovi um momento de partilha, quando cada criança apresentou a sua boneca, explicando quem seria o seu homenageado e por quê. Todos os depoimentos foram gravados e transcritos abaixo. É muito interessante perceber as referências além das óbvias, que seriam as pessoas das suas famílias.

Figura 24 – Mosaico de flagrantes das crianças criando suas bonecas

Fonte: Acervo da autora (2019).

A seguir, alguns depoimentos:

"Eu fiz a minha mãe."

"Eu fiz a mãe da minha ex-babá, por que ela me levava para a casa dela e ela me contava histórias até eu dormir."

"Eu fiz a minha vó por que eu a amo muito."

"Eu fiz a minha avó por que ela é muito carinhosa."

"Eu fiz a Kayla (colega de classe) por que ela é minha amiga e eu admiro muito ela."

"Eu fiz a minha mãe por que ela é uma guerreira."

"Eu fiz a minha madrasta por que ela me ensina muito."

"Eu fiz a minha tia por que ela é negra e eu admiro muito."

"Eu fiz uma mulher que vende relógios no centro, e sempre que eu vou ao centro peço à minha mãe para a gente passar na banca dela por que ela é muito legal."

Outros relatos se referiram à mãe, pai, irmãos ou avós, pois são pessoas que cuidam, amam, ensinam e dão carinho, segundo as justificativas de cada um.

Nessa atividade, a turma se mostrou tímida no momento de expôr as suas bonecas, se limitaram a dizer quem homenagearam e o motivo. Talvez pelo fato de precisarem expor abertamente um afeto ou por falta de discurso, a animação da produção foi substituída pela timidez no instante em que as apresentações iniciaram.

Todas as nossas ações têm repercussões além das que supomos. A oportunidade de poder explicar sobre as bonecas através de vídeo, em uma clara atitude de resistência, foi assim descrita por Cristiane:

> A princípio fiquei um pouco decepcionada, pois gostaria muito de ter tido um contado físico com as crianças, até para poder narrar um pouco sobre a minha trajetória enquanto a criança que fui e a mulher negra que sou hoje.
> Mas, assim como outras barreiras enfrentadas por nós mulheres negras, o fato de ter sido impedida de ir até a escola não foi empecilho para não realizar a oficina.
> Me senti presente no espaço da sala de aula, pois não era um simples vídeo com minha imagem, meu carinho, empatia e amor pelo que eu faço estavam presentes...
> Não há obstáculos que não possamos superar, somos fortes e corajosas, estamos presentes em todo e qualquer espaço, assim a gente deseje.

É assim que as resistências se apresentam, se manifestam, não se calam. É assim que servem como exemplo para quem pode se sentir sozinho. Cristiane complementa:

> Muito grata pelo convite, pois tenho um carinho muito grande pelas abayonis, pois foi através delas que pude ter/fazer a minha primeira boneca negra.
> Lembro- me que durante a minha infância nunca tive um brinquedo que realmente eu houvesse sentido e que eu me sentisse representada.

> A abayomi pode ser de grande ajuda para muitas outras meninas negras, pois o ato de construir nosso próprio brinquedo, não só no sentido da brincadeira, nos faz ter um elo de amor e respeito por ele.

As crianças ficaram muito felizes com suas bonecas. Apesar de não se expressarem verbalmente, sorrisos e troca de bonecas demonstravam essa animação.

Eu me senti intrigada sobre como pode ser difícil expressar os sentimentos por outra pessoa. Apesar de tê-la representado artisticamente, a verbalização encontra barreira difíceis de transpôr. Por mais que tenha tentado estimular a produção de uma justificativa mais detalhada, as crianças se retraíam e diziam: "*É só isso mesmo, tia*".

6. 3 Cena 7

Quadro 9 – X Memórias de Baobá: Didáticas da ancestralidade e memórias do encantamento

Marcadores	Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude), Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro, Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino, Representação da África/Relações com a África, Relação com a natureza, Religiosidades pretas, Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes), Relação com o chão (Vivências e simbologias), Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros).
Componentes curriculares transversalizados	História, Geografia, Filosofia.
Objetivo (s)	Conhecer um sábio africano (Grand-Papa), vendo como atua e simboliza os momentos; Conhecer e fazer conexão baobá do Passeio Público que é símbolo de ancestralidade e sabedoria. Estimular a autoapreciação em um momento de reflexão e conexão com a natureza. Saudar o Baobá com participando de uma simbolização afro-indígena (participação da Pajé Raimunda).
Recursos	Aula de campo.
Produção didática	Não houve.

Fonte: Elaborada pela autora.

As crianças aguardavam ansiosas a segunda participação no Memórias de Baobá, passaram o ano inteiro perguntando se aconteceria, se estava perto, o que me deixou bastante feliz. A edição desse ano contemplou aspectos de ancestralidade e memórias. Participei com

meus alunos no dia 29 de outubro de um ritual de saudação ao Baobá, conduzido pelo Sheik Modibo Dadiarra, conhecido como Grand-Papa[13].

A saudação ao baobá é muito simbólica. Pela sua capacidade de viver por até 6000 anos, o baobá é associado à ancestralidade. Representa os nossos antepassados e invoca vários aspectos da filosofia africana acerca da questão: o repeito aos mais velhos; o aprendizado que os mais velhos transmitem; a relação do ser humano com a natureza e do ser humano com o chão, o chão que acolhe os corpos dos mortos, que dá alimentos e firmeza. Um baobá é um observador e um mestre.

Na ocasião, as crianças conversaram e interagiram com o Sheik, e participaram de um abraço coletivo ao Baobá centenário que habita o centro do Passeio Público de Fortaleza. Ficaram felizes em reencontrar no evento a Patrícia Matos e encantados com as vestimentas da comunidade indígena que também participava do momento.

A cerimônia de saudação foi realizada pela professora Sandra Petit. A princípio, solicitou que todos as pessoas presentes no local se organizassem em círculo e, acompanhada da batida de tambores, orientou aos participantes que se propusessem a vivenciar realmente o momento, com palavras suaves evocou o conceito de ancestralidade permeado na cerimônia de Saudação, onde todos com os olhos fechados participavam da vivência e abraçaram o baobá centenário localizado no centro do Passeio Público. Nesse momento, todos envolvidos pela cerimônia transpareciam um semblante de paz, reverência e reflexão.

[13]Dadiarra Sheik Modibo. É antes de tudo um Sheikh, um escritor, um poeta, um cineasta coreógrafo, teólogo muçulmano comunicador, sacerdote tradicionalista africano e uma liderança religiosa muçulmana que defende os direitos humanos e o pluralismo religioso. Presidente fundador da Comunidade Madinatu Munawara (C.M.M) uma associação caritativa, já realizou inúmeras palestras sobre diversos temas relacionados a África contemporânea e antiga. Viajou pelo mundo afora para poder viabilizar suas pesquisas hoje em formato de livro. Pretende em breve discursar sobre o relacionamento que se deve ter com os Orixás. Também é mais conhecido como “Grand-Papa”, um grande aluno da vida.Grande amigo do Brasil, estuda a variação social e cultural das sociedades humanas tanto do ponto de vista das organizações tradicionais como da família. Participou de vários projetos de dimensão internacional como observador livre. Ele fez pesquisas sobre a comunidade Haralaya em Cuba. E milita por um Mundo de paz e unidade e do respeito dos direitos humanos. Um Panafricanista de primeira ordem. (DADIARRA..., 2019).

Figura 25 – Mosaico da participação no evento

Crianças lanchando no coreto do Passeio Público antes da cerimônia de saudação ao Baobá.

Crianças admirando o pequeno lago artifical presente no Passeio Público.

Crianças interagindo com Grand-Papa.

Crianças posando para foto com Grand-Papa.

Crianças compenetradas no abraço ao Baobá

Toda a turma reunida ao redor do Baobá

Fonte: Acervo da autora (2019).

Na cerimônia, além dos meus alunos estavam presentes outras escolas da rede municipal e escola indígena. As crianças se fascinaram com as crianças indígenas em suas vestimentas tradicionais. Reencontraram Adjoké e ficaram felizes, conheceram o Passeio Público, algumas que participaram da edição IX do Memórias de Baobá recordaram e relataram para as demais.

A acolhida tratou sobre ancestralidade e relação com a natureza representada no Baobá e na figura do Grand-Papa, que encantou as crianças e despertou curiosidade, elas tiveram um momento de conversa com ele e fizeram perguntas sobre o continente africano e costumes.

Após a acolhida fomos convidados a formar um círculo andante ao redor do Baobá (a circularidade presente na cultura africana, denotando que os tempos passados, presentes e futuros se processam) e ao som do tambor e da exposição oral (a oralidade eternizando saberes) nos tocávamos (mãos dadas) e ao chegar no Baobá fomos convidados a abraçá-lo, senti-lo, ouvir o que ele tinha a nos dizer. Esse é um exercício de resgate de si mesmo, de evocação de valores que os mecanismos diários encobrem e tornam tudo automático. Sentir e ouvir o Baobá reconecta-nos a nós mesmo e à natureza, propiciando saúde emotiva, pois é preciso cuidar do espírito também.

A oportunidade de participar da saudação ao Baobá, remeteu às crianças temáticas já dialogadas em sala de aula. A filosofia ubuntu e seus aspectos, foi bastante citada nas conversas sobre o momento. Não propus produção didática alguma, pois a minha inteção era a de que eles apenas vivenciassem a experiência e carreguem consigo a memória. E a vivência foi real e significativa, conclusão que obtive durante os diálogos que mantivemos em relação a ela. As fotos onde estão em torno do Baobá registram o momento da saudação onde foi sugerido que abraçassem e sentissem a árvore. A expressão no rosto de cada um transmite a seriedade com a qual experenciaram o momento. Uma das alunas relatou que “ouviu o coração da árvore”, outra que sentiu paz. Todos ficaram impressionados com as vestimentas do sheik, perguntaram se era uma capulana e curiosos, o cercaram para ouvir seu discurso. Perceberam a presença ubuntu ali e isso também foi relatado. Não foi necessária nenhuma produção didática, a experiência arrebatou a todos.

7 VI ATO: FORTALECENDO A PRODUÇÃO DIDÁTICA

Nesse bloco de intervenções a ênfase é na produção didática com as crianças, fazendo a ponte entre as africanidades no continente africano e os marcadores presentes no Brasil, através das máscaras africanas, dos ideogramas adinkras e do imaginário das crianças, através de exercícios lúdicos de afroletramento, tentando inclusive, uma avaliação dos aprendizados retidos pelas crianças na forma de caderno e livreto, que findaram se transformando em lembranças que a turma levou para casa na sua despedida do ensino fundamental 1.

7.1 Cena 8

Quadro 10 – Máscaras Africanas, muito além de um adorno

Marcadores	Representação da África/Relações com a África, Artesanato, Relação com a natureza, Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes); Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação; Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino.
Componentes curriculares transversalizados	Artes, História, Geografia, Filosofia.
Objetivo (s)	Mostrar a confecção e os diversos contextos de utilização e significados de máscaras nas comunidades africanas; proporcionar uma re-interpretação das máscaras dentro do contexto afrocearense.
Recursos	Banner com mapa do continente africano, cartazes com máscaras africanas, cartolina, folhas de ofício, cola, areia, folhas de árvore, canetinha, lápis de cor, tinta guache, pincel
Produção didática	A partir da compreensão do objetivo, produzir (individualmente, em dupla ou grupos) uma máscara atribuindo significado a ela que tenha relação com os marcadores das africanidades.

Fonte: Elaborada pela autora.

Essa oficina foi realizada no dia 6 de novembro de 2019. A ideia surgiu após eu ouvir uma conversa onde as crianças falavam de super-heróis e suas máscaras. Para elaborar essa oficina, me debrucei sobre uma pesquisa detalhada acerca da utilização de máscaras no contexto africano, pois não me agradava a ideia de apenas fazer as máscara por fazer, dessa maneira fiz um mapeamento analisando tipos de máscaras que são utilizadas, funções e localidades. Com esses dados, imprimi alguns exemplos de máscaras e, com suporte de um mapa do continente africano, explanei cada máscara, apresentando a sua localização

geográfica e os dados referentes a elas obtidos, após a apresentação do contexto geral sobre as máscaras, de acordo com Domingues (2017, p. 1):

> Quando uma pessoa usa a máscara africana ela assume a entidade que a máscara representa, transformando-se no espírito evocado pela própria máscara que passa a residir dentro do corpo da pessoa. A máscara africana procura captar a essência do espírito, e não os seus traços físicos reais; por isso, ela faz uso de distorções e abstrações, e decisão.

Trago aqui um resumo do que eu explanei, a partir dos apontamentos do que pesquisei para meu planejamento:

Máscaras africanas de animais: Os animais são comumente representados nas máscaras africanas. Uma máscara africana de animal pode representar, de fato, o espírito de um determinado animal e servir de meio para transmitir-lhe uma mensagem ou um pedido (por exemplo, para que fique longe da aldeia ou não devore a plantação). Em outros casos, um animal pode servir de símbolo de virtudes específicas.

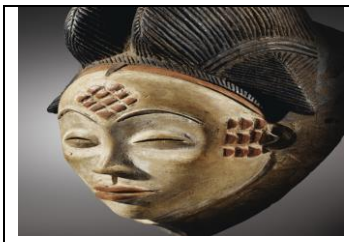
Beleza feminina: Outro tema comum das máscaras africanas é o rosto feminino. As máscaras africanas femininas dos Punu, do Gabão, por exemplo, têm olhos amendoados, sobrancelhas finas e arqueadas, nariz e queixo finos, maçãs do rosto salientes e trazem a pele embranquecida com caolin. Já as máscaras africanas femininas do povo Baga, de Guiné-Bissau, tem escariações no rosto, nariz grande e seios caídos. Uma das representações mais conhecidas da beleza feminina é a Idia, máscara africana de Benin, feita de latão. Acredita-se ter sido encomendada pelo obá Esigie (c.1516-c.1550) em memória de sua mãe. Para honrar sua mãe, uma rainha-guerreira grande estrategista militar e conselheira política, o rei usava a máscara em seu quadril durante cerimônias especiais.

A veneração dos antepassados é um elemento fundamental da maioria das culturas africanas tradicionais e, por isso, também eles são temas para máscaras. Um exemplo bem conhecido é a máscara africana Pwo Mwana (literalmente “mulher jovem”) do povo Chokwe, de Angola e República Democrática do Congo, que mistura elementos referentes à beleza feminina (face oval bem proporcionada, nariz e queixo pequeno) e outros referentes à morte (olhos afundados e fechados, pele rachada e lágrimas simbolizando a dor da morte). Representam um ancestral feminino que morreu jovem e é venerada em rituais associados à fertilidade. Os dançarinos Pwo Mwana dançam de forma elegante e graciosa e usam trajes e adereços femininos. Há também máscaras ancestrais relacionadas a pessoas notáveis, históricas ou míticas. O povo Kuba, da República Democrática do Congo, reverencia seu lendário fundador Woot com a máscara africana mwaash ambooy, e a sua linda esposa Mweel

com a máscara africana ngady anwaash. As máscaras africanas trazem um padrão de triângulos brancos e pretos pintados no rosto e são ricamente decoradas com búzios e miçangas coloridas. A feminina tem linhas diagonais nas bochechas representando lágrimas.

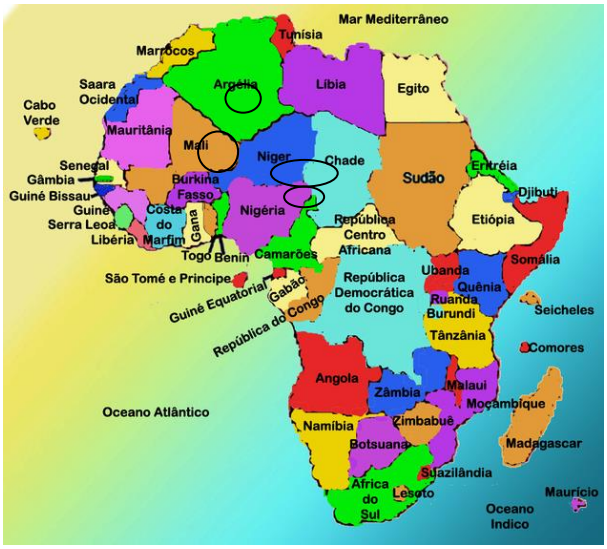
O artesão que cria a máscara africana tem um estatuto especial na sua comunidade. Em geral, essa arte é passada de pai para filho, juntamente com o conhecimento dos significados simbólicos transmitidos por essas máscaras. A máscara africana nunca é usada sozinha. O traje é componente importante para esconder a identidade humana do mascarado.

Figura 26 – Exemplos de máscaras africanas e suas descrições

	As máscaras africanas femininas dos Punu, do Gabão, por exemplo, têm olhos amendoados, sobrancelhas finas e arqueadas, nariz e queixo finos, maçãs do rosto salientes e trazem a pele embranquecida com caolin.
	O búfalo representa força física para a cultura Baoulé, da Costa do Marfim.
	Antílopes são associados a colheitas abundantes de milho para os Dogon, do Mali.
	As máscaras africanas do povo Fang, do Gabão, Guiné e República dos Camarões têm a forma do rosto bastante afunilada e reduzida a poucos elementos: os olhos são pontos, a boca é pequeno círculo, sobrancelhas e nariz unidos.

Fonte: Domingues (2017).

Figura 27 – Mapa da África utilizado em sala



Fonte: Bezerra (2019).

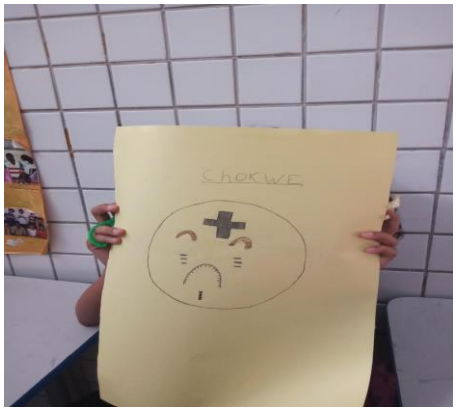
Iniciei a oficinia demonstrando várias máscaras para as turmas: máscaras de carnaval, de super-heróis, de óperas. Perguntei se saberiam me responder para que serve o uso de máscaras, alguns responderam baseados nas máscaras apresentadas. Em seguida, apresentei as máscaras africanas explicando o contexto e apresentanto o país de origem de cada uma. Em seguida, solicitei que confeccionassem as próprias máscaras atribuindo um significado à sua criação. A compreensão do conteúdo proposto não foi verbalizada, mas demonstrada nas máscaras confeccionadas, que, de acordo com a explicação dos seus criadores, estão carregadas de conceitos filosóficos africanos e também simbolismos com a morte, a amizade e a alegria. A confecção das máscaras foi livre, algumas crianças produziram individualmente, enquanto outras fizeram em dupla e outras em equipe. Como já havia explicado que as máscaras africanas possuem significados além dos estéticos, solicitei que, antes de confeccionarem, refletissem um pouco sobre o significado que dariam às máscaras que iriam produzir, atrás de cada máscara escreveram o seu significado. Vejamos a seguir os resultados.

Figura 28 – Exemplos de máscaras produzidas pelas crianças

Máscara criada para significar a humildade das pessoas.

Máscara criada para representar felicidade e carinho.

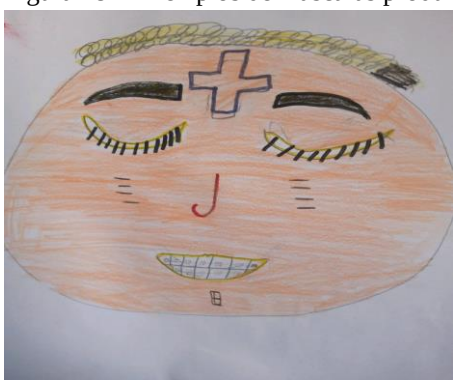
Máscara composta por duas partes, para ser utilizada por duas pessoas. Seu significado é a união entre família e amigos.



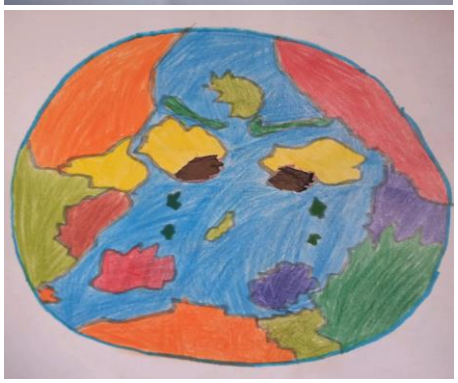
Máscara representando antepassado (avô), que a criança não conheceu mas que respeita e admira pois sua mãe sempre diz que ele era muito especial.
(A morte está representada pela cruz e os olhos fechados)

continua

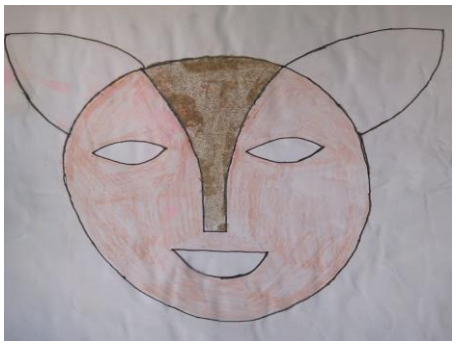
Figura 28 – Exemplos de máscaras produzidas pelas crianças continuação



Máscara representando o tio que já morreu, mas era muito legal e especial para a criança.
(A morte está representada pela cruz e pelos olhos fechados, o sorriso traduz a alegria que o morto sentia durante a vida)



Máscara representando a tristeza do planeta Terra com os desmatamentos e incêndios que a humanidade tem provocado.



Máscara que significa sabedoria, caracterizada pelo nariz.

Máscara que significa sabedoria.

Fonte: Acervo da autora (2019).

As máscaras produzidas pelas crianças transmitiram sentimentos de luto, alegria, preocupação com o meio ambiente e amizade. As descrições de cada máscara são apenas transcrições dos registros feitos pelos criadores. Para algumas crianças, foi o único momento em que puderam expressar o seu sentimento em relação ao significado de sua máscara. A produção artística permite a liberação de sentimentos e pensamentos. Direcionada, ela pode

propiciar conhecimento e libertação. Os materiais utilizados foram diversos: folhas, areia, canetinha, lápis de cera, lápis de cor, cartolina, cola colorida, papel ofício. A riqueza de cores e contextos me impressionaram, demonstraram que a crianças compreenderam e souberam transmitir bem o conhecimento adquirido, ressignificando e trazendo para uma experiência pessoal, o que há um dia atrás não tinham noção. O uso de metáforas, temas atuais e os detalhes dos significados me impressionaram bastante.

Foi um momento muito rico e longo, praticamente ocupou todo o horário das aulas, mas as crianças se dedicaram, refletiram, intuiram (*tia, posso ir lá na quadra pegar umas folhas da árvore?*), se divertiram com as próprias máscaras e as dos colegas. Eu não sugeri nada, me limitei a oferecer os materiais e a tirar dúvidas durante a produção: *tia, posso fazer com a Rebeca? Tia, posso fazer meu tio morto sorrindo?* E apesar de não saberem expressar verbalmente durante a apresentação coletiva das máscaras produzidas, as próprias máscaras falam por si.

Como as capulanas e a árvore Ubuntu, as máscaras ficaram sob a minha responsabilidade, para serem utilizados na decoração da festa de formatura das turmas.

7.2 Cena 9

Quadro 11 – 20 de novembro. Dia da Consciência Negra

Marcadores	Negritude – Força e resistência, Racismos (perpetrados e sofridos), Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias.
Componentes curriculares transversalizados	Português, História, Artes, Filosofia.
Objetivo (s)	Estimular o posicionamento frente ao combate ao racismo. Estimular o senso de pertencimento afro. Vencer a timidez para assumir uma postura antirracista diante das outras salas. Socializar alguns elementos das reflexões antirracistas da nossa turma. Prestigiar o dia 20 de Novembro como símbolo da luta contra o racismo.
Recursos	Cartolina, folha de ofício, lápis de cor, canetinhas.
Produção didática	Palestra em grupos, cartazes, folders.

Fonte: Elaborada pela autora.

O dia Nacional da Consciência Negra foi instituído como um dia para reflexão sobre a inserção da pessoa negra na sociedade brasileira. A data faz referência à morte de Zumbi, líder do Quilombo de Palmares. A lei nº 120519/11 instituiu o Dia Nacional de Zumbi e Consciência Negra e surgiu diante do protagonismo do Movimento Negro em manifestos e

pleitos sobre a causa antirracista. A data está incluída no calendário escolar, com orientações sobre ser explorada inter ou transdisciplinariamente.

As atividades do dia foram elaboradas com o propósito de propiciar protagonismo para as turmas.

Iniciei a aula com a exibição de um vídeo curto, onde Zianna Oliphant, uma garota de aproximadamente 9 anos, interrompeu, com fala improvisada, assembleia na cidade de Charlotte, cidade da Carolina do Norte nos Estados Unidos, palco de violentos protestos por causa da morte de homem negro por um policial (O EMOCIONANTE..., 2016), o vídeo é impactante pela atuação da garota que chora e comove a todos com o seu pequeno discurso:

"Vim para falar sobre como eu me sinto... sinto que nos tratam de forma diferente que as outras pessoas... e não me agrada como nos tratam, apenas pela nossa cor, isso não significa nada para mim.

"Creio que... somos negros e não deveríamos nos sentir assim. Não deveríamos ter que protestar porque vocês nos tratam mal.
Fazemos isso porque é o que temos de fazer e temos direitos...
Nasci e me criei em Charlotte... e nunca me havia sentido assim até agora. E não posso suportar como nos tratam.
É uma vergonha que matem a nossos pais e mães, e não possamos voltar a vê-los.
É uma vergonha que tenhamos que ir ao cemitério para enterrá-los.
Choramos e não deveríamos chorar.
Necessitamos que nossos pais e as nossas mães estejam conosco."

Após a exibição, promovi um pequeno debate sobre as consequências do racismo, nesse momento as crianças manifestaram tristeza e raiva: "*Tem que dar uma surra em racista*!", "*Ô tia, eu fiquei com tanta pena dela que até chorei*", "*Deixa ele vir com racismo pra cá pra ele ver o quem tem pra ele*!","*Macho, eu tenho uma raiva de gente assim, ó!*" "*Pois eu sou negro e acho é linda a minha cor!*", "*Tia, fulano é racista comigo, ele sempre me chama de macaco no recreio".*

Quando a criança relatou o episódio de racismo diário que sofre na escola, alguns exclamaram "*Êita*!", "*Fulano, por que tu faz isso, tu não vê a tia falando que não é legal?*", "*Queria ver se fosse com ele, se ia achar bom*". Nesse instante eu percebi como é difícil lutar contra a cultura familiar, local. Apesar de ser uma comunidade de maioria negra, as ofensas racistas estão presente diariamente e as crianças as reproduzem, muitas vezes sem refletir, muitas vezes sendo também crianças negras, como era o Fulano.

Ele tentou se explicar: "*Tia, eu não faço por mal não, é só brincadeira!*". As crianças replicaram: "*Brincadeira besta!*", "*Brincadeira sem graça*", "*Tu é muito louro, né?*",

"*Bonitinho*". Fulano se desculpou com o colega, afirmou que nunca mais falaria aquilo. O colega ficou calado, triste.

Mas elas lembraram de outros episódios que ocorrem dentro da escola, principalmente durante o recreio. Inclusive um dia específico, quando durante um jogo de bola uma criança proferiu um xingamento racista contra uma da minha sala, os colegas que estavam na brincandeira se uniram e avançaram contra a criança ofensora, chamando-a de racista e ordenando que respeitasse o colega.

Perguntei, então, como eles achavam que as vítimas de racismo se sentiam. "*Ficam tristes, né tia*?", "*Tem uns que até se matam, né tia?*", "*Fulano faz é rir, tia, ele não liga não.*" A essa resposta, retruquei: "*Será que ele não ri por constrangimento, por não saber como agir? Será que ele não liga mesmo?".* A maioria das crianças ficou calada durante esse momento, acredito que revolvendo episódios em que foram vítimas ou testemunhas de práticas racistas. Nenhuma respondeu meu questionamento, mas as expressões faciais demonstravam dúvida, resignação e até deboche.

Indaguei sobre o que a gente poderia fazer para combater o racismo. Algumas respostas foram sobre brigar com o racista, chamar a atenção, não ser racista. Perguntei o que eu fazia quando queria que eles aprendessem algo: "*Dá aula, né tia!*". Então eu disse que a aula de hoje quem daria seriam eles, e propus:

- A confecção de cartazes relativos à data.

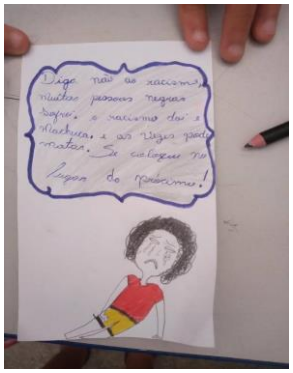
- A confecção de *folders* relativos à data.

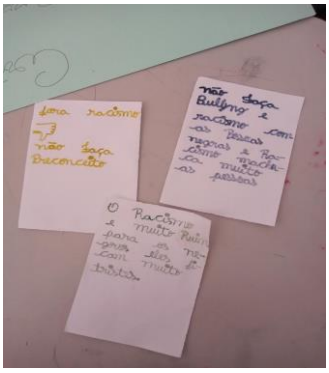
- A intervenção nas outras salas de aula (eles escolheram a outra sala de 5º ano e salas de 4º ano), com exibição dos cartazes, distribuição dos folders entre os alunos e uma pequena "apresentação" protagonizada pelos alunos, para as turmas intervidas.

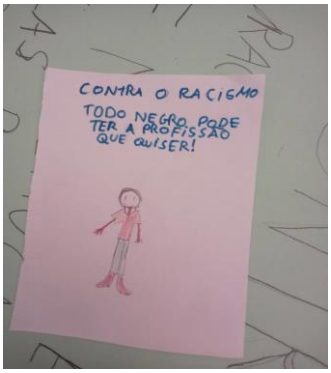
Figura 29 – Cartazes confeccionados

Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 30 – Folders confeccionados







Fonte: Acervo da autora (2019).

Os cartazes e folders carregavam mensagens antirracistas e de empoderamento da população negra, com mensagens de conscientização: “As pessoas negras sofrem todos os dias por causa da cor da pele”; recriminação da violência: “Que os brancos tenham consciência de que ser negro não é motivo para ser linchado”; empatia: “Se coloque no lugar do próximo”, e valorização do profissional negro: “Todo negro pode ter a profissão que quiser!”, entre recriminações das práticas racistas.

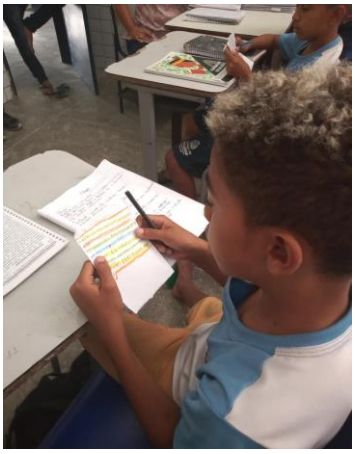
Antes da intervenção das turmas, eu fui nas salas escolhidas e conversei com as professoras peguntando se a intervenção poderia acontecer. Fomos acolhidos por todas as professoras com carinho e seriedade. Antes da apresentação, as professoras conversaram com as turmas informando que o 5ª ano “A” ia fazer uma apresentação e que gostariam que todos prestassem atenção, inclusive algumas professoras aproveitaram a intervenção para criar suas próprias atividades como um relato da intervenção e dissertação sobre o racismo. As crianças entravam na sala e cumprimentavam a todos. No início ficavam tímidas enquanto as turmas faziam brincadeiras com eles, mas, como sempre tem um mais extrovetirdo, esse iniciava a apresentação e estimulava o restante. As turmas acabavam silenciando e prestando atenção. O discurso das equipes nas salas era quase sempre o mesmo: “Pessoal, a gente tá aqui pra conversar com vocês sobre racismo. Vocês sabem que dia é hoje? É dia da Consciência Negra, e a gente veio aqui pra falar que racismo é ruim. Que machuca as pessoas e que a gente não deve ser racista”. Conversavam sobre o significado da data, consequências de atitudes racistas e a importância de garantir a efetivação dos direitos humanos às pessoas negras: “A gente vai entregar uns panfletos para vocês lerem.” Liam os cartazes, entregavam os panfletos, agradeciam e saíam da sala.

Eu me senti bastante orgulhosa! A vontade de abraçar, beijar e parabenizar as equipes não passou batida. Quando saíamos das salas, eles estavam eufóricos: "*Ai, tia eu fiquei tão nervosa!*", "*Ô besteira, menina, eu nem liguei*". Abraçava a cada um, dizendo que foram muito bem e que eu estava orgulhosa. Na verdade, a gente estava sempre se abraçando, se acarinhando. Tenho muitas saudades dessas crianças, da construção que criamos de laços afetivos, de confiança e de respeito.Tenho tantas cartas guardadas, presentes, amores.

Figura 31 – Mosaico de momentos da apresentação

Alunos palestrando turma de 4º ano

Professora recebendo folder



Aluno do 4º ano lendo o folder

Fonte: Acervo da autora (2019).

Os cartazes foram fixados pelas paredes das áreas em comum da escola para apreciação de toda a comunidade. A proposta da exibição é a de conscientizar através de imagens e palavras produzidas e montadas pelo corpo discente. Utilizar o espaço escolar como suporte para essa intervenção é salutar, pois

> Especificamente, no caso da população negra, é preciso saber que criar um ambiente pedagógico inclusivo passa, por exemplo, por cuidar das imagens postas nos corredores, por criar um conjunto de premissas igualitárias de relações sociais e interpessoais. Não é possível prescender de ações efetivas para combater o racismo e a discriminação no palco cotidiano, pois é no dia a dia, em momentos como a entrada e saída de estudantes, nos intervalos e no recreio, que processos discriminatórios ocorrem sem que os adultos estejam atentos e se dediquem a combatê-los. (PEREIRA, 2010, p. 10).

A atividade foi bastante elogiada por pais e professores, que manifestaram apoio à ação elogiando diretamente para mim, como também para os alunos, o que gerou enorme satisfação em nós. Os alunos, vaidosos, chamavam os pais ou responsáveis para observar os cartazes produzidos por eles. Apesar da neutralidade da gestão diante de todas as minhas intervenções, a comunidade escolar se movimentou. Alunos liam os cartazes, saíam de sala

com os panfletos nas mãos. Professoras elogiaram dizendo: "*Eu acho muito legal o trabalho que você está fazendo, Esther. Eu é que não tenho tempo.* (!)", alguns pais se aproximaram de mim e relataram que achavam importante falar sobre racismo e parabenizaram a ação. Me senti satisfeita, novamente o retorno obtido pela intervenção me deu a segurança de que eu estava seguindo o caminho certo.

7.3 Cena 10

Quadro 12 – Adinkras: simbolismo africano no nosso dia a dia

Marcadores	Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza; Escrituras negras; Representação da África/Relações com a África; Artesanato; Valores de família/Filosofia.
Componentes curriculares transversalizados	Geografia, Filosofia, Artes.
Objetivo (s)	Apresentar os adinkras e seus contextos, despertar a percepção dessa simbologia em diversas circunstâncias do dia a dia, provocando a percepção da influência afro. Fortalecer a compreensão sobre a importância e amplitude da oralidade africana, para além da dimensão verbal, dando um exemplo de filosofia ancestral. Propiciar uma contextualização do adinkra no Brasil afrocearense, a partir da reinterpretação do seu significado e capacidade de recriação.
Recursos	Lousa digital, folhas de ofício, lápis de cor.
Produção didática	A partir da compreensão do objetivo, elaborar (em equipes) um adinkra, atribuindo-lhe um significado.

Fonte: Elaborada pela autora.

No dia 29 de novembro, estudamos sobre os adinkras. A escolha dessa oficina ocorreu, primeiro, pela inspiração da oficina Ubuntu, segundo pela necessidade de estimular a expressão artística contextualizada das crianças e, terceiro, pela oprtunidade de explorar outro aspecto da cultura africana presente no cotidiano das crianças e ignorado. Expliquei que os símbolos adinkra são africanos. Fazem parte da cultura Ashanti[14] e são representados em formas geométricas estilizadas.

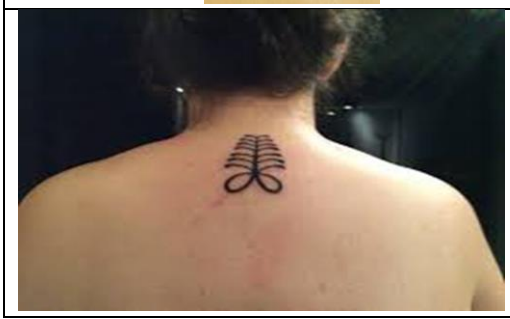
Eles transmitem os valores da etnia akan, Gana e da Costa do Marfim, os quais incluem aspectos da vida vegetal, do corpo humano e, até, aspectos astronômicos. Willis (1998, p. 15) apresenta os adinkras:

[14]Império Ashanti ou Axânti foi um estado pré-colonial da África Ocidental criado pelos Akans e situado no que é hoje a região Ashanti em Gana. Seu império se estendia desde a Gana central até o Togo e a Costa do Marfim dos dias atuais.

> Adinkra refletem os costumes e valores tradicionais específicos, conceitos filosóficos, códigos de conduta e as normas sociais do povo Akan. Eles são uma expressão da visão de mundo Akan. Os símbolos de Adinkra têm significados em várias camadas e níveis de interpretação. Estes símbolos Akan são carimbados em panos de cores variadas e simbolizam parábolas, aforismos, provérbios, ditos populares, eventos históricos, penteados, traços do comportamento animal ou formas de objetos inanimados ou feitos pelo homem.

As adinkras eram encontradas nas roupas, onde costumavam ser estampadas de forma manual. No início, essas roupas eram usadas apenas nos funerais. Isso porque o nome adinkra significa “dizer adeus”. Através de slides, demonstrei os símbolos adinkras com os seus significados, como também exemplos de adinkras no nosso dia a dia:

Figura 32 – Símbolos adinkras no cotiano

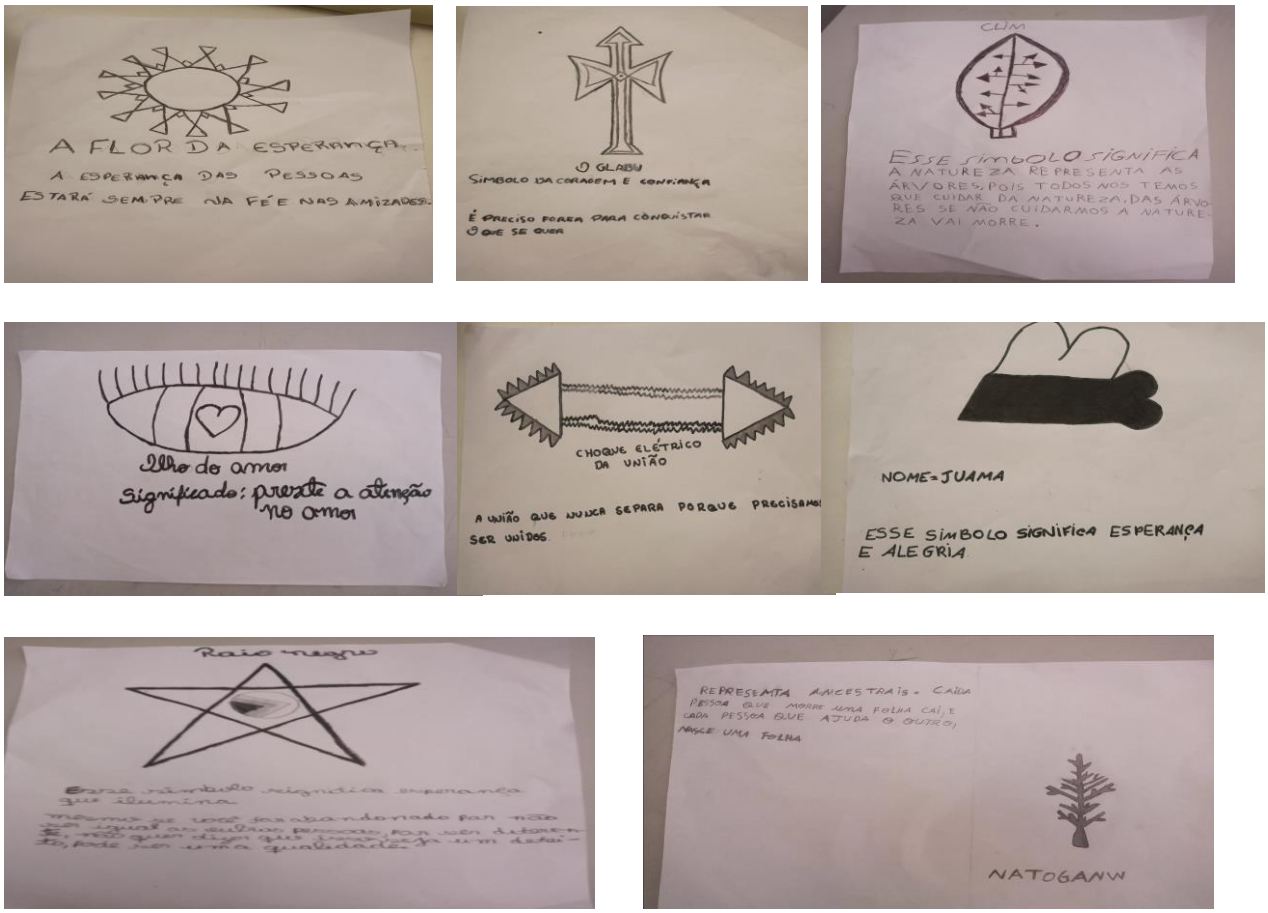
	Nas grades que protegem as casas
	Na decoração de algumas casas
	Em acessórios de beleza
	Em tatuagens

Fonte: Cerqueira (2016), Afrikan...(2019), Pulseira... (2019), Colar... (2019) e Tatuagem (2019).

As crianças ficaram surpresas e animadas com a apresentação, lembraram de uma blusa que tem o desenho de uma sankofa e que ocasionalmente eu usava para trabalhar, também lembraram das grades onde a presença sankofa é comum e uma até comentou que iria perguntar ao comerciante que trabalha na esquina da escola moldando ferro, se ele conhecia essa referência. Muitas reconheceram o pente, relatando que em suas casas existem um pente nesse estilo.

Após a apresentação dos símbolos e explicação, propus que as turmas se dividissem em equipes e criassem seus próprios adinkras. As equipes são sempre as mesmas, e eu permito essa configuração porque eles se reúnem com quem se sentem mais à vontade. As oficinas geralmente tomam quase todo o tempo da aula, pois, além da apresentação, demandam tempo das crianças para discutirem, decidirem e elaborar a produção e apresentarem para toda a turma. Nessa oficina ficaram muito animadas e preocupadas e manter uma certa geometria em seus desenhos, interessante que todos optaram por fazer seus desenhos em cor preta. O resultado está nas fotografias abaixo, com comentários em seguida.

Figura 33 – Mosaico com os adinkras produzidos pelos estudantes



Fonte: Acervo da autora (2019).

Todas as criações foram socializadas, as equipes apresentaram para a sala suas produções e percebi que pouco a pouco as crianças mudaram suas posturas diante da apresentação do outro. Se no início do ano sempre havia zombaria e falta de respeito, ultimamente elas permaneciam em silêncio durante a apresentação e após aplaudiam e elogiavam, claro que sempre havia uma gracinha ou outra, mas o respeito estava presente. Nem todas as crianças gostam de apresentar, algumas se sentem encabuladas e eu sempre respeitei isso. No trabalho em equipe, eu solicito que os integrantes que estiverem à vontade que apresentem, sem pressionar os demais. Mas acompanho todas as produções e percebo que todos participam com sugestões, outros com a mão-de-obra, outros com o levantamento dos materiais e assim o trabalho em conjunto acontece. É relevante efetivar um análise das produções das crianças, pois mais uma vez me surpreenderam com suas criatividade e profundidade:

A flor da esperança: *Simboliza a esperança das pessoas que estará sempre na fé nas amizades.*

Os traços estilizados da flor me chamaram muito a atenção, achei fantástica a capacidade que as crianças tiveram de elaborar o desenho a partir do conceito geométrico que determinaram e associá-lo à um significado tão poético quanto o descrito. Gostei tanto que tatuei o desenho no meu braço, acima do cotovelo.

Oglabu: *Simbolo de coragem e confiança***.** *É preciso força para conquistar o que se quer.*

Outro símbolo que as crianças relacionaram perfeitamente a imagem com o significado. A cruz representa a fé (origem da força) e a ponta em lança representa determinação. Não sei até que ponto essas referências surgiram conscientemente, ou se em algum momento se manifestaram do inconsciente, alimentado pela religiosidade.

Clim: *Representa a natureza, as árvores pois todos nós temos que cuidar da natureza, das árvores, pois se não cuidarmos a natureza vai morrer.*

Esse símbolo, uma folha estilizada com várias setas no lugar das nervuras, reflete a cosmovisão africana que foi trabalhada em sala e absorvida pela equipe. Ouso relacionar as setas com a indicação do cuidado com a natureza. Bem simbólico.

Olho do amor: *Preste atenção no amor.*

Esse adinkra é composto pelo desenho de um coração dentro de um olho, no entanto há linhas dentro do olho como se fossem grades e o coração está preso nele. Fantástico!Preste atenção, olhe, prenda seu olhar (metafórico) no amor!

Choque elétrico da união: *A união que nunca separa porque precisamos ser unidos.*

Nesse adinkra percebo a influências de desenhos animados como "Pokémon", cujos personagens têm poderes como "choque de trovão", "chuva de raios", "deslize de pedra". A equipe associou a capacidade de poder à criação de uma adinkra que represente a habilidade proposta. O choque aqui, representado por uma seta com duas extermidades eletrificadas, refere à necessidade de estar alerta para a unidade, "precisamos ser unidos".

Juama: *Significa esperança e alegria.*

O símbolo parece um animal rastejante, como um caracol, formado por corações estilizados, em duas cores: preto e branco. O coração carregando a esperança e a alegria, tal como um caracol se movimenta, com calma, paz. A palavra criada para designar o adinkra tem, para mim, um nome de natureza: juma, é uma palavra realmente natural.

Raio negro: *Significa a esperança que ilumina. Mesmo se você for abandonado por não ser igual às outra pessoas, por ser diferente, não quer dizer que isso seja um defeito, pode ser uma qualidade.*

Representado por uma estrela (que brilha, ilumina) com um círculo dentro pintado com um degradê de preto ao branco. Associo o título (Raio Negro – o que ilumina não é o claro?) à sua descrição sob a perspectiva de que mesmo diferente, o raio negro ilumina e demonstra assim que sua diferença é uma qualidade.

Natoganw: *Representa os ancestrais, cada pessoa que morre uma folha cai, e uma pessoa que ajuda outra, nasce uma folha.*

Linda a representação desse adinkra. Uma árvore minimalista representando os ancestrais e a circularidade na folha que cai e na folha que nasce. Eu achei uma reflexão e associação profundas para crianças do 5º ano. Além do neologismo para denominar a criação. Tudo bem articulado e executado. Perfeito.

Essa foi uma das oficinas que eu mais gostei de fazer. Realmente o resultado me tocou profundamente, não apenas por coletar dados para a minha pesquisa, mas por presenciar a evolução das turmas, individual e grupalmente. Foi uma experiência que vou levar para sempre no meu coração. É muito lindo observar as crianças produzindo, elaborando, refletindo, rindo, discutindo, se encantando, agradecendo, abraçando, beijando, apresentando, se orgulhando, aprendendo e ensinando. O resultado dessa oficina foi profundamente filosófico, as reflexões que foram elaboradas pelas crianças e que as levaram a essas conclusões são resultado de um trabalho que eu fiz e que, por muitas vezes, me fazia sentir ansiosa e receosa, temendo a possibilidade de não atingir meu objetivo. Mas percebi que sim, atingi, e a oficina de adinkras foi importante para me dar essa segurança.

É possível perceber que o conceito dos adinkras foi absorvido pelos alunos. Os adinkras criadas por eles demonstram o entendimento que tiveram sobre vários aspectos dos marcadores de africanidades: desde a filosofia ubuntu (que mesmo não estando presente em Gana, se manifesta nas produções das crianças através do despertar das africanidades aprendidos pelo dos marcadores) até as relações com os mais velhos, foram representados nos adinkras. Interessante a escolha dos nomes de alguns adinkras, reflete a familiaridade com a sonoridade das palavras africanas, comprovando assim a apreensão do conteúdo proposto para a turma no decorrer do projeto. Também reflete anseios e esperanças do grupos criadores.

Tenho grande apreço pelas aulas que promovam a produção artística, pois observo que a arte é profundamente catártica. Dessa maneira, além de executarem a atividade proposta, demonstrando assimilação do conteúdo proposto, também expressam seus sentimentos, em promoção da saúde mental. Ao refletir e elaborar a temática, o desenho e a justificativa do símbolo apresentado ficou claro o entendimento da ideia central dos Adinkra que foram reflexos das próprias inquietações internas das crianças, e também dos ensinamentos africanistas passados ao longo da experiência com elas.

7.4 Cena 11

Quadro 13 – Criando meu país: em um país, a África

Marcadores	Representação da África/Relações com a África.
Componentes curriculares transversalizados	Geografia, Artes, Português, Filosofia.
Objetivo (s)	Detectar a apreensão do conhecimento que a turma adquriu sobre o continente africano através das aulas e oficinas aplicadas. Perceber representações da Àfrica que fujam dos estereótipos pejorativos. Estimular a criatividade e capacidade de síntese.
Recursos	Cartolina, canetinhas, lápis de cor.
Produção didática	Em equipes, criar um país africano descrevendo características culturais, geográficas, fauna, flora.

Fonte: Elaborada pela autora.

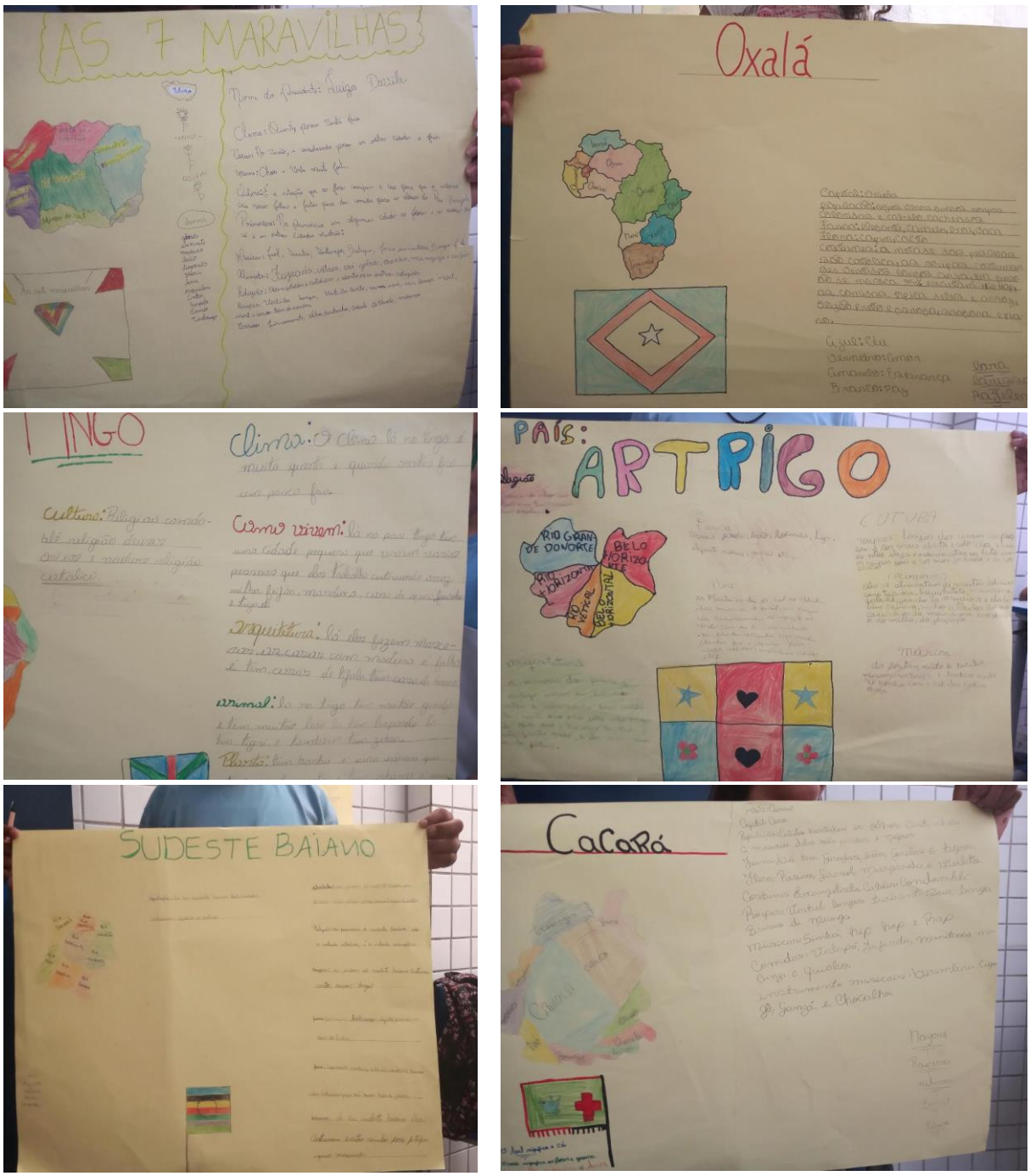
Na aula do dia 4 de dezembro, a proposta foi a de criarem seus países africanos, a ideia por trás dessa criação foi a de poder captar o imaginário dos alunos acerca do continente africano, após a série de intervenções que participaram no decorrer do semestre.

Os países criados têm nomes muito interessantes: Cacará, Oxalá, As Sete Maravilhas, Tingo, Artrigo, Sudeste Baiano, bem como as caracteríticas apresentadas: países quentes onde o vento é frio, a musicalidade é representada por ritmos que reconhecem como afro-brasileiros: samba, hip hop, rap, batuque, mas também há os ritmos brasileiros: forró romântico, sertanejo, brega. Os alimentos são os reconhecidos através das aulas: feijoada, vatapá, chá gelado, mugunzá, feijão, farofa, chuchu, tapioca, beiju, entre outros. Os aspectos culturais levantados foram: religiosidade representada por orixás, roupas coloridas, presença de católicos, a arquitetura é caracterizada pela utilização do barro (em uma aula, expliquei que o barro é utilizado como isolante térmico, assim, é utilizado não somente por restrição financeira, como resultado da pobreza, mas sim como tecnologia ambiental), mas também de tijolo e até palha. A população é em sua maioria negra e parda.

As bandeiras criadas também carregam significado: na bandeira de Cacará, por exemplo, o azul significa o céu, o verde significa as flores e as gramas e o vermelho significa o amor.

Interessante ressaltar o quanto eles aprenderam sobre simbolismos, aspecto bastante frequente na cultura africana, assim os países criados representam o imaginário das crianças acerca da proposta:

Figura 34 – Mosaico com cartazes descrevendo os países criados



Fonte: Acervo da autora (2019).

As quatro estações se apresentam fortemente em As Sete Maravilhas, país cujo presidente é uma mulher. O clima é quente, porém o vento é frio. No verão, é ensolarado, no inverno chove e venta muito. No outono, as folhas caem para que novas folhas e frutos possam nascer e alimentar a população. Na primavera, em algumas cidades as flores caem do céu e em outras elas murcham.

As músicas tradicionais do país são o funk, samba, sertanejo, batuque e forró romântico. A alimentação típica local é composta por feijoada, vatapá, chá gelado, chuchu e mugunzá. A religiosidade presente é a católica e evangélica, mas é um país aberto para outras religiões. As características físicas da população são pele morena, olhos castanhos e cabelo cacheado. Geralmente as pessoas se vestem com uma variedade de roupas longas e curtas. A flora é composta por índigos e rosas, a fauna contém girafas, elefantes, macacos, leões, leopardos, zebras, esquilos, antas, camelos e tartarugas.

O país é composto por 7 cidades (as sete maravilhas): Minas do Sul, Negrito, João Paulo II, Rio Horizonte, Porto de Manaus, Costa do Leste e Baía para Todo Mundo. A sua bandeira é branca e tem um diamante multicolorido centralizado, as bordas possuem pontas pintadas de verde, vermelho, amarelo e rosa.

Oxalá é composto por dez estados: Oxumaré, Oxum, Iansã, Ogun, Oxóssi, Orixás, Nanã,Iemanjá, Xangô e Obi. A capital é Orixá. A bandeira é um retângulo azul, com um losango vermelho e um amarelo e uma estrela branca no meio. O azul representa o céu, o vermelho o amor, o amarelo a esperança e o branco a paz. A maioria da população é negra, olhos coloridos e cabelos cacheados. A fauna característica é composta por camelos e elefantes, enquanto a fauna por cactos e capim. A religiosidade presente é a católica, as roupas são geralmente vestidos longos. A música predominante é o hip hop, alimentação composta principalmente por arroz, feijão e farofa. Instrumentos musicais presentes são a sanfona e o piano.

Em Tingo o clima é quente e quando chove fica um pouco frio. O país é composto por cidades pequenas onde as pessoas vivem do cultivo de arroz, milho, feijão, mandioca, cana de açúcar, farinha e trigo. A arquitetura é composta por casas de barro, folhas e tijolos. A fauna característica é composta por girafas, leões, leopardos e zebras. A flora tem como característica bambu e inhame. A religiosidade é composta por candomblé, deuses orixás e voduns e católica. A bandeira é um retângulo azul claro com uma coluna vermelha cruzada por duas linhas verdes.

Artrigo é composto por cinco estados: Rio Grande do Norte, Rio Horizonte, Rio Vertical, Belo Horizontal e Belo Horizonte. Com religiosidade predominantemente católica,

Artrigo culturalmente tem como característica o uso de roupas longas e coloridas. A alimentação é composta por tapioca, beiju, batatas, macaxeira, castanha, farinha. Bebem café e produzem um vinho extraído da mandioca, milho e jenipapo. A população gosta de ouvir sertanejo e rap. A fauna é composta por girafas, leões, leopardos, tigres, elefantes, macacos, entre outros. A flora tem presença de rosas e babosas. A bandeira do país é composta por um retângulo dividido em 6 quadrados, onde dentro de cada há um símbolo: fundo amarelo com estrela azul, fundo vermelho com estrela preta e fundo azul com flor rosa.

Sudeste Baiano é um país de população composta por maioria negra e tem como característica a solidariedade, todos sempre buscam ajudar alguém. Se alimentam de arroz, feijão e peixe. A religiosidade é composta por metade da população católica e a outra metade evangélica. As roupas geralmente são longas. A fauna é composta por tartarugas, elefantes e porcos da índia. A flora apresenta a presença de bambus e plantas para chás. A musicalidade está expressa através principalmente do samba, muito utilizado para comemorações. A bandeira é composta por um retângulo com listas horizontais azul, preta, amarela, vermelha, verde escura, roxa e verde clara. Um círculo preto está centralizado no meio da bandeira.

Cacará é composto por 10 estados: Etmologia, Brena, Entrudo, Criola, Congado, Axé, Originais, Bonsussesso, Oncela, Atori e Caca. A sua capital é Caca, a população é composta em sua maioria de pessoas pardas e negras, com olhos castanhos e cabelos rastafari. A fauna é composta por girafas, leões, gorilas e tigres. A flora contém principalmente flores como rosas, girassóis, margaridas e violetas. A religiosidade se divide entre evangélicos, católicos e candomblecistas. As mulheres usam turbantes, saias longas e blusas com mangas. Ouvem samba, hip hop e rap. A alimentação é tipicamente composta por vatapá, feijoada, mandioca, mungunzá e quiabo. Os instrumentos musicais presentes no dia a dia são o agogô, berimbau, ganzá e chocalho.

Nesse dia senti as crianças cansadas, era o início do mês de dezembro, havíamos acabado de passar pela avaliaação do SPAECE, estávamos próximos das provas bimestrais e as crianças estavam na escola o dia todo participando de atividades de reforço escolar no contraturno. Não senti a mesma animação das outras atividades e compreendi perfeitamente o motivo, algumas não estavam participando ativamente. Na apresentação para a sala, fizeram apenas uma rápida explanação dos aspectos citados, sem interesse em aprofundar a exposição. Não forcei, estavam exaustos!

Mesmo assim, é possível perceber a eficiência do processo de afroletramento pelo qual as crianças vivenciaram. Apesar do desânimo presente nessa atividade, elas expressaram um pouco do conhecimento adquirido em relação aos aspectos físicos do continente africano.

Houve praticamente unanimidade em descrever a fauna dos países e alimentação. O restante dos elementos se misturaram coma realidade local que vivenciam. As escolhas dos nomes foi uma reavivação de palavras que conheciam, mas infelizmente essa atividade não foi executada com a aniamação das outras.

7.5 Cena 12

Quadro 14 – Produção: minhas aulas afrorreferenciadas

Marcadores	Representação da África/Relações com a África.
Componentes curriculares transversalizados	Português, Artes.
Objetivo (s)	Gerar uma produção a partir do resgate das oficinas aplicadas, a fim de detectar que elementos fixaram, gerando uma avaliação criativa.
Recursos	Folhas de ofício, lápis de cor, canetinhas.
Produção didática	Histórias em quadrinhos produzidas em equipe.

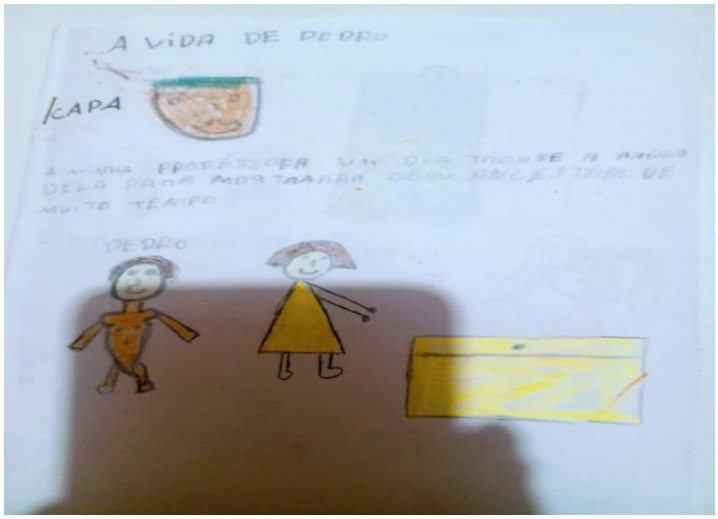
Fonte: Elaborada pela autora.

Essa foi a nossa última aula sobre africanidades. Ocorreu no dia 10 de dezembro. Solicitei que a turma se agrupasse e que cada grupo representasse, como se sentisse à vontade, o projeto que vivenciamos durante o ano letivo, mais fortemente no segundo semestre. Meu objetivo era o de descobrir as impressões do projeto que ficaram neles. Sugeri o uso de cartolinas, papel ofício, caderno, poesias, história em quadrinhos, contos, a fim de auxiliar os grupos. Todos optaram pela produção em quadrinhos.

Iniciamos com um levantamento de tudo o que foi abordado, os dados ficaram disponíveis no quadro para inspirar as produções. Logo as produções iniciaram, decidi não interferir para não influenciar nas suas memórias e compreensões, dessa maneira os materiais produzidos são originais e autênticos.

Figura 35 – Mosaico das produções em quadrinhos executadas pelos estudantes

Em “A vida de Pedro”, Pedro é um aluno que é contemplado com aulas sobre as africanidades. No decorrer da história ele apresenta as aulas ministradas pela sua professora e os seus entendimentos. Representa o folheto dos marcadores, as capulanas pintadas, reproduz uma máscara africana com o seu significado, os alunos construindo a árvore Ubuntu, a vivência com o baobá, o adinkra que significa resistência, a boneca abayomi que criou e a ação do dia da Conciência Negra.



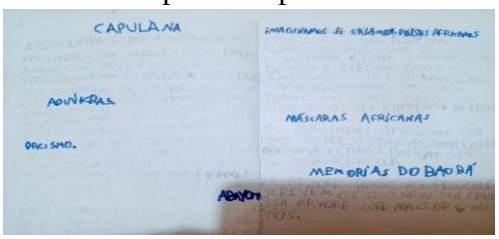
Nesse quadrinho, Pedro explica que um dia a professora levou para a escola uma amiga que mostrou para a turma um “baú ancestral de muito tempo”.

Narrado em 3º pessoa, o quadrinho explora o dia a dia de Luiza, uma garota que compartilha com sua mãe todas as aulas e oficinas que sua professora aplica e que exploram as africanidades.

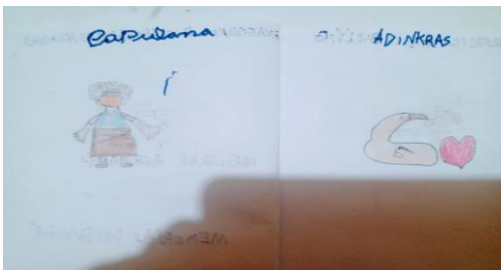
Luiza contando para sua mãe o que fez na escola: conheceu Patrícia (Adjoké), fez máscaras africanas. E a mãe elogia a atividade.

O “Livreto Africano” é didático e é constituído de duas parte: na primeira há descrições e representações escritas sobre capulanas, adinkras, racismo, a imaginação e criação de países africanos, máscaras africanas e o evento “Memórias de Baobá”.

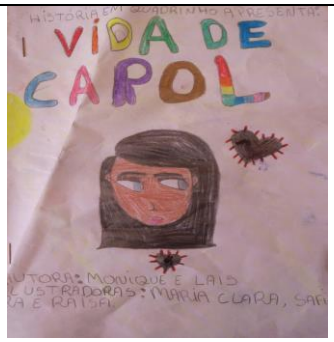
A segunda parte é constituída de ilustrações das partes descritas na primeira parte.



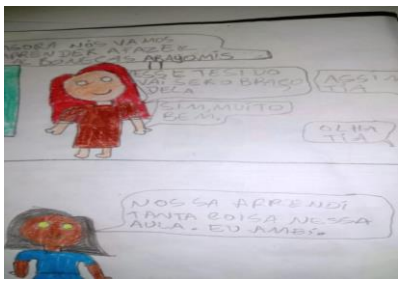
Relata as experiências vividas na escola: A confecção da capulana, adinkras, embate contra o racismo, criação de países africanos, máscaras africanas e a vivência no Memórias de Baobá.



Registro em desenho das atividades

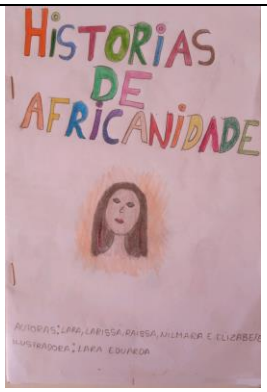


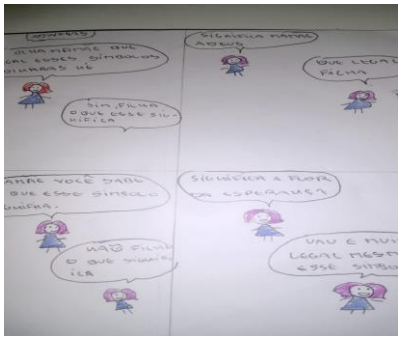
“Vida de Carol” é um quadrinho curto, a equipe optou por citar apenas as oficinas de Máscaras Africanas e bonecas Abayomis.



Carol relata que aprendeu a fazer boneca Abayomi e relata a atividade sendo executada em sala de aula: “Assim tia?”

Nesse quadrinho, a exposição dos temas escolhidos ocorre com vários personagens, não há um personagem principal. Os personagens interagem com familiares ora com atitudes antiracistas, ora conversando sobre o Baú Ancestral, sobre a árvore Ubuntu, Máscaras Africanas e símbolos adinkras.



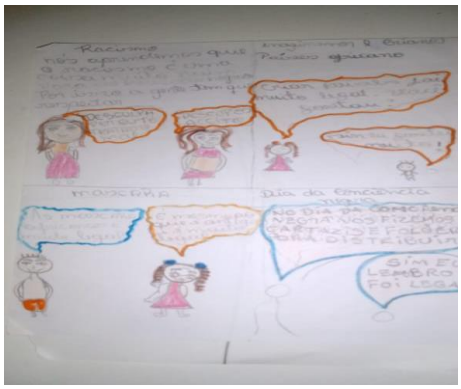


A personagem mostra para a mãe os símbolos adinkra que aprendeu e criou na escola.

Nessa história, a protagonista de nome Clara se apresenta e explica por que ela gosta tanto da escola em que estuda. Ela fez amizades e gostou muito das aulas sobre africanidades que a professora aplicou.

Clara conta que está feliz porque fez amizades novas e aprendeu sobre capulanas, máscaras africanas e o dia da Consciência Negra.

Em “Tudo o que nós aprendemos nesse semestre” a equipe optou por descrever através de quadrinhos, tudo o que aprenderam e explicar os significados dos aprendizados.



As personagens conversam sobre o temas tratados em sala: racismo, criação de países africanos, máscaras africanas e dia da Consciência Negra.

Fonte: Acervo da autora (2019).

Apesar das diversar sugestões que apresentei, todas as equipes optaram por produzir um livreto. Acredito que cada grupo representou em sua produção as intervenções mais sigificativas para si, e cada livreto é uma peça de um mosaico que representa o semestre de intervenções proveitosas e expressivas que culminaram com reflexos nas vidas pessoais, sociais e escolares das crianças. Essas aspectos serão esmiuçados logo adiante.

7.6 Cena 13

Quadro 15 – Kiriku no Brasil

Marcadores	Representação da África/Relações com a África; Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação; Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias; Relação com a natureza; Relação com as mais velhas e os mais velhos/Senhoridade (respeito aos mais experientes).
Componentes curriculares transversalizados	Literatura, Português, Filosofia, Geografia.
Objetivo (s)	Elaborar uma produção didática partindo da ideia da presença de Kiriku no Brasil, elaborando dessa maneira a reflexão das práticas comunitárias.
Recursos	Televisão, livros diáticos, folhas de ofício, lápis de cor, canetinha, caderno.
Produção didática	Livro denominado "Kiriku no Brasil", produzido a partir da compilação dos textos elaborados pelos alunos.

Fonte: Elaborada pela autora.

Em uma aula de artes no dia 29 de novembro, projetei o filme "Kiriku e a Feiticeira" e, após a exibição, fiz a leitura dos livros "Kiriku e o colar da discórdia" e "Kiriku e a Hiena Negra". Discutimos a atitude de Kiriku diante das situações que surgiam, e a turma percebeu o senso comunitário nas decisões dele.

Kiriku é um menininho (ou um grande guerreiro) nascido na África Ocidental, que sempre encontra soluções para ajudar a aldeia onde vive. Em suas decisões e inicitativas, está sempre pensando nas relações comunitárias e traz em si forte presença ubuntu, características nas quais as crianças se inspiraram para executar a última proposta que lhes fiz.

Propus a turma que se reunissem em duplas e criassem histórias sobre Kiriku ambientadas no Brasil.

A ideia do livro surgiu após eu ler os textos. Assim, eles foram reunidos em um livro intitulado "Kiriku no Brasil". As histórias ambientam Kiriku nas mais diversas situações pelo país: na Amazônia, na comunidade João Paulo II, nos morros cariocas, no Paraná, ora

defendendo a comunidade de seres fantásticos, ora em mutirão promovendo a construção de casas, de horas comunitárias, entre outras aventuras.

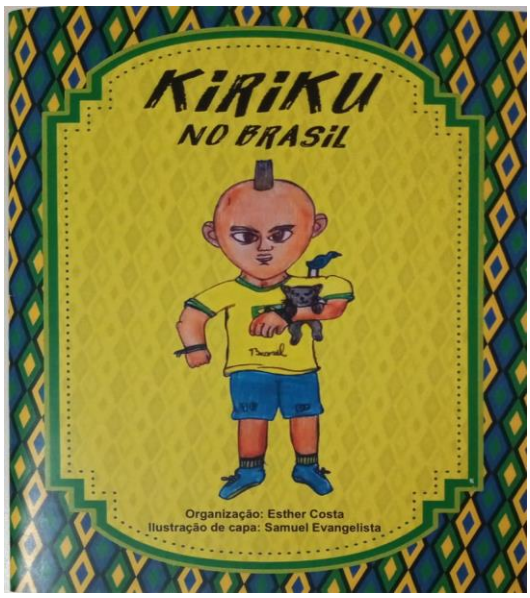
A projeção do desenho ocorreu por uma solicitação das turmas. Em uma conversa, uma criança relatou que já tinha assistido ao desenho do Kiriku: "*Tia, eu sei um desenho africano*" e outras confirmaram, afirmando que uma professora em outra série já tinha projetado o desenho para eles. Assim, eu planejei uma aula na qual projetei o desenho e fiz a leitura de dois livros com aventuras do Kiriku para inspirar as crianças na produção literária.

Algumas das crianças se reconheceram no Kiriku, uma delas recebeu o apelido de Kiriku por ser pequenininho, negro e ter a cabeça raspada. Ele ficou muito contente com a comparação e desde esse dia passou a ser chamado de Kiriku.

Considero importante a presença do Kiriku no contexto brasileiro no sentido de que, primeiro, não há nenhum personagem negro folclórico brasileiro com a referência positiva como a de Kiriku, segundo que a representação da criança negra como protagonista inteligente e adorado é muito importante para a formação das crianças negras e não negras, terceiro para divulgar entre as crianças aspectos do marcardor de africanidade mitos/lendas/o ato de contar/ valorização da contação.

E foi assim que Kiriku surgiu em nosso convívio quase sem querer e transformou as crianças em autoras e autores de histórias encantadoras.

Figura 36 – Capa do livro



Fonte: Acervo da autora (2019).

Todos os textos e imagens do livro são produção dos alunos. A entrega dos exemplares foi durante a festa de formatura das turmas de 5º ano.

Figura 37 – Momentos da entrega dos exemplares do livro

Fonte: Acervo da autora (2019).

7.7 O fim de uma jornada

Tanto eu como as crianças estávamos ansiosos pela festa de formatura. A festa uniu os turnos manhã e tarde e 5º "A" e "B". Foi a primeira festa de formatura de 5º ano da escola. Organizei uma vaquinha virtual para arrecadar verba para impressão dos livros, compra de lembranças para as crianças, doces e um jantar para todos. Ganhei objetos como liquidificador e bola de futebol de salão para rifar, algumas professoras contribuíram financeiramente e a gestão, bem, depois de questionar a festa se ofereceu para ajudar com a compra dos insumos e preparação do jantar. Mas o fato é que pela ajuda de muitos a festa aconteceu.

No dia da festa, arrumei a quadra com ajuda do pessoal da zeladoria e das outras professoras do 5º ano, eu estava tão feliz! As crianças no Whatsapp pedindo fotos da decoração, dizendo que estavam animadas. Mandei a foto dos livros espalhados sobre a mesa, ficaram muito animadas. Eu chorei o dia inteiro, lembrando do ano tão intenso que vivi com eles.

No horário marcado, eles começaram a chegar, meu coração a mil... cada criança que chegava era um beijo, um abraço, a sensação de despedida que machucava no peito. Muitas fotos para lembrança, presentes como demonstração de gratidão, crianças nervosas para as apresentações em conjunto que ensaiamos.

Na semana anterior à festa nós, professoras do 5º ano, abrimos espaço para as crianças que quisessem fazer algum tipo de apresentação. Então houve crianças que dançaram,

cantaram, contaram piadas. Também durante a festa, uma aluna pediu para recitar o poema "Não sou de cor, sou negra", de autoria de Morgado Henrique Mbalate, poeta moçambicano.

Figura 38 – Aluna recitando poema

Fonte: Acervo da autora (2019).

Não Sou De Cor, Sou Negra
Morgado Mbalate

Não sou de cor, sou negra cor de luto. Não sou de cor,
sou negra e contra o preconceito luto.
Não sou de cor, sou negra com coração sem rancor.
Não sou de cor, sou negra com coração que brota amor.
Os negros também merecem louvor. Todas raças
merecem valor.
Não sou de cor, sou negra
Por que sou oprimida com o desnível social e racial?
Não sou de cor, sou negra com direitos humanos como
no geral.
A cor negra é uma das diferenças e riquezas.
Pele negra, também, é a cor da beleza.

Achei muito interessante a participação de Rayssa na festa com a leitura do poema. Transmitiu para todos um sentimento de autoafirmação e de orgulho tão forte, que todos calaram para ouvi-la e ao final aplaudiram fortemente, eu claro já estava chorando.

Antes da distribuição dos livros e lembranças, as turmas se apresentaram cantando a música "Trem Bala", de Ana Vilela, e foi tão lindo vê-los juntos pela última vez ali na escola, todos com a melhor roupa, com o olhar cheio de carinho, alinhadinhos, cantando para os pais verem. No final da música, todos se abraçaram, alguns choraram, todos sorriram, as mães se emocionaram, as professoras também. Era muita gente junta chorando, risos. Mas de alegria, sensação de dever cumprido, de saudade gostosa, de satisfação.

A distribuições dos livros só aconteceu para os alunos do 5º "A", infelizmente o valor arrecadado não contemplou a quantidade suficiente para as outras turmas, mas as lembranças foram para todos, um copo bem grande recheado dos doces que eles mais gostam!

Durante a festa, eu pensei sobre cada um, sobre João Vítor, que a escola me apresentou com superviolento, que não sabia ler e não conseguia e terminou o ano lendo, escreveu uma história para o livro, me abraçava e beijava todos os dias. A Gleyciellen, com o seu silêncio curioso e uma história de vida tão pesada para uma menina tão nova. O Alex, com as gaiatices, estava sempre fazendo toda a sala rir. A Lara, questionadora, às vezes me punha louca! Nilmara, que chorava de ciúmes quando eu abraçava outra garota que não fosse ela. Todos, cada um que eu vi crescendo sob meus olhos, se maravilhando com os descobrimentos, me maravilhando com as sua produções com suas autenticidades. Houve

tristezas, decepções e choros também, claro. Mas isso não deve ser lembrado. Na memória vai ficar a lembrança da fotografia de todos nós em frente ao Baobá!

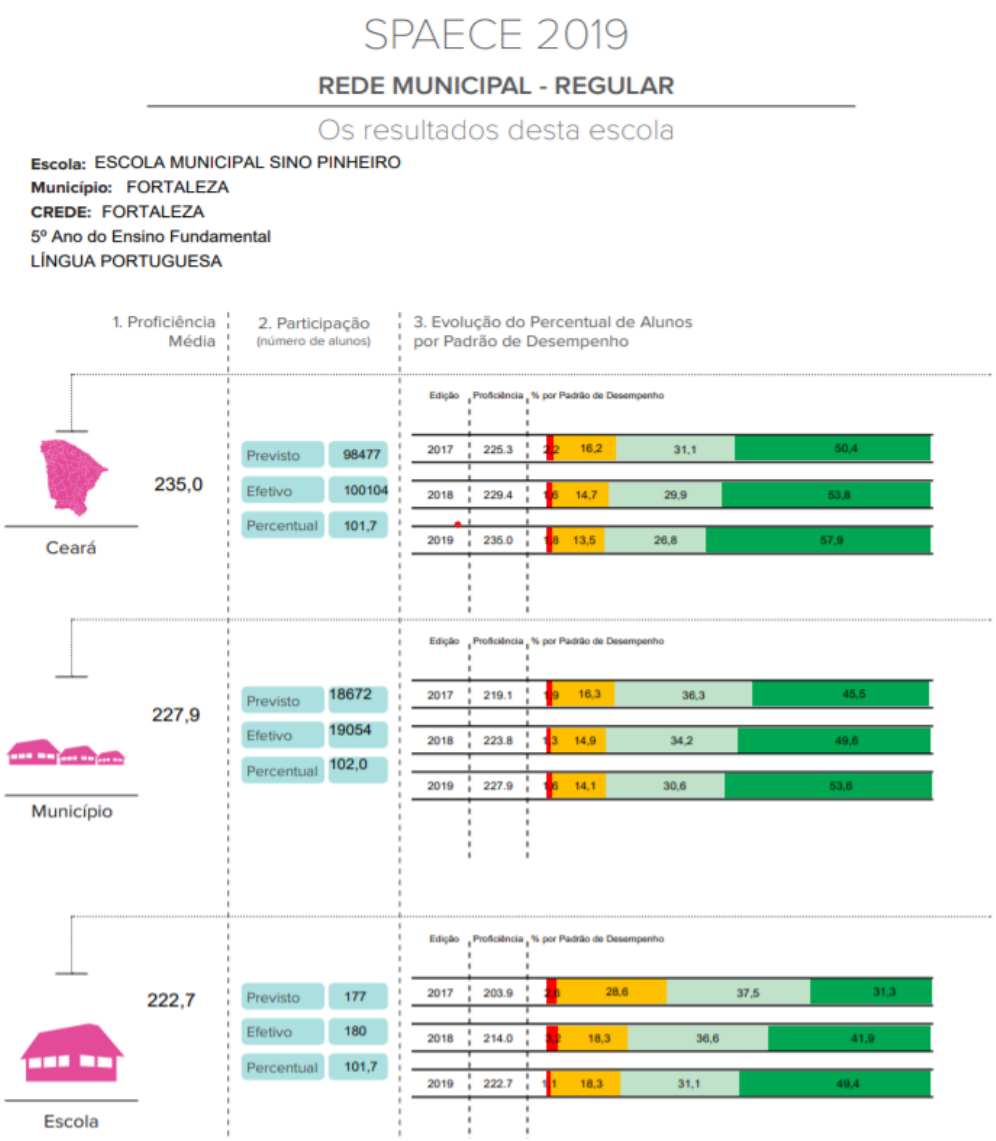
8 VII ATO: CONCLUSÃO/PRÓLOGO: ACHADOS E O QUE A PESQUISA (ME) ENSINOU

Esse estudo apresentou uma pesquisa-intervenção que buscou fortalecer o pertencimento afro mediante trabalho pretagógico, fazendo uso dos marcadores das africanidades. O procedimento pretagógico permitiu tranversalizar as matérias, e principalmente tocar os orações e mentes das crianças. A possibilidade de vivenciar, assistir, ler, ouvir, especialmente, criando oportunizadas pelas intervenções, viabilizou a implementação de uma educação humanizada e com repercussão quase sempre imediata.

As particularidades apresentadas pelo público-alvo diante de uma mesma situação, permitiu observar que a consciência da realidade racista está presente em todos os lares, mas de forma naturalizada e por isso ignorada. Cada intervenção colaborou com a elaboração da intervenção seguinte. As intervenções foram elaboradas a partir das reações das crianças a leituras, diálogos, situações e dos marcadores das africanidades, que me permitiram delimitar as ações.

Do ponto de vista quantitativo, os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), demonstraram que, em comparação aos anos anteriores, os resultados obtidos na avaliação de Língua Portuguesa aumentaram gradativamente, passando de 203.9 em 2017 para 214.0 em 2018; e 222.7 em 2019. O que é importante ressaltar é que em 2019 a escola alcançou o melhor índice de crianças em situação adequada à expectativa do 5º ano, enquanto esse índice em 2017 foi de 31,3%, e em 2018 foi de 41,9%, em 2019 o índice se consolidou em 49,4% pontos. Observe-se a ilustração.

Figura 39 – Resultados de Proficiência e Padrão de Desempenho da Escola



Fonte: UFJF (2020).

Atribuo a nossa contribuição para esse resultado exitoso às práticas de afroletramento aplicadas no decorrer do ano durante a pesquisa. Uma vez que, ao ser estimulado o senso crítico, aconteceu uma compreensão mais abrangente da leitura proposta e da compreensão textual, com uma reflexão conclusiva do conteúdo.. Assim, o resultado obtido corrobora com a afirmação do benefício das práticas pretagógicas na formação do educando.

A construção individual e coletiva com perspectiva antirracista perpassou o desenvolvimento de habilidades escolares (letramento, aspectos históricos, geográficos, apreciação e criação artística), humanas (empatia, respeito, afetividade, desenvolvimento positivo da auto estima), éticas (direitos e deveres) no percurso traçado por nós. Sim, nós. Um caminho que percorri com cada criança, onde também aprendi, me surpreendi e me

emocionei, pois há nas relações que construímos com crianças fatores que nos causam sempre espanto: a capacidade que elas possuem de se maravilhar e aceitar naturalmente o que lhes parece lógico, mesmo que para nós, os adultos, não haja lógica alguma. Dessa maneira, mesmo diante de situações, objetos, filosofias, propostas desconhecidas, elas não rejeitaram, ao contrário, curiosas e inquietas perguntavam, refletiam, discutiam e assimilavam o conteúdo proposto no seu tempo e modo.

O ofício de ser professor é um desafio constante. Não reconheço o professor que não pesquisa, que não se atualiza, que não reflete. Freire afirma que (1999, p. 58) "quando diz que a gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática".

E é exatamente isso, faz parte do nosso "quefazer" pesquisar, analisar, refletir. A educação conservadora não tem mais lugar na contemporaneidade. Perceber, receber e aceitar desafios são integrantes das práticas do educador, que hoje educa para a sociedade, educa para obter como resultante um indivíduo com senso crítico atuante e capaz de dialogar com as problemáticas sociais, e essa atuação exige pesquisa, novas metodologias e intervenções.

As relações étnico-raciais não são abordadas no contexto escolar, salvo em datas pontuais. Professores se sentem inseguros em trabalhar a questão, muitas vezes abordam de maneira errática, apesar da boa vontade e não sabem como reagir diante de situações originadas de conflitos raciais.

No entanto, não foi difícil a pesquisa em si, foi na verdade muito cheia de nuances de risos, emoções, carinho, afetos. Foi trabalhosa, exigiu horas diante do computador, horas de aula presenciais no mestrado, de orientações na casa da professora Sandra Petit, de leitura, leitura e leitura. Mas isso não significa que foi difícil, foi apenas a prática imposta pela minha profissão. Foi cansativa mas satisfatória.

Dividi a turma com outro professor, no fim do semestre ele comentou comigo que percebeu a mudança nas atitudes das crianças, e atribuiu isso a mim, e me parabenizou, e me disse que sou uma boa professora. Isso sem eu perguntar nada, assim do nada. Sorri, agradeci. Por dentro eu era borboletas no estômago e fogos de artifício multicoloridos.

Penso que, mesmo para professores que não têm acesso ao mestrado, a curiosidade e o desejo de fazer são fatores primordiais para adquirir o conhecimento necessário para atuação em sala de aula.

Sem desviar da temática que pesquisei, observei que nas escolas há materiais pedagógicos que permitem a abordagem da temática, livros didáticos e literários que podem

auxiliar o educador. O uso tópico da internet possibilita acesso a uma infinidade de informações, sugestões e perspectivas que auxiliam na formação do pesquisador.

No entanto, assim como nós professores tentamos todos os dias despertar o interesse, a curiosidade pelos temas que optamos por apresentar, nós também precisamos desse estímulo, e a falta de abordagem do estudo das relações étnico-raciais na maior parte das faculdades e universidades, como também nos cursos de formação de professores promove um apagamento silencioso.

A abordagem escolar da problemática dessa dissertação, é apenas o ponto de partida para o despertar de uma consciência que não tem limite predeterminado em se desenvolver. Começa e não termina, na verdade deve se estender como raízes em solo profundo, ultrapassando barreiras e germinando em outros terrenos.

Observei nas atitudes e discursos das crianças a colheita positiva da semente que lancei.

A cada *feedback* das intervenções, percebi a assimilação do conteúdo proposto por cada criança, uma vez que esse retorno era individual. Nas produções criadas pelos alunos, sempre estiveram presentes aspectos explorados não somente naquela intervenção especificamente, mas em outros momentos. A mudança de postura diante de situações de racismo também foi detectada, em alguns momentos as crianças relataram que durante o recreio discutiam com outras crianças por atitudes racistas, e em um desses momentos a maioria da sala se uniu e argumentou com o agressor sobre a questão, chegaram na sala contando: “Tia, o fulano estava chamando o cicrano de racismo e a gente brigou com ele!”, conversei com eles, que não precisava brigar, gritar, mas conversar para que ele percebesse que o que ele estava fazendo não era legal, no entanto foi gratificante percebê-los tão eufóricos!. O transtorno causado pela afetação à autoestima das crianças também veio à tona: uma aluna que me acompanhava desde a 4ª série sempre usou o cabelo crespo preso com fivelas, grampos, tiaras tudo ao mesmo tempo. Um dia ela chegou na aula com o cabelo solto e com um grande laço enfeitando sua cabeça, as meninas disseram que ela estava linda, eu a abracei e beijei dizendo o quanto ela ficava linda de cabelos soltos, ela não falava muito, apenas sorriu e sentimos que ela estava diferente, empoderada. No outro dia, levei para ela um laço de presente e depois disso as outras meninas da sala também a presentearam com acessórios para os cabelos. Ela não prendeu mais o cabelo.

Sempre gostei de promover batalhas de rap entre a turma, é uma maneira de expandir o vocabulário, incentivar a produção textual e divertir a turma. Um dia o tema da batalha foi

racismo e o que aconteceu foi uma chuva de autoestima exaltando a própria pele negra e recriminação ao racismo nas rimas.

Em alguns momentos, eu me senti angustiada, receosa de que meu trabalho não atingisse o objetivo pretendido, mas os resultados quase diários, as palavras ditas e as atitudes adotadas pelas crianças me fizeram crer que eu estava fazendo certo. Há muitos pormenores, detalhes que não estão aqui, impossíveis de estarem aqui. Estão em olhares, sorrisos, gestos que comprovaram a acomodação de tudo o que vivenciavam.

Crianças não são racistas, elas são ensinadas a ser racistas, e da maneira mais difícil de combater: culturalmente. Aqui é onde a escola se insere como agente transformador. Há tempos a escola não é apenas um mero instrumento de formação de profissionais e

> Apesar da sensação da crise e dos discursos sobre a crise da educação, todos concordaremos igualmente que é pela educação que passam um dos mais poderosos factores das mudanças sócioeconômicas e culturais. Dir-se-ia, assim, que a educação é, ao mesmo tempo, um instrumento de mudança [...] e um dos campos sociais em que se torna essencial que a mudança ocorra. (PINTO, 2002, p. 87).

Lancei uma semente, mas toda a sociedade colhe os frutos. As famílias das crianças com as quais trabalhei espero repercutam nas ruas, que as ruas ouçam e repliquem, que o racismo seja banido, que as pessoas atingidas por ele o substituam por amor, pois é o amor que liberta.

O meu propósito com esse estudo foi de de comprovar a eficácia de trabalhar com uma proposta antirracista, aqui a pretagogia e que perpassa por muitos aspectos: compreender o que é o racismo, como enfrentar o racismo, a auto estima das crianças negras, o conhecimento geográfico e o contexto histórico do continente africano, as nuances da arquitetura africana, filosofias e literatura afro-brasileira, a cultura africana, as influências afro na construção da brasilidade. Tudo isso foi abordado para desconstruir estereótipos e promover a diversidade e a partir dela desenvolver a autoestima dos indivíduos. É um sonho de “liberdade - essa palavra, que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!” (MEIRELES,1965, p. 70).

Com auxílio da pretagogia consegui, através dos seus conceitos operatórios e marcadores das africanidades, desenvolver um projeto onde trabalhei o pertencimento e o combate antirracista através do afroletramento na transversalidade dos componentes curriculares, lançando mão de abordagens didáticas nos conteúdos dos componentes curriculares de português, literatura, história, geografia e artes e intervenções como oficinas e aulas de campo. Os conceitos operatórios sugeridos pela pretagogia apontam 6 aspectos a

serem trabalhados a fim de colaborar com o afroletamento: pertencimento, transversalidade, espiritualidade, ancestralidade e processos iniciáticos e produção didática. O levantamento dos aspectos vem acompanhado de sugestões de formas de operacionalização que a partir da criatividade da educadora e do educador podem se manifestar em aulas lúdicas, divertidas, informativas e significativas, uma vez que as experiências, vivências e informações apresentadas colaboram com a formação de novos pensamentos e atitudes que se manifestam no dia a dia das educandas e dos educandos.

Os conceitos operatórios da pretagogia, trabalhados em conjunto com os marcadores das africanidades viabilizam a elaboração de planejamentos de aula afrorreferenciadas, em diálogo com a lei 10.639/03, contribuindo com a elaboração do senso de pertencimento afro das educandas e educandos a partir de construções que estimulam sua criatividade, apropriação, compreensão e reelaboração em contexto afrocearense dos conhecimentos passados nas abordagens em sala de aula. Assim, uma das decorrências dessa prática educacional é o combate e a dissipação de práticas racistas, uma vez que ao afirmar-se negro e/ou reconhecer na própria vida e contexto histórico-cultural aspectos afro e as influências e construções africanas nas mais variadas dimensões da sociedade brasileira, a contradição dessas práticas se torna evidente aos olhos das e dos educandos, exigindo uma nova postura frente a essa problemática, que os faz passar de reprodutores a combatentes de práticas racistas, valorizando a ética/estética negra, descobrindo e engrandecendo seu pertencimento afro.

Acredito que mais eficiente do que só denunciar o racismo existente é criar sujeitos livres dessa postura, para tanto, aposto na educação como instrumento essencial nessa luta diária. Asè para todos.

REFERÊNCIAS

AFRICAN Adrinka triple wall hanging. [*S. l.*]: Pinterest, 2019. Disponível em: : https://br.pinterest.com/pin/426434658453640846/?nic_v2=1a2y3cFgs. Acesso em: 26 maio 2019.

ANDRADE, L M. M. de; TRECANNI, Girolamo. "Terras de Quilombo". *In*: LARANJEIRA, Raimundo (org.). **Direito Agrário Brasileiro**. São Paulo: LTR, 2000.

ARAÚJO, Castro Ubiratan de**. Reparação moral, responsabilidade pública e direito à igualdade do cidadão negro no Brasil**. 2020. Texto síntese de Seminário "Racismo, xenofobia e intolerância", 2000, Salvador,

BÂ, Amadou Hampaté, A. Tradição viva. *In*: HISTÓRIA geral da África, I: metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. 2. ed. rev. Brasília, DF: UNESCO, 2010. cap. 8. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190249por.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 743-768, ago. 2016.

BERNARDO, Sérgio São. A trajetória das ações afirmativas no Brasil. **Revista Afro UFU**: revista do Projeto Inclusão de Negro(as) no Ensino Superior, Uberlândia, ed. única, p. 69, mar. 2006.

BERNART, Isaac. **Encontros com o griot Sotigui Kouyaté**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BEZERRA, Juliana. **Países da África**. [*S. l.*]:TodaMatéria, 11 out. 2019. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/paises-da-africa/. Acesso em: 10 out. 2019.

BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo**: o método Baal de teatro e terapia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BRASIL. **Documento final da Conferrência de Revisão de Durban**. Brasília, DF, 2001. https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/documento-final-conferencia-de-durban. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Estatuto da igualdade racial**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

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", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRITO, Deise Santos. (Des)locar, (re)conhecer e (trans)formar: relato de uma experiência referente a abordagem das culturas afro-brasileiras e diaspóricas na prática educativa. **Revista de Educação do Cogeime**, São Paulo, ano 25, n. 49, jul./dez. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.15599/cogeime.v25n49p121-133. Acesso em: 31 mar. 2018.

CABRÉ, Maria Teresa. La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. **Ciência da Informação**, Barcelona, v. 24, n. 3, p. 1-15, 1995.

CARAPINIMA, José. Centenário da seca de 1915 no Ceará. **Inverta**, Rio de Janeiro, 23 set. 2015. Disponível em: https://inverta.org/jornal/edicao-impressa/478/especial/centenario-da-seca-de-1915-no-ceara. Acesso em: 26 fev. 2020.

CÁRITAS. Cuiabá: CNBB, 2020. Disponível em: https://www.cnbbo2.org.br/organismos/caritas/. Acesso em: 26 fev. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo e preconceito e discriminação na educação infantil. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CENTRO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. **Diagnóstico da situação habitacional do município de Fortaleza**. Relatório Final. Fortaleza: CETREDE, 2003. v. 1.

CERQUEIRA, Jéssica. **Írín Afrika**: a mensagem subliminar esculpida em antigos portões. São Paulo: CEERT, 22 maio 2016. Disponível em: https://ceert.org.br/noticias/africa/11650/irin-afrika-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes. Acesso em: 26 maio 2019.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

COLAR + pingente. [*S. l.*]: Afropolitan, 2019. Disponível em: https://www.afropolitan.com.br/products/anniyo-african-symbol-pendant-necklaces-gold-color-stainless-steel-material-adinkra-gye-nyame-ethnic-jewelry-gifts-110421. Acesso em: 26 maio 2019.

COMPARATO, F. O Princípio da igualdade e a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 104, p. 47-57, jul. 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11, 22 jun. 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 8/2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 26, 21 nov. 2012.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

CRIOLO. **Subirusdoistiozin**. Rio de Janeiro: Oloko Records, 2011.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DADIARRA Sheik Modibo: sobre o autor. Joinville: Clube de Autores, 2019. Disponível em: https://clubedeautores.com.br/livros/autores/82813. Acesso em: 16 nov. 2019.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 4. ed. São Paulo:Melhoramentos, 1954.

DOMINGUES, Joelza Ester. Máscaras africana: beleza, magia e importância (para recortar e colorir). *In*: DOMINGUES, Joelza Ester. **Blog ensinar história**. [*S. l.*], 18 abr. 2017. Disponível em: https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mascaras-africanas-recortar-colorir/. Acesso em: 20 nov. 2019.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso**: uma visão comparada. Novos Estud. CEBRAP, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dec. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2020.

FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Afroletrar o letramento para enegrecer o currículo: terra roxa e outras terras. **Revista de Estudos Literários**, Londrina, v. 37 p. 1-116, jun. 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobigráficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**: uma nova visão do processo. São Paulo: Cortez & Moraes, 1963.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GARVEY, Mosiah Marcus**. A estrela preta**. São Paulo: Sistah Luísa Benjamim Projeto Omega Nyahbinghi Brasil, 2010.

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

HASENBALG, Carlos A. O negro nas vésperas do centenário. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 79-86, 1987.

IANNI, Octávio. Literatura e Consciência. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.) **Literatura e afro dscendência**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG (Humanitas), 2011. v. 4.

KLEIMANN, Ângela B.**O significado do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARA, Marilda Lopez Gizes de. Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 91-96, maio/ago. 2004.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978.

LIMA, Heloísa Pires. **Capulana**: um pano estampado de histórias. Ilustrações Vânia Starkoff. São Paulo: Scipione, 2014.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando racismo na escola**. Brasília, DF: MEC, 2000.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais no Brasil e suas múltiplas dimensões**. São Paulo: Oxfam Brasil, São Paulo, 27 ago. 2019. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/publicacao/desigualdades-raciais-no-brasil-e-suas-multiplas-dimensoes. Acesso em: 10 mar. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Adilbênia; ALVES, Maria Kellynia Farias; PETIT, Sandra Haydeé. **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

MARIOSA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8, p. 42-53, dez. 2011.

MARTINIANO, J. Silva. A favela e sua origem histórica. **Diário da Manhã**, Goiânia, 27 jun. 2017. Disponível em: https://www.dm.jor.br/opiniao/2017/06/favela-e-sua-origem-historica/. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARTINS, Lena. **Bonecas Abayomi**: por que a origem romantizada dura mais? [Entrevista concedida a] Henri Chevalier. Rio de Janeiro: Conexão Lusófona, 2019. Disponível em: https://www.conexaolusofona.org/bonecas-abayomi-por-que-a-origem-romantizada-dura-mais/. Acesso em: 25 out. 2019.

MATOS, Patrícia. **O baú ancestral**: histórias de bisavó. Ilustrações de Sara Nina. Fortaleza: SEDUC, 2018.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão na escola**. Fortaleza: Ed. Appris, 2019.

MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1965. Disponível em: http://www.releituras.com/cmeireles_romanceiro.asp. Acesso em: 16 abr. 2020.

MENDONÇA, Esther C.; SILVA, Shérida Nayara Alves da; VASCONCELOS, Karla C. Educação Quilombola: estabelecimento e autoafirmação da identidade e cultura negra através da instituição escolar. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 405, 2018.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Alfabetização e letramento. **Construir Notícias**, Recife, v. 7, n. 37, p. 5-29, nov./dez. 2007.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, n. 5, p. 16 -34, 2000.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O negro revoltado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

NASCIMENTO, Abdias. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

O EMOCIONADO discurso da menina de 9 anos que chamou a atenção do mundo para a tensão racial nos EUA. **BBC News Brasil**, London, 29 set. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Wf7rXkE9Jkc. Acesso em: 23 out. 2019.

OAKLANDER, V. **Descobrindo crianças**: uma abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 13. ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de; SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Práticas de multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. Bakhtiniana. **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 184-205, Dec. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 ago. 2020.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre cultura afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas, 2007.

PEREIRA, Rosa Vani. **Aprendendo valores étnicos na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREZ, Luana Castro Alves. Analfabetismo funcional. **Brasil Escola**, Goiânia, 20 jul. 2019. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm. Acesso em: 20 jul. 2019.

PETIT, S. H.; ADAD, S. J. C.; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). **Tudo que não inventamos é falso**. Fortaleza: Editora UECE, 2014.

PETIT, Sandra Haydée. **Práticas pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003**: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 21, p. 85-105, 2016.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PETIT, Sandra Haydeé; FARIAS, Maria Kellynia. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: Conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In*: MACHADO, Adilbência Freire; ALVES, Maria Kellynia Ferreira; PETIT, Sandra Haydeé (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 125-145.

PINTO, M. Onde se aprende o quê? *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE CRUZAMENTO DE SABERES APRENDIZAGENS SUSTENTÁVEIS, 2002, Lisboa. **Anais** [...]. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. Seção: Educação e reflexividade.

PIRES, Régis Alves. A Pretagogia no cotidiano escolar: contribuições para implementação da Lei Nº 10.639/03. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília, DF. **Anais** [...]. Brasília, DF: [*s. n.*], 2017. p. 2-9.

PULSEIRA Adinkra. [*S. l.*]: Pinterest, 2019. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/457819118366832304/. Acesso em: 26 maio 2019.

RÉGIS, Sávia Augusta Oliveira. P**retagogizando a contação de histórias africanas e afro-brasileiras**: caminhos pedagógicos para a construção do pertencimento afro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Noções de coisas**. Ilustrações de Ziraldo. São Paulo: FTD, 1995.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos**. Campinas, 2019. (10 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iDu6TvO4svU. Acesso em: 15 jun. 2020.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: parte 2. Campinas, 2016. (12 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uj4gNjksb88. Acesso em: 17 jun. 2020.

RUFINO, Alzira dos Santos. Configurações em preto e branco. *In*: ASHOKA; TAKANO CIDADANIA. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Ed., 2005. p. 29-38.

SANCHÉZ, A. V.; ESCRIBANO, E. **Medição do autoconceito**. Bauru: EDUSC, 1999.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. **A persistência dos movimentos negros brasileiros**: processo de mobilização à 3ª Conferência Mundial das nações Unidas contra o racismo. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, S. A. A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Orientador: Sadi Dal Rosso. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SARAIVA, Emmanuel J. **A influência africana na cultura brasileira**. São Luís: Clube de Autores, 2016.

SARMENTO, Pedro. **Ubuntu**, **eu sou porque nós somos**. Rio de Janeiro: Editora Viajante do Tempo. 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de base africana para a formação de professores/as. Fortaleza: Imprece, 2019.

SKERRETT, A. English teachers racial literary knowledge and prastice. **Race Etnnicity and Education**, Massachusetts, v. 14, n. 3, p. 313-330, 2011.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUSA, Amanda Almeida Alencar de; SILVA, Maria Eliene Magalhães da. Resistências e lutas: nos Ensinos Indígenas, Quilombola, EJA Básico e Superior. *In*: SILVA, Maria Eliene Magalhães da (org.). **Resistências e lutas**: nos Ensinos Indígenas, Quilombola, EJA Básico e Superior. Fortaleza: Imprece, 2019. p. 105-130.

SOUSA, Manoel Alves de. **Brasil afro-brasileiro**: cultura, história e memória. 2. ed. Fortaleza: Editora IMEPH, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança. Hip Hop. São Paulo: Parábolas Editorial, 2011.

STREET, B.; BAGNO, M. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [*s. l.*], n. 8, p. 465-488, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767. Acesso em: 18 out. 2020.

SWANSON, D. M. Ubuntu: An African contribution to (re)search for/with a "humble togetherness". **The Journal of Contemporary Issues in Education**, Alberta, v. 2, n. 2, p. 53-67, 2007. Special edition on African Worldviews. Disponível em: http://migre.me/ 1YZrO. Acesso em: 20 abr. 2019.

TATUAGEM. [*S. l.*]: Pinterest, 2019. Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/520869513134400274/. Acesso em: 26 maio 2019.

TEIXEIRA, Daniel. **Racismo na infância**: uma forma de maus tratos. São Paulo: CEERT, 11 dez. 2015. Disponível em: http:www.ceert.org.br/noticias/criancas-adolescentes/9351/racismo-nainfancia-uma-forma-de-maus-tratos. Acesso em: 12 mar. 2020.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

UFJF. **SPAECE**: resultados. Juiz de Fora: UFJF, 2020. Disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/resultados. Acesso em: 12 mar. 2020.

UNESCO. **História geral da África, I**: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília, DF: Joseph Ki-Zerbo, 2010.

WERNWCK, Jurema. **A era da inocência acabou, já foi tarde**. [*S. l.*], 19 dez. 2001. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/144343398/jurema-werneck-A-era-da-inocencia-acabou-pdf. Acesso em: 26 maio 2019.

WILLIS, B. W. **The Adinkra dictionary**: A visual primer on the language of Adinkra. Washington, DC: The Pyramid Complex, 1998.

ANEXO A – RELATÓRIO JOYCIMARA

Atividade 1

Em meu grupo de apresentação tinha oito crianças, duas meninas e seis meninos. No primeiro momento todos fizeram o rosto em suas bolas de encher e se sentaram num círculo para que pudéssemos começar. Expliquei a tarefa às crianças e disse que eles deviam fazer uma história sobre o racismo e que depois apresentariam. Logo que pedi para que eles elaborassem a história, um dos meninos, branco, tomou a frente e disse que a história seria do personagem dele, Franciscleison, xingando outro de 'bolacha preta'. Quando eu perguntei por que, ele disse que era porque a pessoa era preta e por isso o apelido. A pessoa 'escolhida' para ser a vítima foi um menino de pele mais escura que nomeou seu balão como Rosa. Então, o menino que representava Franciscleison começou a xingar Rosa. Nisso, um dos meninos disse que não ia deixar, que ia mandar o outro parar. Eu perguntei o que ele ia dizer. Ele disse que ia dizer para ele parar porque era errado. Perguntei se seria só ele, mas dois meninos disseram que diriam também. O menino que teve a iniciativa e defender "Rosa", também tinha pele mais escura que o menino que sugeriu a ideia de discriminação. Perguntei o que eles fariam e disseram que chamariam a diretora. A diretora foi uma das meninas e ela disse que sua personagem, a diretora, diria para o menino pedir desculpas. E chamaria os pais. "Franciscleison" pediu desculpas a "Rosa" e a história encerrou-se. No momento em que eles foram apresentar, ficaram muito encabulados e apresentaram de forma bem contida e tímida. Minha impressão dessa atividade, pela forma como o menino que interpretou "Franciscleiton" se comportou, foi que aquele episódio já havia de alguma forma acontecido, ou pelo menos, de forma parecida com ele próprio como autor do racismo. Pois ele sabia exatamente o que dizer e a quem dizer.

Atividade 2

Na segunda atividade, a de contação de história, comecei conversando com o mesmo grupo da atividade sobre a África e as africanidades. Falei sobre como muitas coisas que temos hoje em nossa cultura veio de lá e que não sabemos. Falei sobre a origem do café e eles ficaram bastante surpresos por saberem que a planta e o hábito de tomar café veio da África. Escolhi uma história da Guiné-Bissau para contar a eles, que reproduzirei a seguir:

O MACACO E O TAMBOR (Lenda africana de domínio público)

Era uma vez, uma cidade onde viviam os Macaquinhos de Nariz Branco. Essa cidade fica lá em Guiné Bissau, um país de um continente chamado África, que fica distante lá do outro lado do mar. Os macaquinhos de nariz branco eram apaixonados pela lua e um dia decidiram que iriam até ela, para trazê-la para morar bem perto deles. Eles tentaram chegar até a lua muitas vezes, mas não tinham sucesso. Então um macaquinho muito esperto teve uma brilhante ideia: os macaquinhos deveriam subir um em cima dos outros, fazer uma pilha enorme e assim chegariam à lua. Todos acharam a ideia maravilhosa e resolveram tentar. Os macaquinhos se organizaram. Os maiores iam puxando os menores que iam subindo pelos ombros, um a um, até que o menorzinho deles conseguiu chegar à lua. Mas vejam só que azar! De repente, a pilha de macacos se desmoronou e plaft. Todos os macacos caíram no chão, menos um que tinha ficado lá na lua. Os dias foram se passando e o macaquinho pequenino, que tinha ficado sozinho lá na lua, foi ficando triste... foi ficando triste... A lua ficou com tanta pena do macaquinho que deu a ele um tamborzinho para brincar. Tum...tum...tum... Tum... tum... fazia o macaquinho e gostava tanto do tamborzinho que foi ficando lá na lua. Até que um dia desejou voltar, estava sentindo muita falta de sua casa, de seus amigos e pediu a lua para mandá-lo de volta à terra africana. A lua fez então um cordão comprido, comprido e amarrou o pezinho do macaquinho pequeninho. E disse a ele para que tocasse bem forte o tambor assim que chegasse à terra, pois assim ela o ouviria e saberia que ele estava em segurança. Aí então ela cortaria o cordão. O macaquinho abraçou a lua, agradeceu a boa temporada que ficou por ali, pegou seu tamborzinho e começou a descer pelo cordão. Não tinha chegado nem a metade da distância ainda e sentindo-se muito feliz com a volta começou a bater o tamborzinho. A lua pensando que o amiguinho já tivesse chegado à terra, cortou o cordão de uma só tesourada. O macaquinho veio caindo... caindo... e plaft. Antes de morrer, porém, teve tempo de avisar uma moça que aquele era um tambor dado pela lua aos homens da terra africana. Uma moça correu e levou o tambor para os homens e naquela noite ouviu-se pela primeira vez o som de um tambor.

Depois de contar essa história, peguei os lápis de cor e os papéis e pedi para eles representarem a história. Saiu muitas luas e macaquinhos e tambores. Também eles representaram um macaquinho na lua tomando café, misturando tanto a lenda que eu havia contado quando as in formações que eu dei sobre o continente africano. Fizeram um painel muito bonito com uma lua no meio e macaquinhos e xícaras de café ao redor dela.

Nem todos os alunos mostraram interesse nessa parte, particularmente os meninos. As meninas ficaram mais empolgadas nessa parte que eles e teve um dos meninos que se recusou

a desejar, pois disse que não sabia nem queria. OS demais fizeram, mesmo a contragosto e o painel ficou bonito. Eles também gostaram de assistir à apresentação dos grupos da professora Sandra.

ANEXO B – RELATÓRIO CRISTIANE

Relatório da atividade interventiva pretagógica

Escola Municipal Sinó Pinheiro- Fortaleza- CE

Facilitadora: Cristiane de Oliveira Félix

Turma: 5º Ano

A intervenção aconteceu em parceria com a disciplina Pretagogia, ministrada pela Profa. Sandra Petit, na Universidade Federal do Ceará. A turma é composta por 6 alunos da pós-graduação em Educação, dentre estes a professora Esther, que leciona na escola aonde ocorreram as atividades interventivas.

Na manhã do dia 17 de maio, iniciamos a organização da intervenção com um planejamento prévio, para estabelecer quais atividades seriam executadas e como aconteceriam, ficando estabelecido que trabalharíamos com duas turmas de 5º ano, sendo que cada uma é composta por mais ou menos 25 alunas/os. Diante disso, o grupo de facilitadores teriam se dividir em 2 grupos, ou seja, 3 pessoas em cada turma. Ficou combinado que a intervenção seria dividida em dois momentos:

Primeiro momento: Divisão de subgrupos para realizar a atividade de encenação, realizada a partir de um tema gerador, o tema escolhido foi racismo na escola. As facilitadoras deveriam pedir que as crianças se apresentassem usando um balão confeccionado por eles mesmo, em seguida, deveria expor o tema gerador e conversar com as/os alunas/os sobre ele. Após isso, cada subgrupo planejaria uma encenação relacionada ao tema, e em seguida deveria apresentar para a turma.

Segundo momento: Ainda em subgrupos, as facilitadoras deveriam levar as crianças para a quadra da escola, aonde aconteceria as contações de histórias, após a exposição destas, cada grupo teria que elaborar uma produção referente a história apresentada pela facilitadora.

Ficando estabelecidas as atividades, cada facilitador ficou responsável por organizar como seria o segundo momento com as crianças. Descrevo abaixo, como foi a experiência que tive no subgrupo em que fiquei responsável por auxiliar no desenvolvimento das atividades.

Subgrupo Quilombo

Primeiro momento

Após as apresentações do grupo de facilitadores, a turma foi dividida em três subgrupos, no qual o meu era composta por três meninas e quatro meninos. Pedi que nos sentássemos no chão e inicie me apresentando mais uma vez, além do nome e das informações acadêmicas e profissionais, falei um pouco sobre a minha vida pessoal, a fim de estabelecer uma relação mais intima com aquelas crianças para que elas se sentissem à vontade para também falar um pouco das suas vidas.

Após a minha apresentação, solicitei que elas e eles enchessem os balões que lhes foram dados no início das apresentações do grupo, em seguida, pedi que desenhassem um rosto no balão, pois ajudaria aqueles mais tímidos na hora das apresentações.

Na hora das apresentações, pedi para elas/eles falarem seus nomes, idade, aonde moravam, o que gosta de fazer nas horas em que não estão na escola, o que mais gostam na escola e o que menos gostam. A maioria disse que quando estão na escola gostam de estudar, brincar, conversar, fazer novos amigos e que não gostam das brincadeiras agressivas, dos apelidos, brigas, etc.

Depois dos comentários das/os alunas/os, explicitei o tema gerador Racismo na Escola, de imediato as crianças não falaram de nenhuma situação que acontecia na escola, mas quando falei que teriam de organizar uma apresentação relacionada ao tema, surgiram várias ideias. Mas antes, deveríamos escolher um nome para o nosso subgrupo, sendo escolhido pelas crianças o no Quilombo, eles disseram que sabiam o que era e que a professora já tinha explicado do que se tratava. Deixei-as à vontade para planejar a cena que apresentariam para o restante da turma.

A ideia deles foi readaptar uma história lida pela professora Esther em outro momento, eles fizeram uma versão da história *Martin e Rosa: Martin Luther King e Rosa Parks, unidos pela igualdade*, a história fala sobre as lutas por direitos civis e pela igualdade das pessoas de todas as raças.

Mais uma vez eu ressaltei que a cena deveria ser sobre algo que acontecia no ambiente escolar, e uma das alunas disse que já tinha acontecido algumas coisas parecidas ao do livro na escola, pois percebia que havia uma separação entre os alunos.

As crianças escolheram os nomes dos personagens, Rosa, Martin, Pedro, Larissa, Luther, Francinilton, Laura.

Cena 1: Algumas crianças (Laura, Pedro, Larissa) no ônibus vindo para escola (nesse caso seriam crianças brancas) e outras andando (crianças negras), fora do ônibus pois apesar de já estudarem na mesma escola e em turmas separadas as crianças negras não tinham o direito de ir no mesmo ônibus.

Cena 2: Quando um dos meninos que estava andando (Marin), chega na escola, é recebido pelos outros com uma chuva de bolinhas de papel, e sendo insultado pela cor da sua pele.

Cena 3: Algumas crianças (Rosa, Larissa e Luker) acolhem o menino que foi ofendido e agredido, levando-o para a secretaria da escola, a fim de contar o que estava acontecendo para o diretor da escola. O diretor escuta com atenção sobre o que aconteceu e pede para que chamem as crianças que jogaram as bolinhas no menino.

Cena 4: O diretor (Francinilton) explica o porquê daquela atitude não ser correta e exige que as crianças que ofenderam Martin se desculpem. Após isso, Rosa diz que naquela escola não deve mais haver aquele tipo de "brincadeira", e tenta unir os grupos que ainda estão sendo separados por cauda da cor de suas peles.

Segundo momento

Posterior as apresentações, encaminhamos as crianças para a quadra da escola e lá aconteceu o segundo momento da intervenção pretagógica. No subgrupo em que fiquei responsável, contei a história "O mundo no Black Power de Tayó", o livro conta a história de Tayó, menina negra de cabelos crespos, que ama seu cabelo e adora todas as possibilidades que ele lhe oferece, no entanto, na escola Tayó se depara com os comentários maldosos de seus colegas em relação ao seu cabelo crespo, mas não se deixa abater pelas críticas de seus colegas.

As crianças escutaram de forma muito atenta a história, e adoraram os pentes afros que levei. Um dos alunos falava a todo tempo que sua mãe e sua irmã tinha o cabelo igual ao da Tayó e que achava mito bonito.

Depois de ler a história, solicitei que as crianças fizessem desenhos expondo o que mais tinham achado interessante na história de Tayó, nos desenhos fica claro que elas/eles compreenderam bem a mensagem que a história passa, pois retrataram a menina tal qual como ela é.

ANEXO C – RELATÓRIO CRISTINA

VISITA À ESCOLA SINÓ PINHEIRO

No dia 17 de maio de 2019, fizemos uma visita à Escola Municipal Sinó Pinheiro, numa turma de crianças de 5º ano de Ensino Fundamental.

Às oito e pouco chegamos à Escola e em pouco tempo iniciamos atividade com as crianças, na qual dividimo-nos em dois grupos para trabalhar em duas salas. Na sala do 5º ano, os alunos foram divididos em 3 grupos e fiquei com Grupo-2, composto por 9 crianças.

No Grupo-2, apresentei-me como Cristina, de nacionalidade Guineense, colega de Faculdade da Professora Esther. Na sequência distribui balões e pedi para cada uma encher a sua e depois desenhar no próprio balão uma personagem e dar um nome a ela (a personagem). Depois pedi para as crianças pensarem num nome para o grupo e foi nesse momento que o Arthur sugeriu "**Os Guardiões"** como nome para o Grupo-2 e os demais elementos concordaram. Perguntei a ele o porquê desse nome. Sorriu e ele não explicou.

Na colhida, as crianças iniciaram apresentação, algumas se apresentaram com o nome próprio e outras usaram nomes dos familiares (primo, prima ou dos conhecidos).

Assim que as crianças terminaram de se apresentar continuamos a conversa e foi nesse momento que elas revelaram para mim o nome verdadeiro. E foi assim que fiquei sabendo que no grupo-2 tinha: Flavia, Arthur, Cauê, Safira, Alex, Guilherme, Wesley, Kayla e Andressa.

Para continuar, apresentei ao grupo o tema geral que era o **Racismo na Escola** e perguntei se alguém sabe do que se trata? Disseram que sim. É quando discrimina uma pessoa, aí perguntei se isso estava acontecendo na escola? Responderam que não. Perguntei novamente se não tem algo parecido acontecendo na escola, ficaram em silencio e depois responderam que de vez em quando tem brincadeiras desagradáveis, mas racismo, racismo mesmo não tem.

Na sequência, apresentei novamente o tema **"Racismo na Escola",** ao Grupo-2 e expliquei a eles que a proposta é criar uma situação problemática sem solução que possa ser dramatizada em forma de teatro**.**

Em pouco tempo percebi que algumas crianças mostraram que tinham essa facilidade, como por exemplo: a Safira, Kayla, Andressa e Flavia que também falou um pouco. Os meninos quase não deram opinião, mas toparam de participar na peça.

A proposta apresentada era sobre racismo. Segundo a Safira, o grupo-2, pensou numa sena em que um menino moreno que estudava numa escola, queria participar da brincadeira e jogo de futebol com as crianças da sua sala durante intervalo, mas quando ele pediu para participar, um grupo de criança gritou em coro nããããão, sai daqui você não vai jogar? Uma menina da sala que também estava jogando perguntou ao grupo por que que ele não pode jogar? Responderam novamente: porque ele é diferente da gente e outro completou, porque ele é moreno e outros ficaram rindo. Nessa situação a menina que perguntou disse mais uma vez ao grupo que ele podia jogar e eles falaram mais uma vez que não vai jogar. Então, a menina saiu do jogo e disse para o grupo que ia falar com a coordenadora sobre o problema e assim, enceraram apresentação.

Na segunda parte, a proposta era selecionar um livro de história voltada a cosmovisão africana. O livro selecionado para Grupo-2 foi "A semente que veio da África", da Heloisa Pires Lima, escrito em 2004. Ao ler o título da história, algumas crianças responderam que já foram visitar Baobá. Segui com a história, explicando que se tratava de uma árvore na África que ficou insatisfeita com a sua aparência e que andava atrás do criador reclamando sobre a situação. Certo dia, o criador perdeu a paciência com o Baobá e arrancou-o do chão e depois o plantou novamente de cabeça para baixo e foi assim que a árvore parou de se reclamar e ficou conhecida como uma arvore esquisita.

Depois da história, perguntei as crianças se alguém estava insatisfeita com a sua aparência? Responderam que não é algumas disseram que tinham orgulho de suas aparências.

Após a essa conversa pedi que cada uma das crianças desenhasse o Baobá com aparência que ela achasse que seria adequada para árvore. Foi a partir dessa proposta que surgiram lindos desenhos de Baobá feitas pelas crianças. E devido ao tempo, só conseguiu apresentar para as duas salas, o grupo de outra sala que trabalhou com a professora Sandra. Depois dessa apresentação, encerramos as atividades.

ANEXO D – RELATÓRIO PROFESSORA SANDRA PETIT

Foi um banho de realidade, tema racismo deu muito o que falar.

No início meu grupo negou, mas enquanto negavam, praticavam. E depois não deu mais para negar. Foi muito importante tratar disso, eu percebi o quanto se desrespeitam, achei preocupante. Me desrespeitaram também mas percebi que era naturalização, não penso que tenha sido consciente, então precisei ter uma conversa firme com eles. Não foi fácil e o momento da dramatização revelou a dor e dificuldade de viver essa situação, pois apesar de tudo combinado, na hora de realizar ninguém queria fazer o papel de vítima.

Eu chamei a atenção que era porque ninguém quer ser vítima duas vezes: primeiro na vida real e depois na ficção, sem transição é difícil, tem de ter muita coragem e também uma elaboração, foi importante para mim também porque da próxima vez pensarei em outro mecanismo para expor tais situações, mas afinal conseguimos após redefinição dos papéis de cada um.

Também ficou perceptível a necessidade de trabalhar com subgrupos pequenos, de dar tarefas significativas para eles para que se engrandeçam. Achei o produto da história do Black power da Tayo muito empoderador, realmente se mostraram afirmativas, esse livro ajuda muito.

Ficou evidente a necessidade de tratar do cabelo, é um signo muito reprovado e maltratado, já sabia disso, mas realmente ficou patente demais, pois mostraram isso na minha frente: ninguém se encantou com minhas tranças. Mas houve muita reprovação entre eles. Penso que teria sido bom eu ir de Black power também

Eles mudaram na segunda atividade, assumiram papeis de irmãos no conto “Os Sete Novelos”. Três das vítimas declaradas de racismo.

Uma delas ficou em silêncio todo o tempo, mas com certeza foi importante.

Havia um mais escuro sobre o qual os outros disseram que ele não tinha condição, mas eu o deixei ser irmão.

Acho que depois destruíram a teia novelo por pura ansiedade, não queriam mais soltar e embolaram o novelo todo.

Mas temos que relevar, tem que usar mais essa linguagem. Foi difícil, mas no final vieram me procurar e uns me abraçaram e até me perguntaram quando ia voltar.

Eu perguntei:

- Estão seguros de que querem que eu volte?

Pois tínhamos tido aquela conversa firme, falei bem firme e disse que exigia respeito, pois não estava havendo.

Um deles disse:

- Olha a mulher aí!

Então disse:

- Eu não sou “a mulher”, eu sou professora e vim aqui para realizar um trabalho com vocês. Não sou a mulher, e sim a professora, então primeiro vamos respeitar a professora que sou, pois não é assim que se trata professora, ainda mais visitante. E como professora negra falando num assunto muito sério chamado racismo exijo respeito sim! Não estamos falando ou fazendo bobagens, porque o racismo é coisa séria, não de ficar rindo, não tem graça nenhuma. E é por isso que ninguém quis assumir papel de vítima quando foi para se mostrar, porque sente mal e todos deveríamos sentir mal com isso.

Aí foi boa a conversa. No final garantiram que queriam combater o racismo

Eu perguntei a cada um e ninguém ousou dizer o contrário.

Agora falta continuar essa tarefa, acho que alternando a questão direta do racismo com a cosmovisão africana e seus valores de ancestralidade e comunidade.

Temos que pensar em atividades que possam produzir algo bacana que se sintam pra cima, fortalecidos. Vamos pensar.

ANEXO E – RELATÓRIO AURICLÉA

Relatório da Intervenção Pretagógica

A intervenção pretagógica foi realizada na Escola Municipal Sinó Pinheiro, localizada na comunidade João Paulo II, no grande Jangurussu, periferia da regional VI de Fortaleza.

Essa comunidade, assim como tantas outras da região, se formou a partir de movimentos de luta por moradia, há mais ou menos trinta anos, nos anos de 1980.

A intervenção foi realizada no dia dezessete de maio de 2019. Participaram dessa intervenção as crianças dos 5º anos do turno da manhã, cuja faixa etária varia ente dez e onze anos de idade.

A atividade consistiu em dois momentos: o primeiro na abordagem do tema proposto e o segundo na conclusão da atividade.

O tema sugerido para trabalhar com as turmas foi "Racismo na Escola", depois de a professora Esther nos relatar a recorrência de vários episódios de agressão verbal com palavras depreciativas relativas à cor negra entre os alunos das turmas citadas. Então, em grupo, propusemos o tema trabalhando os valores da cultura africana bem como a autoestima das crianças.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE

PARTE I

- Apresentação da equipe nas salas de aula e do objetivo para os alunos;
- Distribuição de balões coloridos e divisão da turma em grupos (3 grupos de 8 alunos);
- Nos grupos menores: apresentação individual de cada aluno, utilizando os balões coloridos;
- Relato de uma situação ocorrida na escola envolvendo racismo;
- Apresentação em forma de encenação de uma história sobre caso de racismo, opção: poderia ser verdadeira ou inventada;
- Nomeação do grupo, apresentação da encenação para os outros grupos;
- Reflexão sobre as situações encenadas;
- Intervalo para o lanche;
- Retorno para sala de aula e continuação das apresentações/ reflexão;

PARTE II

- Deslocamento para a quadra da escola;
- Contação de uma história destacando os valores da cultura africana;
- Preparação do ambiente/espaço;
- Contação;
- Atividade: desenho a partir da contação. Desenhar ou apresentar por meio de desenho a história, refletindo sobre ela;

OBS.: História contada: "A Botija de Ouro".

Percepções das atividades desenvolvidas no grupo menor.

O grupo foi composto pelas seguintes crianças:

Equipe África: Calebe, João Pedro, Eric, Caio, Monique, Laís, Pâmela.

Percebi que alguns dos meninos (Calebe e Eric) foram mais tímidos durante a apresentação, enquanto João Pedro e Caio foram mais extrovertidos. Na apresentação, alguns falaram sobre situações vividas nas suas famílias, como: O pai ter sido assassinado, ou o pai estar detido (privação de liberdade). Eles falaram sobre isso sem constrangimento, talvez por ser algo natural na situação que eles vivem naquela comunidade, onde essa é a realidade experimentada por todos ou senão, pela sua maioria.

No relato das situações ocorridas na escola envolvendo situações de racismo: Todos contaram uma situação que eles denominaram de *bullying,* mas na encenação o que foi apresentado foi um caso de racismo. Monique se colocou no lugar de uma menina negra, enquanto a outra menina (Laís) foi ser a mãe da menina[15]. Pâmela encenou a diretora da escola. As duas outras meninas tiveram que repetir para Pâmela o que ela deveria falar na cena, desta forma percebi como esta garota tem dificuldade em sintetizar as ideias[16] enquanto Laís e Monique tomavam todas as iniciativas: desde a organização da história para a encenação à distribuição das personagens que cada um iria representar.

Na encenação, buscaram um final sem conflito, talvez como sendo o desejo de cada um deles em relação às situações que vivenciam no dia a dia, seja na escola como em suas famílias.

O fato de essas situações serem recorrentes, apontam para que o trabalho de autoestima e combate ao racismo se estenda para as famílias. São crianças criativas apesar da

[15]Nota da autora: importante perceber que Laís é uma criança negra e Monique uma criança branca, mas no entanto o papel de criança negra foi assumido por Monique.

[16]Nota da autora: Pâmela é uma criança com necessidades especiais e tem acompanhamento pela equipe do CAPS, omiti essa informação para a pesquisadora a fim de não intervir nas suas decisões com o grupo, uma vez que a turma é bastante solidária com Pâmela e sempre a auxilia em suas atividades.

realidade. Tiveram necessidade da intervenção de autoridade quando apresentaram sua história. O papel, a figura do diretor da escola nesses casos são muito importantes nesses casos, pois se não for uma pessoa sensível a essa e outras situações, estarão apenas ocupando um cargo sem consciência de responsabilidade.

Todos refletiram nas situações que foram encenadas e compreenderam a partir deles a depreciação e a violência sofrida por eles. Não tiveram dificuldade em nomear os grupos por conteúdos dessa natureza já virem sendo trabalhados pela professora Esther, constando assim que uma frequência e insistências nesses temas tem efeito significativos. Todos participaram dando sugestões, foi preciso fazer uma votação, daí todos concordaram com o nome sugerido por Monique.

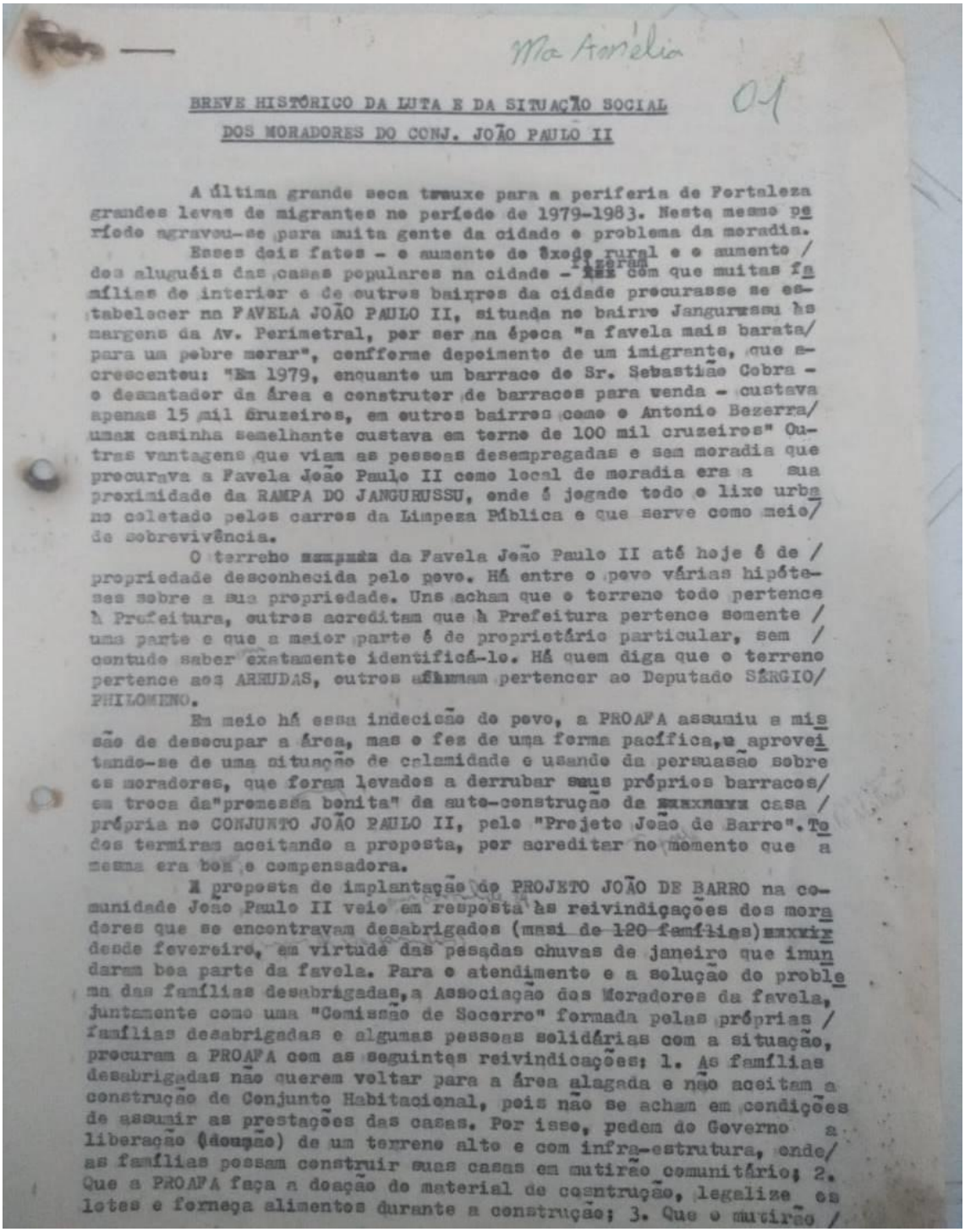
Na segunda parte, ou momento, da intervenção percebi o quanto eles ficaram atentos e também sugeriram intervenções na história contada. Ao final, entenderam a mensagem da história e colocaram, ou melhor, apresentaram em seus desenhos.

No geral são crianças que vivem em uma realidade muito violenta, o trabalho da escola deveria também alcançar a comunidade e por extensão as famílias.

São crianças que devem ser estimuladas o tempo todo de forma positiva, pois se não houver uma intervenção elas acabam seguindo o curso que acham natural, o caminho da marginalidade.

CONCLUSÃO: Foi uma atividade muito boa, pena que o tempo foi corrido e o que fora planejado sofreu a ausência de alguns colegas da nossa equipe. Mas pensamos que seria difícil trabalhar sem uma caixa de som na quadra, pois a acústica é muito ruim. O desempenho deles na atividade foi muito bem participativo, embora em alguns momentos ficaram dispersos, prestando atenção nos outros grupos. Penso que este trabalho deveria ser continuado e estendido às famílias.

ANEXO F – REGISTRO HISTÓRICO DA SITUAÇÃO SOCIAL DOS MORADORES DO CONJUNTO JOÃO PAULO II – CEDIDO PELA KOLPING COMUNIDADE SANTOS MÁRTIRES



Ma Aurélia

01

BREVE HISTÓRICO DA LUTA E DA SITUAÇÃO SOCIAL
DOS MORADORES DO CONJ. JOÃO PAULO II

A última grande seca trouxe para a periferia de Fortaleza grandes levas de migrantes no período de 1979-1983. Neste mesmo período agravou-se para muita gente da cidade o problema da moradia.

Esses dois fatos - o aumento do êxodo rural e o aumento / dos aluguéis das casas populares na cidade - fizeram com que muitas famílias do interior e de outros bairros da cidade procurasse se estabelecer na FAVELA JOÃO PAULO II, situada no bairro Jangurussu às margens da Av. Perimetral, por ser na época "a favela mais barata/ para um pobre morar", confforme depoimento de um imigrante, que acrescenteu: "Em 1979, enquante um barraco do Sr. Sebastião Cobra - o desmatador da área e construtor de barracos para venda - custava apenas 15 mil Cruzeiros, em outros bairros como o Antonio Bezerra/ uma casinha semelhante custava em torno de 100 mil cruzeiros" Outras vantagens que viam as pessoas desempregadas e sem moradia que procurava a Favela João Paulo II como local de moradia era a sua proximidade da RAMPA DO JANGURUSSU, onde é jogado todo o lixo urbano coletado pelos carros da Limpeza Pública e que serve como meio/ de sobrevivência.

O terreno da Favela João Paulo II até hoje é de / propriedade desconhecida pelo povo. Há entre o povo várias hipóteses sobre a sua propriedade. Uns acham que o terreno todo pertence à Prefeitura, outros acreditam que à Prefeitura pertence somente / uma parte e que a maior parte é de proprietário particular, sem / contudo saber exatamente identificá-lo. Há quem diga que o terreno pertence aos ARRUDAS, outros afirmam pertencer ao Deputado SÉRGIO/ PHILOMENO.

Em meio há essa indecisão do povo, a PROAFA assumiu a missão de desocupar a área, mas o fez de uma forma pacífica, aproveitando-se de uma situação de calamidade e usando da persuasão sobre os moradores, que foram levados a derrubar seus próprios barracos/ em troca da"promessa bonita" da auto-construção de sua casa / própria no CONJUNTO JOÃO PAULO II, pelo "Projeto João de Barro". Todos termiram aceitando a proposta, por acreditar no momento que a mesma era boa e compensadora.

A proposta de implantação do PROJETO JOÃO DE BARRO na comunidade João Paulo II veio em resposta às reivindicações dos moradores que se encontravam desabrigados (mais de 120 famílias) desde fevereiro, em virtude das pesadas chuvas de janeiro que inundaram boa parte da favela. Para o atendimento e a solução do problema das famílias desabrigadas, a Associação dos Moradores da favela, juntamente como uma "Comissão de Socorro" formada pelas próprias / famílias desabrigadas e algumas pessoas solidárias com a situação, procuram a PROAFA com as seguintes reivindicações: 1. As famílias desabrigadas não querem voltar para a área alagada e não aceitam a construção de Conjunto Habitacional, pois não se acham em condições de assumir as prestações das casas. Por isso, pedem do Governo a liberação (doação) de um terreno alto e com infra-estrutura, onde/ as famílias possam construir suas casas em mutirão comunitário; 2. Que a PROAFA faça a doação de material de construção, legalize os lotes e forneça alimentos durante a construção; 3. Que o mutirão /

Mª Amélia 09

seja organizado e coordenado pela comunidade e remunerado pelo Governo; 4. Que o Governo providencie assistência médica e educacional aos moradores; 5. Que seja providenciado barracas para o abrigo provisório dos desabrigados. Para tornar pública a situação de calamidade e respaldar as propostas da comunidade, procurou-se explorar o máximo a imprensa, que terminou colaborando com a comunidade na pressão que esta fazia ao Governo, para que este atendesse as reivindicações do povo. Diante disso o Governo procurou se mostrar bastante sensível com a situação, atendendo quase de imediato com os socorros provisórios e prometendo atender a comunidades em suas outras reivindicações: doação do terreno (o que fez por decreto logo depois), fornecimento de alimentos e materiais de construção, assistência médica, negando apenas a remuneração ao mutirão comunitário, mas substituindo pela ajuda em da mão de obra militar (vários soldados do Exército foram recrutados para ajudar a comunidade) e civil (vários trabalhadores da Construção/ Civil foram liberados nos fins de semana para o Projeto João de Barro).

As famílias desabrigadas, entretanto, permaneceram durante sete meses debaixo de barracas de lona, em situação claramente desumana e indigna de um ser humano. Enquanto a PROAFA adiava a solução / definitiva do problema, as famílias, que já se encontravam numa clima/ de desespero, vendo se alastrar a fome as doenças que já davam cabo da vida de várias crianças (morriam em média 4 crianças por semana) e velhos, resolveram não mais esperar pelas promessas da PROAFA e partiram para outra solução: procurem a CÁRITAS ARQUIDIOCESANA e pediram apoio ao mutirão que pretendiam fazer com o objetivo trocar as barracas de lonas por barracas de taipa no terreno público onde se encontravam. A CÁRITAS apoiou o mutirão do povo, o qual foi bastante ameaçado e reprimido pela PROAFA que chegou a mandar dezenas de policiais para impedir que o mesmo acontecesse. As ameaças da PROAFA fizeram com que várias/ famílias desistissem do mutirão com medo da repressão e de perder o direito a um lote de terreno doado pelo Governo (como divulgava a proafa). Mesmo assim 80 famílias se mantiveram firmes até o fim e realizaram o importante mutirão, que foi um marco decisivo da luta do povo.

Esse gesto bravo do povo fez com que a PROAFA logo aparecesse com a solução definitiva, que não era bem o que o povo pedia e esperava. Tratava-se do PROJETO JOÃO DE BARRO, que até hoje o povo não conhece sua proposta. Foi a única solução que a PROAFA conseguiu encontrar para o povo. Trazendo assim para Fortaleza uma nova fórmula do BNH que estava sendo experimentada no centro-sul do país. As explicações que se dava sobre o Projeto João de Barro eram as mais persuasivas possíveis, o que fazia com que todos acatassem o Projeto, embora/ não o conhecesse a fundo.

Em setembro de 84 começaram a ser construidas as casas, com material financiado pelo BNH, que apresentou 4 modalidades de pagamento: TIPO 1 - um banheiro; TIPO 2 - um banheiro e 1 cômodo; TIPO 3 - um banheiro e 2 cômodos; TIPO 4 - um bnheiro e 3 cômodos. Todas as essas opções poderiam ser pagas em 5, 10, 15, 20, 25 ou 30 anos, com / prestações iniciais que variavam de Cr$ 150,00 a Cr$ 5.500,00 e com previsão de reajustes anuais em torno de 100%. Todas as famílias eram obrigadas apresentar declaração de renda, para poderem assinar o CONTRATO do financiamento do material (que se pensava ser definitivo). / A maioria das famílias tinham como única renda os trocados que apuravam no trabalho de catar o lixo na RAMPA DO JANGURUSSU. Mesmo assim tiveram que apresentar uma declaração de renda não existente.