



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Priscila Marques Mateus da Silva

**Os contos africanos e os *podcasts* como produções que reverberam entre
crianças e professora: investigando caminhos para uma prática antirracista
na escola**

São Gonçalo

2023

Priscila Marques Mateus da Silva

Os contos africanos e os *podcasts* como produções que reverberam entre crianças e professora: investigando caminhos para uma prática antirracista na escola



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 TESE	Silva, Priscila Marques Mateus da. Os contos africanos e os <i>podcasts</i> como produções que reverberam entre crianças e professora : investigando caminhos para uma prática antirracista na escola / Priscila Marques Mateus da Silva. – 2023. 129f. : il. Orientadora: Prof. ^a Dra. Mairce da Silva Araújo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. 1. Contos africanos – Teses. 2. Antirracismo – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. I. Araújo, Mairce da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.
CRB/7 – 6150	CDU 821.134.3(67)-34

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscila Marques Mateus da Silva

Os contos africanos e os *podcasts* como produções que reverberam entre crianças e professora: investigando caminhos para uma prática antirracista na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de junho de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Maria das Graças Gonçalves

Universidade Federal Fluminense

Prof.^a Dra. Patrícia Elaine Pereira Santos

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Anelice Ribetto

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Aline Gomes da Silva

Instituto Nacional de Educação de Surdos

São Gonçalo

2023

DEDICATÓRIA

Às minhas e meus ancestrais. Aos que já se foram, aos presentes e aos que estão por vir.

AGRADECIMENTOS

Como é bom ter a quem agradecer! Significa para mim, que fui cuidada, agraciada, presenteada, abraçada... É como me senti ao longo dessa caminhada, que começou muito antes da escritura das primeiras linhas desse texto.

Agradeço a Deus pelo fôlego da vida. Por ser meu guia e porto seguro. Pelos caminhos trilhados. Pelas oportunidades de encontros com pessoas que me fortaleceram, me acolheram e toparam caminhar comigo.

Agradeço àquelas e aqueles que lutaram muito antes, que eu existisse, para que minha vida e meus sonhos fossem possíveis. Mesmo sem me conhecer, de certo modo, um dia eu fui o sonho delas/es. Afinal *somos o sonho dos nossos ancestrais*.

Agradeço à minha vó Laura, pela sua doçura, seu colo, seus ensinamentos, suas orações.

Agradeço à tia Clarice, por ter sido uma agente de luta incansável pela emancipação de mulheres negras e de homens negros que eram vítimas do desrespeito e da injustiça. Sou grata a Deus por ser continuidade de uma mulher como tia Clarice.

Agradeço à tia Silvana por todo carinho. Pela acolhida em sua casa. Pelas gargalhadas, que de tão longas nos roubavam a força, mesmo em momentos difíceis. Sua resiliência e seu modo de ver graça em tudo me inspiram. Aliás, fostes também fonte de inspiração que me ajudou a tomar uma das decisões mais importantes da minha vida. A docência.

Agradeço à minha mãe, por ter adiado seus sonhos em favor de me dar a vida. Por sempre acreditar em mim, mesmo quando sabia que a minha escolha, talvez fosse por um caminho difícil. Por ter lançado as primeiras sementes que me tornariam a mulher que eu sou, orgulhosa da minha negritude.

Agradeço às minhas irmãs que foram as primeiras a me despertarem para o desejo de me tornar uma “Mulher Búfalo”, disposta a me despir de meus chifres e atravessar o mundo como um raio para protegê-las.

Agradeço ao meu companheiro, com quem escolhi partilhar a vida e os meus sonhos, por me apoiar. Por não me deixar desistir. Por enxergar possibilidades e caminhos que vão muito além daqueles que eu achava possível de trilhar.

Agradeço aos meus filhos por me renovarem. Por fazer com que me sinta a mulher mais forte desse mundo, capaz de me tornar tempestade e calmaria ao mesmo tempo. Por me mostrarem o amor mais genuíno. Por me tornarem mais sensível em meus fazeres docentes, com uma escuta e olhar mais atentos às crianças e suas famílias.

Agradeço às minhas *amigas-irmãs* que a vida e a docência me deram, Ana Paula e Anne. Pelas tantas *conversas-reflexões* nos corredores das escolas, no trajeto, nos recreios, ou mesmo pelo *whatsApp* quando já não estávamos mais na mesma escola. Por terem me incentivado e acreditado antes de mim que eu entraria no mestrado. Por serem minha banca nos ensaios para a entrevista de seleção do curso.

Agradeço às crianças e as famílias que caminharam comigo nessa pesquisa. Pela disponibilidade, pelas pistas, afetamentos e conhecimentos construídos coletivamente.

Agradeço ao grupo de pesquisa Negras e Negros em Movimento, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Por ter me proporcionado o primeiro contato com a pesquisa acadêmica, com referenciais teóricos importantes para os estudos das relações étnico-raciais. Pelas vivências culturais que me (trans)formaram.

Agradeço à minha orientadora Professora Dr^a Mairce Araújo, por me inspirar mesmo quando ainda nem era minha orientadora, com seus textos potentes. Por segurar na minha mão e trilhar essa caminhada comigo. Por sua doçura, mesmo quando precisava me “cobrar”.

Agradeço às companheiras e companheiros do Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações étnico-raciais (ALMEFRE) pela acolhida generosa. Pelos encontros potentes às quintas-feiras à noite que reverberavam ao longo de toda semana. Pelas leituras atentas deste texto, nos momentos de orientação coletiva.

Agradeço às professoras Anelice Ribetto, Maria das Graças Gonçalves e Patrícia Santos por toparem compôr essa banca potente e generosa. Guardei com carinho e atenção suas considerações e provocações para além da qualificação.

Agradeço à sociedade brasileira e à Universidade Pública, em especial à Universidade Federal Fluminense – UFF e à Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, por investirem em mim, tornando possível que eu tivesse acesso a uma educação pública de qualidade. Espero conseguir de alguma forma retribuir à sociedade, através do meu fazer docente, que se amplia com os conhecimentos construídos ao longo dos cursos de Pedagogia – UFF, de Especialização em Alfabetização das Crianças das Classes Populares - UFF e ao Curso de Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais – UERJ.

O aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade..

bell hooks

RESUMO

SILVA, Priscila Marques M. *Os contos africanos e os podcasts como produções que reverberam entre crianças e professora: investigando caminhos para uma prática antirracista na escola*. 2023. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

A presente pesquisa buscou compreender as reverberações e sentidos, relacionados ao autoconhecimento étnico-racial, provocados pela leitura de contos africanos e pela produção de *podcasts* com crianças de uma turma de quinto ano da rede municipal do Rio de Janeiro, no cotidiano escolar. Teve como objetivo central investigar caminhos para a prática antirracista em sala de aula, a partir da leitura e reflexão sobre os contos africanos e a produção de *podcasts*, reconhecendo a escola como espaço de produção de saberes outros. Sua natureza é qualitativa e se inscreve no campo da pesquisa (auto)biográfica, dialogando com os estudos do/no/com o cotidiano escolar. Assume uma opção metodológica de perspectiva narrativa em três dimensões, no que diz respeito à produção de dados, ao registro do percurso, e ao modo de produzir conhecimento (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014). Assim sendo, a leitura de contos africanos em sala de aula e a produção dos *podcasts* se configuraram como elementos disparadores de reflexões e problematizações de questões que abordavam temas da vida cotidiana, como também levantaram temáticas relacionadas aos valores civilizatórios africanos (TRINDADE, 2005) tais como: ancestralidade, oralidade, ética, coletividade, religiosidade, cooperação e memória. Os movimentos da pesquisa em diálogo com autores, que deram sustentação *teóricoepistemológica* ao trabalho, tais como Hampâtè Bâ (1994; 1999; 2005, 2010), Ramose (2002; 2010), Nogueira (2002), Kpholo (2022), dentre outros/as, me possibilitaram perceber que para além das reverberações de caráter ético, de autorreconhecimento étnico-racial, de reflexões sobre a sociedade e a vida humana, provocadas pelas leituras dos contos e pela produção dos *podcasts*, nas crianças, nas famílias e também na pesquisadora, os contos foram se revelando como potentes ferramentas de enredamento de saberes.

Palavras-chave: Contos africanos. Podcasts. Práticas antirracistas. Formação docente.

ABSTRACT

SILVA, Priscila Marques M. *African tales and podcasts as productions that reverberate between children and teacher: investigating ways for an anti-racist practice at school.* 2023. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

This research sought to understand the reverberations and meanings about ethnic-racial self-recognition that were caused by the reading of African tales and the production of podcasts by children from a fifth grade class in the municipal network of Rio de Janeiro, in their school lives. Its central objective was to investigate ways for anti-racist practice in the classroom, based on reading and reflection on African tales and the production of podcasts, recognizing the school as a space for the production of expanded knowledge. Its nature is qualitative, within the field of (auto)biographical research, dialoguing with studies of/in/with the school dynamic. It assumes a methodological option of a narrative perspective in three dimensions, that regards the production of data, the recording of the path and the way of producing knowledge (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014). Therefore, the reading of African tales in the classroom and the production of podcasts were configured as elements that trigger reflections and problematization of issues that addressed themes of everyday life, as well as raised themes related to African civilizing values (TRINDADE, 2005) such as: ancestry, orality, ethics, collectivity, religiosity, cooperation and memory. The research findings, in dialogue with authors who gave theoretical and epistemological support to the work, such as Hampâtè Bâ (1994; 1999; 2005, 2010), Ramose (2002; 2010), Noguera (2002), Kpholo (2022), among others/ as, allowed me to realize that in addition to the reverberations of an ethical nature, of ethnic-racial self-recognition, of reflections on society and human life, provoked by the reading of the stories and the production of the podcasts, in the children, in the families and also in the researcher, the tales were revealing themselves as powerful tools for entangling knowledge.

Keywords: African tales. Podcasts. Anti-racist practices. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Poema ilustrado	19
Figura 2 –	Portões de ferro	22
Figura 3 –	Armário da sala decorado com adinkras.....	22
Figura 4 –	Tela Iansã	30
Figura 5 –	Dona Laurinda	34
Figura 6 –	Reportagem sobre intolerância religiosa	37
Figura 7 –	Cartaz sobre Mitologia Africana.....	39
Figura 8 –	Emanuelle escrevendo	41
Figura 9 –	Características dos Orixás	42
Figura 10 –	Clarice	44
Figura 11 –	Time de futebol feminino	46
Figura 12 –	Patrícia	47
Figura 13 –	Priscila e Maria Victória	52
Figura 14 –	Silvana	57
Figura 15 –	Apresentação da peça Cinderela	58
Figura 16 –	Capa do livro Mãe África	70
Figura 17 –	Capa do livro O papagaio que não gostava de mentiras	70
Figura 18 –	Capa do livro Histórias de Ananse	70
Figura 19 –	Capa do livro Bichos da África	70
Figura 20 –	Escola Municipal Minas Gerais	73
Figura 21 –	Baobás genealógicos	77
Figura 22 –	Tela de conversas	79

Figura 23 –	Livro didático, mitologia indígena	82
Figura 24 –	Livro didático, mitologia dos Orixás	82
Figura 25 –	Autorização das crianças	92
Figura 26 –	Assinatura da autorização	92
Figura 27 –	Postagem <i>Instagram</i>	93
Figura 28 –	Cartazes de divulgação do <i>podcast</i>	94
Figura 29 –	Material Rio Educa	101
Figura 30 –	Reportagem sobre racismo	107
Figura 31 –	Cartaz do Sistema Digestório	109
Figura 32 –	Horta na sala	112
Figura 33 –	Poema de Pedro Henrique	113
Figura 34 –	Mural sobre as Influências Africanas	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALMEFRE	Grupo de pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações étnico-raciais
APROFEM	Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ETA	Educação Tradicional Africana
GERER	Gerência de Relações étnico-raciais
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	SUSPENDENDO O CÉU: PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA	14
1	<i>SANKOFA</i>: AFIRMANDO MEMÓRIAS, NEGRITUDE E IDENTIDADES	17
1.1	Da afirmação... da memória... da reflexão sobre o que é experiência... entrelaçamentos de uma pesquisa narrativa com/no/do cotidiano	23
2	AYA: CORPO E VIDA COMO RESISTÊNCIA	28
2.1	Vento, ventania: a tempestade revolucionária daquelas que me constituem	30
2.2	Laurinda Mateus: <i>andar com fé eu vou</i>	34
2.3	Clarice Pereira: mulher à frente do tempo	44
2.4	Patrícia Marques: maternidade sentida, vivida e aprendida	47
2.4.1	<u>A maternidade: entre a ternura e o medo</u>	55
2.5	Silvana Pereira: representatividade e docência	57
3	ENTRELAÇANDO SABERES: O AFETO QUE PEDE PASSAGEM ENTRE NÓS	63
3.1	Uma pesquisa que aborda a temática étnico-racial com crianças dos anos iniciais: caminhos que vem de longe	65
3.2	A pesquisa se movimenta: o contexto pandêmico, o encontro com família e o encontro com as crianças	74
3.2.1	<u>Professora, aqui nosso grupo a senhora que é a griot não é? As crianças se apropriam da pesquisa</u>	77
4	OS CONTOS AFRICANOS, O <i>PODCAST</i> E SUAS REVERBERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORA	97
4.1	O jabuti e o leopardo: <i>estratégia de sobrevivência, ué!</i>	100
4.2	A menina inhambe: <i>Vou tomar muito cuidado com o que eu disser!</i>	103
4.3	O aroma irresistível: <i>Acha que pode fazer o que quiser?</i>	105

4.4	Todos dependem da boca: <i>Encontrei um conto africano que fala do que estamos aprendendo!</i>	108
4.5	Son-Eib, o filho da chuva: <i>Plantar é você se conectar com a natureza!</i>	110
4.6	O papagaio que não gostava de mentiras: <i>quando ‘tu mente’, alguma coisa sempre acontece e a verdade aparece</i>	113
4.7	O pássaro das feiticeiras: <i>Acho que o inhame é africano!</i>	115
4.8	E então... O que nos contaram esses contos?	116
	CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: CRUZANDO LIMITES... OXIGENANDO A CABEÇA	118
	REFERÊNCIAS	122
	ANEXO – Conto africano	128

SUSPENDENDO O CÉU: PRIMEIROS PASSOS DA PESQUISA

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

Ailton Krenak

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

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

Penso, que algumas formas de alimentarmos e fortalecermos nossas subjetividades é nos reconectando com a nossa ancestralidade, transgredindo e resistindo. E na tentativa de contribuir para que de alguma forma, as crianças que trilharam a caminhada da pesquisa comigo, possam construir narrativas contra hegemônicas e viver suas subjetividades com a “liberdade que forem capazes de inventar” é que trago o trabalho com a história e culturas afro-brasileiras a partir dos contos africanos. Busco contribuir para descolonizar conhecimentos e viver a escola como espaço de produção de saberes outros, bem como reafirmar as lutas daquelas/es que nos antecederam e prepararam o caminho para que pudéssemos passar por ele. Busco, igualmente, contribuir para o fortalecimento das lutas de

minhas companheiras, professoras, que atuam, incansavelmente, em suas salas de aula com suas “micro-ações afirmativas” (JESUS, 2009) construindo suas “poéticas sobre a existência” reveladoras de um mundo mais justo e igualitário.

A pesquisa tem como título: “Os contos africanos e os *podcasts* como produções que reverberam entre crianças e professora: investigando caminhos para uma prática antirracista na escola”. Sua natureza é qualitativa e se inscreve no campo da pesquisa (auto)biográfica, em diálogo com os estudos do/no/com o cotidiano. Assume uma perspectiva narrativa no que diz respeito à produção de dados, ao registro do percurso, e ao modo de produzir conhecimento (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014). O objetivo central dessa pesquisa é buscar estar aberta às reverberações e sentidos, relacionados ao autorreconhecimento étnico-racial, provocados pela leitura de contos africanos e pela produção de *podcasts*¹ com crianças de uma turma de quinto ano da rede municipal do Rio de Janeiro.

O texto dissertativo foi organizado em quatro capítulos, sempre abertos por um símbolo adinkra. No primeiro intitulado ***Sankofa: Afirmando memórias, negritude e identidades***, trouxe como abertura o símbolo *Sankofa*, que traz em si a mensagem de aprender com o passado. Um passado em movimento constante de ressignificações a partir do olhar do presente, no qual mergulhei em busca de memórias que me conectassem à construção de uma identidade negra que constituíram e continuam a constituir a neta, filha, mãe, *professorapesquisadora*², companheira do pai de meus filhos, companheira das professoras na escola, companheira dos/das companheiros/as do grupo de pesquisa, dentre tantas outras identidades que vamos construindo ao longo de nossa caminhada.

No segundo capítulo intitulado ***Aya: Corpo e vida como resistência***, que iniciei com o símbolo *Aya*, que representa força e resistência, continuando a reflexão a partir do movimento de rememoração, trouxe fragmentos de histórias de vida de quatro importantes mulheres que deixaram suas marcas em mim e que ilustram a história das mulheres negras desse país.

No terceiro capítulo, que recebeu o título ***Entrelaçando saberes: o afeto que pede passagem entre nós***, o símbolo utilizado foi *Boa me na me mmoa wo*, cujo significado está atrelado a ideia de cooperação e interdependência, que ao meu ver, está imbricada na natureza da pesquisa, que envolveu um trabalho *com* as crianças. Nesse capítulo, narro os caminhos pedagógicos trilhados no desenvolvimento da pesquisa, que teve como suporte os contos

¹ Arquivos de áudio acessado via internet que pode ser amplamente utilizado para divulgação de conteúdo, sendo possível organizar diversos temas em séries de episódios.

² Inspirada por Regina Leite Garcia e Nilda Alves (2012), e em seus estudos do/do/com os cotidianos, trago como opção epistemológica, algumas palavras aglutinadas ao longo do texto, na tentativa de ampliar seus significados sem dicotomizá-las.

africanos e a tecnologia.

Por último, o quarto capítulo **Os contos africanos, o *podcast* e as reverberações entre crianças e professora** tem como abertura o adinkra *Ananse Ntontan* que significa: sabedoria, criatividade e as complexidades da vida. O símbolo deste adinkra é inspirado em uma teia de aranha, nos remetendo a aranha Ananse, conhecida nos contos africanos como a guardiã das histórias e na pesquisa remete aos encantamentos proporcionados pelos contos. Neste capítulo, as três finalidades dos contos africanos - puramente recreativo; um suporte para o ensino e para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade e o caráter iniciático, propostas por Hampatè Bâ (1994), me ajudaram a refletir de forma mais profunda sobre os contos africanos e suas reverberações nas crianças.

Por fim, trago as **Considerações Provisórias: Cruzando limites... Oxigenando a cabeça...** Na qual, instigada pelo adinkra *Fawohodie*, que está relacionado à independência, liberdade e emancipação, reflito no caráter transgressor dessa pesquisa, no sentido apontado por bell hooks (1994), inspirada por Paulo Freire, que compreende que transgredir é opor, resistir e cruzar os limites opressores de dominação pela raça, gênero e classe. Nessa seção, trago algumas das reflexões e afetamentos provocados pelo movimento da pesquisa.

1 **SANKOFA: AFIRMANDO MEMÓRIAS, NEGRITUDE E IDENTIDADES**



Nunca é tarde para voltar atrás e
pegar o que ficou perdido.³

Provérbio Africano

Sankofa é uma palavra dos povos Akan⁴ que remete à recuperação e valorização das referências ancestrais. Faz parte de um conjunto de ideogramas, os quais chamamos de adinkras. Este símbolo traz impresso a imagem de um pássaro com a cabeça voltada para trás e em geral vem acompanhado do provérbio que trago na epígrafe, que traduz o seu significado. Escolhi essa palavra/símbolo/força para abrir esse texto dissertativo por remeter, desde os momentos iniciais de produção da pesquisa de mestrado, a necessidade de reconectar-me com minha ancestralidade. Pesquisar e escrever são movimentos que têm reafirmado meu desejo de fortalecer as lutas das negras e negros no Brasil.

Ao longo do trabalho, os adinkras e os provérbios africanos abrem cada seção do texto dissertativo, constituindo-se como uma espécie de guia para percorrer os caminhos da memória. Os adinkras constituem uma arte dos povos Akan, na qual cada ideograma possui um significado epistemológico simbólico, estando intimamente relacionados com os provérbios africanos e seus conceitos filosóficos. A palavra adinkra significa adeus, porém este texto é atravessado pelos reencontros e reconexões.

Para além de conselhos e orientações, os adinkras são também uma manifestação artística, que se materializa em objetos, estamparias, como fonte de inspiração para cantigas e literaturas. “Não só os desenhos do adinkra são esteticamente e ideomaticamente tradicionais, como, mais importante, incorporam, preservam e transmitem aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais do povo de Gana” (NASCIMENTO, 2009. p.22).

Conectar-me com minha ancestralidade, contudo, não é um movimento individualista,

³ Provérbio africano que dá origem ao símbolo adinkra, *Sankofa*, que está relacionado com resgate ao passado.

⁴ Povos da África Ocidental, sobretudo da região de Gana e parte da Costa do Marfim.

pois me auxiliou a encontrar-me comigo mesma, como também com o fazer coletivo, ressaltando o reconhecimento do outro como parte fundamental da existência de cada um/a de nós.

Para os povos banto⁵, a noção de comunidade se dá em três dimensões. Sendo elas, os ancestrais, os que estão vivos e os que ainda não nasceram. (NOGUEIRA, 2012). A partir dessa perspectiva, somos provocados a pensar na relação de circularidade em que estamos no mundo. Somos frutos das lutas de nossos ancestrais e herdamos muitos de seus saberes, estamos sendo e agindo no mundo, não apenas em sua manutenção, mas na busca de melhorá-lo para os que virão.

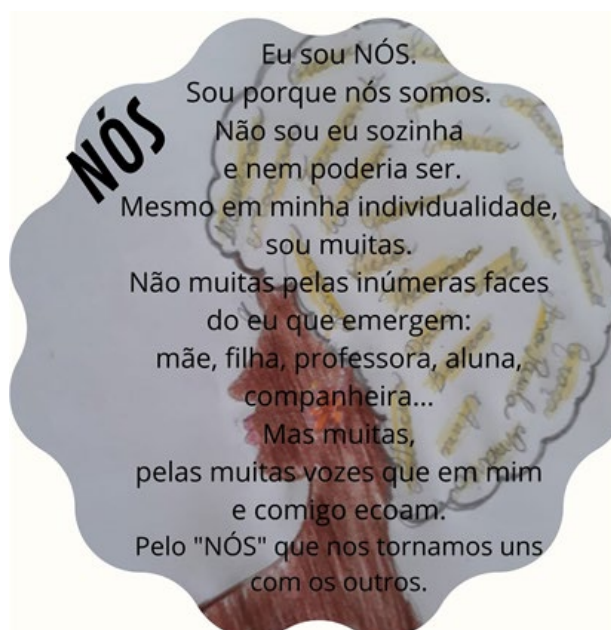
Desse modo, fui levada a pensar, refletir sobre a “importância vital do nós” (RAMOSE, 2010). Sou fruto de nós. Esse trabalho só se tornou possível, pela relação construída entre as crianças, as colegas professoras e eu - os sujeitos da pesquisa. Tal afirmativa me filia a uma perspectiva de pesquisa que reconhece e defende que “a aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões sobre nossas experiências” (GERALDI, GERALDI, LIMA, 2015, p.19).

Provocada pelo movimento da pesquisa, arrisco-me na escrita poética, ainda tímida, mas por acreditar que arte e pesquisa estão entrelaçadas, como aprendi na disciplina: Pesquisa narrativa (auto)biográfica em educação e formação de professores/as,⁶ realizada no segundo semestre do curso de mestrado, onde éramos desafiados a nos apresentarmos ao grupo, de forma poética e também de ter sempre nas aulas um momento reservado para arte e literatura, escrevo o poema que trago abaixo.

⁵ Os povos Bantos, historicamente, são encontrados pela extensão territorial da África Central, onde originam-se na Nigéria e se estendem a partir da diáspora, para outros países do Continente Africano. Ademais, “banto” também refere-se a um tronco linguístico, que tem início a partir dos *bantufonos*, que “diz respeito ao conjunto de povos falantes, isto é, a ênfase está nas línguas que mais de 400 povos falam, neste caso usamos o termo bantu como plural ou estrutura linguística basilar que associada ao termo *fonos* designa *bantufonos*, conjunto de povos falantes de idioma bantu. Banto se refere a um povo específico, ênfase no aspecto cultural” (MARQUES e NOGUERA, 2013).

⁶ Disciplina ministrada por um grupo de docentes vinculados à diversos programas de Pós-Graduação bem como: Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco – U. Beira Interior; Conceição Leal da Costa – U. Évora; Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP; Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP e FFP/UERJ; Mairce da Silva Araujo – FFP/UERJ; Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel; Maria Teresa Jacinto Sarmento Pereira – U.Minho.

Figura 1 – Poema ilustrado



Fonte: Caderno de campo, 2021.

Pensar em nós, é pensar na amplitude deste pronome. Quem cabe no nós? O nós, engloba o “eu”, afetado pelas infinitas relações que implicadas “pelo” nós envolvem as ações individuais que se transformam na coletividade e se revelam das mais variadas formas. Seja pelas forças da natureza e o quanto a coletividade é importante para sua preservação, seja na política e nos modos de vida amparados pela democracia, na solidariedade que ganha potência quando se torna ação coletiva e o tanto de nós que “ultrapassa limites de tempo e espaço nos unindo a tantos que antes de nós lutaram nossas lutas e de outros que virão” (BRAGANÇA, 2018).

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

Nós que somos: crianças e eu; professoras e professores, companheiras e companheiros do grupo de pesquisa ALMEFRE⁷; parceiras de profissão e de luta diária nas escolas, que deixaram suas marcas em mim; minhas ancestrais que lutaram, viveram e morreram para que eu estivesse aqui. Nós que também é constituído por mim e por você que lê este texto,

⁷ Refiro-me ao Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações étnico-raciais - ALMEFRE, vinculado à Ffp/Uerj.

estabelecido pela circularidade entre palavra e escuta, entre o vivido e o narrado e entre as reverberações texto e leitor/a.

Essa pesquisa é em todo tempo atravessada pelos processos de encontros. E ao longo da escrita, tento trazer algumas das materializações desses encontros. Seja a partir de um poema autoral que surge de uma aula/encontro na universidade, bem como das inúmeras “artes de fazer” (CERTEAU, 2020), que com as crianças, fui tecendo e estabelecendo em nossa sala de aula, como um espaço de viver com criatividade e liberdade.

Assim, pelas mãos, conexões e movimentos das crianças, os adinkras invadiram nossa sala de aula, me convidando a fazer uma apresentação inicial da pesquisa, a partir de uma das experiências pedagógicas vividas coletivamente.

Será que o portão veio da África?



Rio de Janeiro, 03 de maio de 2021.

Hoje cheguei na escola um pouco atrasada, e encontrei a turma no pátio à minha espera, brincando e explorando ideogramas japoneses. Muito por causa do Naruto, mangá queridinho das crianças. Não podia deixar a oportunidade passar e as perguntei se conheciam os adinkras. Logo responderam que não. Falei do que se tratava, que assim como os símbolos japoneses, os adinkras eram ideogramas africanos, que também carregam um significado específico.

Como o cotidiano nos coloca sempre diante do imprevisível, o planejamento do dia tomou um outro rumo... E lá fomos nós pesquisar sobre os adinkras, suas influências na moda, nas artes dos ferreiros e em seus modos de fazer os ensinamentos circularem.

Enquanto eu passava algumas imagens, Davi se empolga e diz:

- Olha Gabriel, é igualzinho o portão da minha casa! Tem esse coração aí!

Luíza rebate: - Será que o seu portão veio da África?

Olhinhos curiosos e corpos inquietos, viram-se para mim em busca de alguma resposta para o caso do portão do Davi! Nada como olhares curiosos, para uma professora!

Aproveito o momento para provocar as crianças a pensarem o quanto temos de África em nós. Quantas contribuições, saberes, tecnologias estão diretamente relacionados em nosso dia-a-dia e não nos damos conta. Como a história e saberes dos povos africanos é reduzida apenas ao processo de escravização. E que ao contrário do que tentam nos fazer acreditar, a população negra não aceitou passivamente toda a crueldade a que eram submetidos. Mas em todo momento, lutaram e resistiram, mesmo quando a liberdade ainda os parecia tão distante.



E mesmo quando suas forças de trabalho os era roubada, não se dobravam e se apegavam em suas memórias e tornavam qualquer espaço, um lugar de resistência.

(Caderno de campo, 2021)

Os povos africanos que dominavam a tecnologia ancestral de esculpir em ferro, imprimiam em seu trabalho, símbolos de resistência, como o caso da variação da adinkra *sankofa*, bem como o ideograma *Dwennimmen*, que simboliza a humildade, juntamente com a força, os dois relacionam-se à ideia de resistência e são comumente vistos esculpidos em portões antigos. Trago abaixo, as imagens que foram apresentadas às crianças ⁸e que nos rendeu a experiência narrada a cima.

⁸Disponível em: <<https://medium.com/@evelynspereira/o-amor-nunca-perde-o-caminho-de-casa-7aedb6cc1218>>; <<https://todosnegrosdomundo.com.br/memorias-da-afrika-em-ferro-a-mensagem-subliminar-esculpida-em-antigos-portoes/>>.

Figura 2 – Portões de ferro



Fonte: Retirado da internet.

A partir das descobertas sobre os símbolos adinkras, começamos a explorar também os significados de tais ideogramas. Passeando e fazendo uma pesquisa coletiva pela internet, encontramos um site muito bacana, que funciona como um dicionário online dos símbolos adinkras⁹, trazendo-os acompanhados de seus significados, do provérbio ao qual está atrelado e do áudio da pronúncia dos respectivos nomes. Ficamos até o final da aula degustando nossas descobertas. As crianças amavam ouvir a sonoridade das palavras africanas. Nos divertimos por horas, tentando reproduzir os sons.

No dia seguinte, levei impresso um catálogo com alguns ideogramas e então cada criança escolheu o que melhor a representava naquele momento, ou que tinha gostado mais e reproduzimos os desenhos, que estiveram colados em nosso armário durante todo o ano.

Figura 3 – Armário da sala decorado com adinkras



Fonte: A autora, 2022.

⁹ Disponível em: <<https://www.adinkraalphabet.com>>.

E assim, fui me encantando cada vez mais com a gama de ensinamentos expressos por essa simbologia e sobretudo pelo *sankofa*, que foi uma virada de chave para que eu compreendesse e reafirmasse a necessidade de enunciar a minha história a partir de tantas outras que se entrelaçam a ela. E o fato de me perceber como continuidade de guerreiros e guerreiras, compreendo também, que todos os espaços que eu conseguir ocupar, serão espaços de resistência.

Dessa forma, os adinkras vão ganhando espaço no texto. Pensando em seu caráter estético, sua beleza e relação com os contos e literatura africana, como também em seu sentido ético, relacionado aos ensinamentos, valores e normas socioculturais, construí a arquitetura do texto em diálogo com alguns ideogramas que pudessem ajudar na reflexão sobre os caminhos que foram sendo construídos na pesquisa, que me trouxe ao Mestrado em Educação: processos formativos e desigualdades sociais.

Seguindo o fluxo do texto a próxima seção apresenta uma panorâmica inicial da pesquisa e alguns aportes *teóricometodológicos* que lhe deram embasamento.

1.1 Da afirmação... da memória... da reflexão sobre o que é experiência... entrelaçamentos de uma pesquisa narrativa com/no/do cotidiano

Busco meios de colocar no papel os acontecimentos que me passam (LARROSA, 2011) ao longo do processo investigativo. Muitos deles parecem não caber em palavras, talvez porque como me propôs Anelice Ribetto, numa das leituras que fez sobre a pesquisa em andamento, a experiência tem uma dimensão inenarrável, que é a dimensão acontecimental, que atravessa o corpo e os sentidos. Ou seja, não é que os acontecimentos não caibam em palavras, é que aquilo que somos capazes de contar já não é o acontecimento em si, mas a história desse acontecimento.

Todavia no esforço de narrar alguns fragmentos da minha história, enfrento o processo natural de seleção. Refiro-me àquela seleção feita pela memória, aquilo que lembramos dentre o que foi esquecido. Aliás, “se somos incapazes de nos lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar” (RICOEUR, 2003).

Ao revisitar o passado, trago-o para o presente e revivo-o de modo a refletir sobre ele. Na verdade, certa vez ouvi que não há como reviver o passado. Sigo então, puxando os fios da memória. E quando o narro, vou encontrando novos sentidos para aquilo que vivi, como num

ciclo contínuo que vai se retroalimentando. Fragmentos do passado, misturam-se com fragmentos do presente fazendo com que os muitos sujeitos que me constituem se entrelacem. Sujeitos que provavelmente não imaginam quantas marcas deixaram ao passar pela minha vida.

Ao recorrer ao meu “acervo de experiências” (BENJAMIN, 1994), que vão me constituindo como ser, rememorando situações vividas durante minha infância, na casa da minha avó paterna, com minha mãe, minha tia, meus filhos, com minhas companheiras de trabalho, bem como as crianças que têm atravessado minha história, ouço ecoar em tais vivências vozes dos/das que caminharam comigo, pois a cada um/uma, devo o reconhecimento do que vou me tornando como filha, mãe, professora, esposa, companheira, pesquisadora e tantas outras identidades mais que me atravessam.

Produzir uma pesquisa com atravessamentos do/no/com cotidiano, a partir dessas rememorações, me desafiou a ir ao encontro de sentimentos, apreensões, intuições para além do que consigo traduzir no papel. Provocou-me a ouvir vozes ditas e não ditas, proferidas ou até mesmo, silenciadas. Talvez, por isso tenha encontrado tantas dificuldades em fazer recortes, pois embora pesquisa e vida se entrelacem, a seleção do que contar é sempre difícil.

O conceito de experiência de Jorge Larrosa tem me ajudado a pensar nos recortes. Segundo o autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LARROSA, 2002. p.21).

Desse modo, vivendo a voracidade de um tempo em que “tudo está organizado para que nada nos aconteça”, tenho pensado nos acontecimentos que me impactaram, tornando-se experiências. Acontecimentos que marcaram minha trajetória docente, que se imbrica profundamente com minha história de vida e são relevantes para responder à pergunta que me faço, sobre o que narrar.

Nesse sentido, vou me deslocando para realizar uma pesquisa que tem como abordagem metodológica a perspectiva narrativa. Entendo que narrar minhas próprias histórias de *vidadocênciaformação*, tirando dessas histórias lições que contribuam para encontrar caminhos para a construção de uma prática pedagógica antirracista, fortalece modos outros de pensar o mundo e fazer pesquisa que reconhecem na tradição oral, uma fonte legítima de conhecimento.

Assumir-me como *professorapesquisadora* e, ao mesmo tempo, pesquisar sobre a própria prática é um grande desafio. Muitas vezes pensamos que nossas práticas não são

relevantes para produzir um conhecimento reconhecido como científico e que a narrativa desses fazeres não são suficientes para embasar uma pesquisa acadêmica. Ou seja, essa não seria uma abordagem com legitimidade científica. Por vezes, pensamos que é preciso uma ideia inovadora, pensar o que ninguém pensou. Mas será isso possível?

A desvalorização do velho em detrimento do novo é quase um mantra na sociedade contemporânea. Porém, a crença de que o novo é inédito, é ignorar as bases dos conhecimentos produzidos que possibilitaram e possibilitam as “novas” descobertas. Não podemos ignorar que essa é uma ideologia cunhada no apagamento da história de povos que viram a sociedade brasileira ser fundada a partir do massacre de sua população (negra e indígena) e de seus saberes, que deram contribuições incalculáveis e fundamentais para que chegássemos até aqui. Mais que uma ideologia é ainda um projeto político que percebe a produção de conhecimentos científicos a partir de um modelo único, epistemológico, destruindo e invisibilizando os saberes locais e visões de mundo que destoassem do modelo vigente.

Desse modo, trazer as narrativas para o texto é mais do que converter a fala na escrita, mas é poder de alguma maneira, anunciar a novidade (FREIRE, 1996), é preservar nossos fazeres do esquecimento. “Para além dos ganhos individuais que a escrita reflexiva favorece, há um aspecto político de igual ou maior relevância” (PRADO & SOLIGO, 2005. p.48): ampliar as vozes das/os que fazem educação diariamente, neste país é valorizar a escola, os discentes, e os profissionais que ali estão e que sofrem com o descaso, com a falta de estruturas e com o desrespeito por parte dos governantes.

Ao narrar, somos produtoras de histórias e com isso reafirmamos nossos posicionamentos políticos, nossos fazeres e acima de tudo, nosso compromisso ético com a pesquisa e com a escola que queremos, refletindo sobre os caminhos possíveis para torná-la real.

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

Entendendo como Freire que não há ensino sem pesquisa, podemos talvez afirmar que narrar nossas experiências cotidianas é também parte integrante do processo pedagógico. Nessa perspectiva, nasceu a presente pesquisa: **Os contos africanos e os podcasts como produções que reverberam entre crianças e professora: investigando caminhos para uma prática antirracista na escola**, tendo como base de reflexão experiências vividas com 25 crianças de

10 a 12 anos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da escola pública. Experiências envolvendo questões relacionadas ao racismo, que geraram em mim uma fonte de dúvidas, de indagações, de hesitações, de não saberes, mas também de desafios e possibilidades de práticas outras favoráveis à construção de sujeitos mais potencializados, frente à sociedade capitalista, racista e excludente na qual estamos inseridas.

Foram selecionadas para o *corpus* da pesquisa, narrativas minhas e das crianças que emergiram de experiências, que aconteceram em sala de aula, tendo como elementos disparadores a leitura de contos africanos e a produção de *podcasts*, no qual as crianças recontam essas histórias. A opção pela produção de *podcast* com as crianças, foi uma proposta pedagógica de valorização da linguagem oral e se constituiu como uma fonte para a pesquisa.

Caminhamos assim, na direção da construção de uma pesquisa narrativa em três dimensões como pensada por Prado, Soligo, Simas (2014, p.01) que “pressupõe dimensões narrativas produzidas simultaneamente e de forma articulada ao longo da pesquisa e dizem respeito às fontes de dados, ao registro do percurso, que é constitutivo da produção de dados, e ao modo de produzir conhecimento.” E de forma circular, essas três dimensões se entrecruzam ao longo da pesquisa.

Nesse sentido, os dados foram produzidos a partir das experiências do cotidiano da prática docente vividas por mim e pelas crianças na produção dos *podcasts*. As narrativas que surgiam ao longo do processo me ajudaram a pensar nos modos “como os sujeitos da pesquisa vivenciaram tal experiência e como vão significando e ressignificando o vivido” (ibidem, p. 8) trazendo pistas, tanto sobre o modo de produzir conhecimentos, como também, a socialização sobre esses saberes e conhecimentos produzidos.

Pensar a pesquisa narrativa em três dimensões e os lugares que a narrativa ocupa no texto, também me permitiu colocar em questão um modelo acadêmico de produção de pesquisa e produção de textos. Transgredir essas formas de registro não é tarefa fácil. Fui descobrindo os caminhos da pesquisa e experimentando este modo outro de fazer pesquisa a partir das minhas contradições.

Cheguei ao mestrado pensando na produção dos *podcasts* como meio de registro e comprovação da realização da pesquisa. No processo fui percebendo, que na verdade, para além de instrumento de validação dos dados, a produção do *podcast* era em si um *espaçotempo* de acontecimento da pesquisa.

Dialogar com as narrativas, minhas e das crianças, produzidas no processo, em busca de compreender como as crianças são afetadas pelas leituras de contos africanos e pelo processo da elaboração do *podcasts*, se colocou assim como um objetivo para a pesquisa. Por isso, ao

longo da pesquisa, as narrativas das crianças vão revelando de que maneira, esses textos deixaram suas marcas em cada uma delas.

Ademais, cheguei ao mestrado com o desejo de trazer comigo, para essa aventura da pesquisa, as literaturas e práticas orais que caracterizam as culturas africanas. Pois, como afirma, Hampaté Bâ (2010.p.190) “a tradição oral é uma das características da cultura africana e é compreendida em seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora”.

Entendendo as narrativas nessa perspectiva geradora e formadora trazida por Bâ, a pesquisa me levou a um mergulho na minha própria história e na história das mulheres da minha vida. Minhas ancestrais. Trazer alguns fragmentos das histórias dessas mulheres, além de me ajudar a perceber-me como mulher negra, me permitiram construir conexões com a minha prática pedagógica cotidiana e extrair lições sobre a perspectiva de construção de uma prática antirracista.

2 AYA: CORPO E VIDA COMO RESISTÊNCIA



Se quiser ir rápido, vá sozinho.
 Se quiser ir longe, vá acompanhado.
Provérbio africano

Aya é um adinkra relacionado à resistência e desenvoltura. Sua figura remete a uma espécie de samambaia, planta resistente e adaptável. Assim como minhas ancestrais, que com suas sabedorias, resistiram e resistem de forma orgânica, com seus corpos, suas vidas. A partir de *Aya* buscarei nessa seção, resgatar histórias de vida que são sinônimo de resistência e luta. Histórias das mulheres que me constituem. Histórias que fazem parte da minha. E em diálogo com a epígrafe que trago a cima, busco caminhar acompanhada por essas mulheres que sempre me inspiraram.

Ao revisitar minha história vou reformulando o meu eu. Vou entendendo mais sobre mim. Ao pensar no ponto inicial da minha história, sou levada a refletir de onde surgem os primeiros sopros. Como aponta Ecléa Bosi, “não existe presente sem passado” (BOSI, 1979). Então, concluo que certamente não se dão nos primeiros minutos do dia 20 de outubro de 1986, quando nasci, e sim, há séculos, no Continente Africano.

Bisneta de quilombola, tenho minha história intimamente ligada aos povos africanos, mais especificamente os da região de Angola, de onde, a partir das narrativas de minha avó Laurinda, teriam vindo os pais do meu bisavô, Britaldo¹⁰, que ao fugir de uma fazenda a qual era mantido escravizado, encontrou abrigo na Comunidade Quilombola dos Arturos¹¹, em Contagem – MG.

¹⁰ Segundo minha avó, ao chegar na comunidade dos Arturos, meu bisavô escolheu ser chamado de Britaldo Mateus, e assim, toda a sua sucessão recebeu o Mateus como sobrenome.

¹¹ De acordo com a pesquisadora Camila Vieira (2009), a Comunidade Quilombola dos Arturos, localizada em Contagem-MG, foi fundada no século 19 e é uma comunidade composta pelos descendentes de Arthur Camilo Silvério e sua esposa Carmelinda Maria da Silva. A marca do nome de Arthur, para denominar seus descendentes - Arturos, atesta a força da ancestralidade. A comunidade foi registrada como Patrimônio Imaterial do Estado de

Na verdade, esse é o pequeno fragmento da história que conheço, ou pelo menos, penso conhecer, uma vez que quanto maior a distância geracional, mais difícil fica de fazer esses resgates. Grande parte da nossa história foi mascarada no processo cruel de colonização que atuou como se estivessem frente “ao Novo Mundo como uma página em branco para nela escrever o querer ocidental” (CERTEAU, 1982, p.09).

Desse modo, a busca dos saberes que nos foram roubados se dá através dos nossos ancestrais que a partir do *inaudito*¹² foram burlando o apagamento e trazendo à tona as nossas histórias. Reiterando que somos continuidade. E o resgate da ancestralidade se faz necessário, para que nossa história não morra, para que continuemos a resistir e a existir. Sobretudo, em tempos tão difíceis nos quais a memória vem sendo dizimada, a velhice desprezada e a vida desperdiçada.

Logo, não posso desconsiderar que, embora ainda anseie conhecer muito mais a respeito das histórias dos meus ancestrais, frente a grande parte da população negra desse país ainda me encontro em um lugar de privilégio, por ter algum acesso a essas histórias. Além da travessia forçada, nossos ancestrais foram privados de trazer com eles elementos que possibilitassem compor suas memórias. Em função disso, em consonância com Azoilda Tindade (2010)¹³, a memória nos é tão cara, sendo ela um dos nossos valores civilizatórios. Compreendendo assim, tanto a memória, quanto a força da ancestralidade é que busquei não apenas na escrita desse texto, bem como busco ao longo da minha jornada, a partir das minhas ações, perpetuar e relembrar àquelas/es que vieram antes de mim.

E não poderia ser diferente em minhas práticas docente. Por isso, assumo o compromisso de encontrar maneiras de reconectar as crianças as suas origens, através dos nossos fazeres, suscitando a sensação de pertencimento aos seus. “Seus” que são nossos e vão muito além dos que moram debaixo do mesmo teto. Transcende, os que já nem estão mais aqui e dos que estão por vir. Trata-se de um resgate do eu, do nós! UBUNTU!

Ao recordar, passamos a refletir sobre como compreendemos nossa própria história e a dos que nos cercam. Vamos nos inscrevendo numa história que não está mais

Minas Gerais em 2014, dada a sua relevância na manutenção das tradições culturais, sendo um importante símbolo de resistência da cultura negra em Minas Gerais. (VIERIRA, 2009).

¹² O "inaudito" é o ladrão do texto, ou mais exatamente, é aquele que é roubado ao ladrão, precisamente aquele que é ouvido, mas não compreendido. (CERTEAU, 1982, p.227).

¹³ TRINDADE, Azoilda. L. da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afrobrasileira. In: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

distante e, sim, impregnada das memórias que nos tomam e da qual muitos outros fazem parte. (PRADO & SOLIGO, 2005. p.6)

Certamente carrego comigo marcas do que não vivi diretamente, mas que chegam a mim através da minha família e dos outros que cada um se tornou a partir de suas vivências individuais e coletivas e dos ensinamentos que foram percorrendo as nossas gerações. Dilemas identitários, convicções, incertezas e leituras de mundo fundam-se aí. Porém vão se modificando a partir das novas relações que estabeleço, em sintonia com o *tempoespaço* que ocupo. E essas tantas marcas, mesmo que ressignificadas estarão sempre impregnadas daquelas das quais sou continuidade.

2.1 Vento ventania: a tempestade revolucionária daquelas que me constituem

Devido aos arroubos da minha personalidade, meu companheiro que é praticante da Umbanda, frequentemente compara minha impulsividade e senso de justiça às características de Iansã.

Figura 4 – Tela Iansã



Fonte: “Iansã”, acrílica sobre tela – Márcio Melo

Sua insistência despertou em mim a curiosidade de conhecer melhor a história de Oyá e me fez voltar à adolescência, quando ainda no segundo segmento do Ensino Fundamental, numa escola da Rede Pública do município de Belford Roxo-RJ, onde passei grande parte da minha infância e adolescência, estudávamos sobre a mitologia grega e tanto eu, quanto minhas

colegas fazíamos as relações das características pessoais à tais deusas. Mitologia e deusas europeias, portanto nunca questionada ao ser ensinada na escola, o que reitera o caráter eurocêntrico do currículo escolar, ao contrário do que acontece com a mitologia africana e as lendas dos orixás¹⁴, vistas sempre com desconfiança.

Era comum embarcar nas histórias como se delas fizesse parte e à época não problematizava ainda sobre a falta de representatividade, em todas as esferas que atravessavam a minha escolarização. O que me fez refletir, provocada por Paulo Freire, na importância da educação pensada, não para transmitir uma lista de conteúdos, mas comprometida com a emancipação dos sujeitos, que possibilitará a estes, refletir, problematizar e reivindicar.

Somente após anos, já em 2010, quando ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal Fluminense é que fui levada a pensar no currículo excludente, o qual precisamos romper. Ainda no primeiro período da graduação, tive a oportunidade de entrar no projeto de Extensão Negras e negros em movimento, coordenado pela professora Maria das Graças Gonçalves.

As experiências acadêmicas deste projeto permitiram-me aprofundar as leituras compreendendo melhor as questões que envolvem a negritude e refletir sobre a situação atual dos negros/as e da educação dos/as afrodescendentes no Brasil. Bem como, refletir acerca dos caminhos possíveis para a efetivação de práticas docentes antirracistas.

Tais reflexões e possibilidades deram como fruto o meu trabalho monográfico, de conclusão de curso, intitulado “A implementação da lei 10 639/03: caminhos para uma educação antirracista”. Assim, através de inúmeras situações de aprendizado científico-culturais, debatendo com colegas do curso e professores que frequentavam nossos cursos de formação continuada, da realização de oficinas em escolas, centros de estudos com professores e poetas convidados, fui consolidando minha consciência crítica da perversa realidade preconceituosa e discriminatória existente na escola e a urgente necessidade de mudá-la.

Eu **existio** porque alguém **antes** de mim
existiu. Porque alguém antes de mim **insistiu**.
Porque alguém antes de mim **resistiu**.
Canto quilombola

¹⁴ Segundo a mitologia iorubá, Olodumaré, também conhecido como Olorum, é o deus supremo e inacessível. Ele criou o mundo e os orixás para governá-lo e servirem de intermediários entre ele e os humanos. Os Orixás representam os elementos da natureza. Fonte: <<https://www.significados.com.br/orixas/>>.

E nesse processo constante de formação, é que fui percebendo o quanto a minha ancestralidade é fundamental na constituição do ser que sou. E quando ouvi o canto quilombola destacado a cima senti como se essa conexão entre mim e minhas ancestrais tivesse ganhado novos significados e sentidos.

Um desses significados se efetiva na compreensão do conceito de continuidade que abarca o meu eu constituído a partir dos que vieram antes, mas também o que farei, para que de alguma forma possa contribuir para as próximas gerações. Nesse sentido, durante a banca de Defesa deste texto, recebi de presente ao longo das anotações da querida professora Aline Gomes, a reescrita do canto quilombola que trouxe anteriormente. Que diz assim:

Eu **vivo** porque alguém **depois** de mim
viverá. Porque alguém depois de mim
insistirá. Porque alguém antes de mim
resistirá.
 Porque alguém depois de mim **vencerá**.

Quando olho para trás, vejo mulheres extremamente fortes, que sempre militaram, sem se dar conta do que estavam fazendo e da importância de suas ações nas vidas de outras pessoas. “São histórias de vida, que apesar de individuais em seus acontecimentos, representam e são vivenciadas por outras pessoas. (...) Essas vivências são sobretudo acerca de formas de resistir e reexistir.” (SOUSA, 2021, p. 73)

Daí a relação com Iansã, senhora das tempestades, guerreira, sagaz, estudiosa, mãe e sinônimo de força, Oyá representa bem as mulheres das quais sou continuidade, que me constituem e que abriram os caminhos para que hoje eu estivesse aqui.

É a senhora dos ventos, das tempestades dos tufões e ciclones. Dá-nos o ar que respiramos e nos assegura a vida; com o seu vento, responde pelo processo da polinização que faz o planeta florescer e frutificar. Enche nossos olhos com a beleza das flores e assegura os frutos que nos alimentarão. *Tudo isso e muito mais é Oyá.* Como o ar que está em todos os lugares, se relaciona com todos os elementos da natureza.

Com o vento move as águas e forma as marés. Também com o vento revolve a terra e torna possível a agricultura.

É através do ar e do vento que, junto com Xangô, cria o fogo que nos aquece nos momentos frios dessa jornada, com o fogo nos possibilita cozinhar e ter comida quente e saborosa.

E com o movimento que faz no ar, permite a energia eólica dos belos moinhos que moem os grãos que saciam nossa fome até os aerogeradores que produzem energia eólica, uma energia limpa que pode ajudar a salvar o planeta. Nela o poder da transformação reverbera intensamente. Para Oyá não existe o impossível nem a incerteza, tudo transmuta-se, pois perto dela nada fica imóvel. *Tudo isso e muito mais é Oyá.*

(Iansã – a ancestral feminista. Por *Eneida Salles Damazio*¹⁵)

Não tenho por objetivo, aprofundar-me nas questões relacionadas às religiões de matrizes africanas nesse trabalho, porém penso ser impossível falar sobre a história e as culturas africanas e afro-brasileiras sem destacar a importância da religiosidade, bem como o quanto a fé era e é um instrumento de resistência para o povo preto. Principalmente, quando tenho uma pesquisa que se utiliza dos contos africanos como disparador para pensar com as crianças sobre a vida, é inevitável que não sejamos atravessados por esse tema.

Desse modo, Iansã abre esse memorial, por me despertar para a importância da mulher, da ancestralidade e das relações que até então estabelecia com minhas ancestrais, sem refletir no quão grandiosas elas são tanto na minha formação, quanto pela resistência de cada uma e tal como Conceição Evaristo (2010, p.18) “ eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias.”

Devo tudo o que sou a elas, seja por me dar a vida, o alimento, a proteção, os muitos ensinamentos ou pelas lutas que travaram por espaço e direitos para que hoje eu tivesse os meus. Tenho o privilégio de ser cercada por mulheres que são verdadeiras potências. E por isso, não poderia passar por aqui, sem trazê-las comigo. Dentre tantas, trarei quatro potências que me constituíram. São elas: minha vó paterna, Laurinda; minha tia-avó Clarisse, minha mãe Patrícia e minha tia Silvana. E dentre elas, terão também as vozes de professoras, intelectuais, alunas, colegas ecoando ao longo deste texto.

Nesse ensejo, o conceito de *escrevivência* cunhado por Conceição Evaristo, invade o texto, a medida que nossas histórias se entrelaçam, como algo que “extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado” (EVARISTO, 2020 p.38); tornando possível que eu me compreenda a partir dos atravessamentos das histórias de outras.

A *escrevivência* não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si, que se limita a uma história de um eu sozinho, que se perde na solidão de Narciso... O nosso espelho é o de Oxum e de Iemanjá... No abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual. (EVARISTO, 2020 p. 38)

¹⁵ Disponível em: <<https://culturaemmovimento.com.br/iansa-a-ancestral-feminista/>>. Acesso em: 28 maio 2021.

Desse modo, vou compreendendo o quanto de minhas ancestrais há em mim e o quanto retorno a elas e a suas histórias de vida para me entender, me fortalecer e seguir sendo continuidade. Nossas histórias se entrecruzam não apenas entre nós, mas com tantas outras histórias de mulheres negras que teceram e tecem modos de existência e resistência.

2.2 Laurinda Mateus: *andar com fé eu vou*

Figura 5 - Dona Laurinda



Fonte: A autora, 2022.

Laurinda e seu eterno sorriso, com 82 anos, sentada na cozinha, seu lugar favorito na casa, pousando para a foto tirada por sua filha mais velha, Silvana. Cozinha a qual, passava a maior parte do seu tempo, cozinhando, proseando... Quando não estava por ali, era certo encontrá-la em seu quarto, fazendo suas orações.

Dona Laura, como a chamavam pelas ruas da Zona Norte de São Paulo, era reconhecida como benzedeira “das boas”, daquelas que deslocava pessoas de longe para receber suas orações. Mãe do meu pai, foi também mãe crecheira¹⁶ por anos, cuidando de muitas crianças enquanto suas mães trabalhavam e de tantas outras deixadas sob sua responsabilidade por longos períodos, até que algum familiar retornasse para buscá-las.

¹⁶ Mulheres, que no mercado informal, cuidam de crianças em suas casas.

Penso que minha avó tinha em si a religiosidade encarnada. Novamente recorrendo aos estudos de Azoilda Trindade (2010), compreendendo a religiosidade como valor civilizatório, em seu aspecto sagrado do cuidar, do afetar e ser afetado, do compreender. Na casa de Dona Laura sempre havia lugar para quem desejasse estar ou mesmo ficar.

De minha primeira infância guardo muitas memórias que trazem consigo o *inaudito*, que vai além do que caberia nessas linhas. Tem cheiro, sabores e risadas faceiras de uma moleca atrevida que fui. Lembro-me de assistir minha vó benzendo crianças, segurando-as pelas pernas e enfiando suas cabeças no pilão, que ficava sempre ao lado da carranca. Carranca que assustava muitas crianças e que eu amava me vangloriar por não a temer. Afinal, a carranca e eu éramos amigas!

Ao iniciar a escrita deste memorial, minha avó ainda estava entre nós fisicamente e sofria com as intempéries do Alzheimer, desse modo, com as fugas de pensamentos e com a perda da memória o ofício de benzedeira e benzeção, com seus saberes diretamente relacionadas à tradição oral, à memória cultural, foram ficando comprometidos e correndo o risco de se perder.

Infelizmente no dia 30 de abril de 2022, minha avó se foi e parte da sua sabedoria inestimável, os causos de antigamente e os mistérios da benzeção, foram com ela. Mas não se foi aquilo que é imanente e que foi deixado como herança: as histórias, as experiências, os conhecimentos, a força vital dos ancestrais que ainda reverberam em nossa família. Tomando mais uma vez, as palavras de Hampaté Bâ emprestadas, nossa biblioteca se queimou. Mas os saberes que ela conseguiu nos transmitir, vivem em nossas memórias.

a cultura e a prática das benzedeadas é um saber da tradição oral que dialoga com a cultura popular, com a memória cultural, com o hibridismo religioso, com a fé, com o dom, com simbolismos imaginários etc. Adentrar nesse universo de saberes é um convite a conhecer e resgatar a memória de um lugar, transitando entre o essencial, o simples e o sutil da vida. (GONTIJO, 2018, p.24)

A partir da escrita desse memorial, tenho refletido bastante sobre minha ancestralidade e na relação com minha família, sobretudo com os/as mais velhos/as e, principalmente, no conceito de continuidade. Com isso, sou levada a refletir sobre esse fazer da minha vó, esse ofício de benzedeira, que acabou se perdendo em nossa família. Ofício este, que segundo a tradição deve ser transmitido, preferencialmente, mas não obrigatoriamente, para alguém da família. O que não foi possível no caso da minha avó.

As práticas de benzeção e suas rezas, são permeadas por diferentes vertentes culturais, bem como o catolicismo, práticas indígenas e africanas. Sendo mais uma manifestação do

hibridismo religioso que atravessa nossa sociedade. É comum, devido ao racismo que durante séculos obrigou e ainda obriga as pessoas a mascararem sua fé, observarmos práticas apoiadas no sincretismo religioso. Desde sempre, foi preciso adotar estratégias de sobrevivência, inclusive da memória.

Foi no período colonial que se precisa o possível surgimento das práticas de benzeções no Brasil, período no qual se encontravam influências da cultura africana (advindas dos africanos que foram escravizados), dos saberes empíricos dos aborígenes quanto à flora brasileira e seus rituais de cura. Ocorreu, então, uma mescla com a religiosidade portuguesa, com o catolicismo imposto pela coroa portuguesa. (GONTIJO, 2018, p.21)

Pode-se dizer que o meu primeiro contato com a fé, se deu através da minha vó e essas tantas influências religiosas que ela traz consigo. Posteriormente, sob a companhia da minha mãe, passei a frequentar a igreja evangélica, lugar ao qual fundamentei a minha fé. Fé que trago comigo até hoje. Mesmo não frequentando um espaço físico religioso, tenho no cristianismo a minha escolha religiosa. Escolha essa, pautada simplesmente no amor, tal como nos fala Emicida:

É espiritual
Tão carnal quanto angelical
Não tá no dogma ou preso numa religião
É tão antigo quanto a eternidade
Amor é espiritualidade
Latente, potente, preto, poesia.
(Emicida, 2019)

Transitar por entre diferentes perspectivas religiosas, para mim, como para uma parcela significativa da população brasileira, não é um comportamento estranho. Sempre adentrei aos mais diversos templos religiosos, com olhar curioso, pois a fé sempre foi algo que me encantou.

Após mudar-me para o Rio de Janeiro com minha mãe, por volta dos meus seis anos de idade, passei a frequentar a igreja evangélica e ali permaneci por muitos anos¹⁷, porém não posso afirmar que senti na pele a discriminação religiosa, pois não me lembro de ter sofrido ataques ou precisar esconder a minha religião. Diferente do que vejo com crianças que frequentam terreiros e professam a fé nas religiões de matrizes africanas, que rotineiramente defrontam-se com o racismo religioso.

Entendo, porém, e defendo o preceito constitucional, segundo o qual o Estado tem que ser laico. Cabe ressaltar, no entanto, que ao meu ver, defender o princípio da laicidade, não

¹⁷ Igreja Evangélica Assembléia de Deus em São Bernardo. Localizada no Município de Belford Roxo.

significa que as religiões devem ser ignoradas, mas sim dar um tratamento igualitário as mesmas, sem hierarquias. E nesse sentido, transitar por diversos espaços religiosos fez com que eu compreendesse a importância da representatividade religiosa para as crianças. Não me refiro a ensinamentos de práticas religiosas, mas da promoção do respeito às divindades que fazem parte das religiões de matriz africanas, que são aquelas que mais têm sofrido ataques por causa da intolerância religiosa.

Figura 6 – Reportagem sobre intolerância religiosa



Fonte: Veja Rio, 2021.

A imagem a cima, foi extraída de uma reportagem¹⁸ que traz informações importantes que denunciam o racismo, a partir de dados estatísticos sobre a intolerância religiosa, apontando o estado do Rio de Janeiro, na liderança, com o maior número de denúncias de discriminação religiosa.

A intolerância direcionada as religiões de matrizes africanas, bem como o Candomblé e a Umbanda, infelizmente tem sido cada vez mais frequente e violento. E tais ações estão diretamente relacionadas ao racismo que segue arraigado em nossa sociedade. Vejo o conhecimento, a divulgação das culturas africanas e afro-brasileiras como um caminho possível, porém não único, para rompermos com esse ciclo de ignorância.

¹⁸ Disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/cidade/intolerancia-religiosa/>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Essas reflexões me remetem a uma experiência que vivi com Alex no ano de 2014.

Minha mãe não vai acreditar que você falou as coisas da macumba dela aqui!



Alex, um menino negro, de 6 anos de idade, que foi meu aluno na primeira turma de alfabetização que lecionei, no ano de 2014. Um garoto extremamente esperto e com a língua afiada.

Certo dia, ao fazer a leitura na roda, escolhi um texto que falava sobre a história dos orixás e ao ouvir o nome de Xangô, Alex arregalou os olhos e passou a me olhar de forma inquietante. Ao terminar a leitura, ele virou para mim e fala: "Tia, a senhora leu mesmo essa história? Minha mãe não vai acreditar que você falou as coisas da macumba dela aqui!"

No dia seguinte, Alex me chama na hora da saída e diz: "Minha mãe falou que você está de parabéns! Ela quer falar com você sobre aquele negócio da macumba!"

Valéria, sua mãe, me disse que ficou muito feliz em saber que seu filho tinha a oportunidade que ela não teve, de conhecer um pouquinho das histórias dos orixás na escola, sem os estigmas que vem sendo imputados às religiões de matrizes africanas e que deram as mesmas, um caráter diabólico, demoníaco. A surpresa de Alex e a fala de sua mãe reiteram o quanto é importante que todos possam se ver na escola e da importância da literatura que nos permite passear com leveza sobre os mais variados caminhos.

(Caderno de campo, 2014).

Outra experiência articulada com a anterior aconteceu no final do ano letivo de 2021, ao ser surpreendida no último dia de aula. Durante todo o ano, além dos contos africanos, estudamos sobre os mais variados temas das culturas africanas e afro-brasileiras. Desse modo, como as literaturas abarcam elementos das tradições orais, modos de vida, localização

geográfica de países africanos, etnias, entre outros, era necessário contextualizar todos esses saberes com as crianças.

Já no terceiro bimestre, após ter realizado uma pesquisa com a turma sobre tais referências africanas, fizemos uma exposição dos cartazes pela escola, e a outra professora, também do quinto ano, se animou e realizou o trabalho com sua turma e dentre esses trabalhos, havia um que falava sobre mitologia africana e trazia a imagem de alguns orixás.

Figura 7 - Cartaz sobre Mitologia Africana

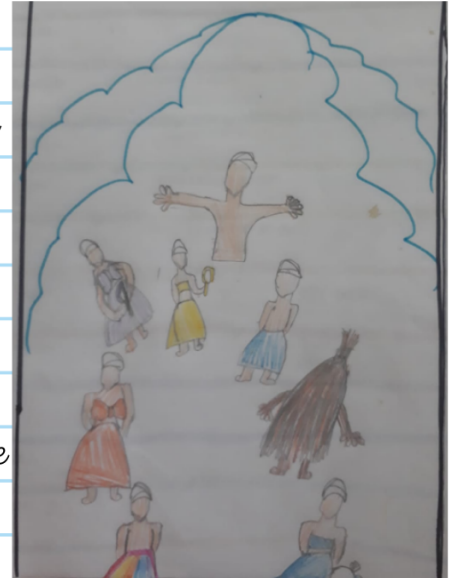


Fonte: A autora, 2022.

O cartaz acima desencadeou a experiência a seguir:

Tia, vou fazer um trabalho para você!

Emanuelle, que faz parte da minha turma, foi a única aluna presente no último dia de aula. Era um dia destinado à aplicação da segunda chamada das provas. E ela era uma aluna bastante faltosa, que retornou às aulas presenciais apenas no 4^a bimestre. Embora conversasse comigo pelo whatsapp ao longo do ano e participasse das aulas remotas, não retornava com os trabalhos.



Ao ver pelos corredores os cartazes que os colegas da outra turma fizeram, deparou-se com a imagem de Oxalá, Iansã e Ogum em um dos cartazes, me perguntou se a nossa turma havia estudado sobre os Orixás.

Respondi a ela: - Sim, estudamos os orixás!

Espantada, a menina exclama: - Poxa, que pena que eu não estava aqui

E continua me indagando: - Você acredita na Cultura Africana?

Respondi: - Como assim, Cultura Africana?

Emanuelle responde: - Dos Orixás?

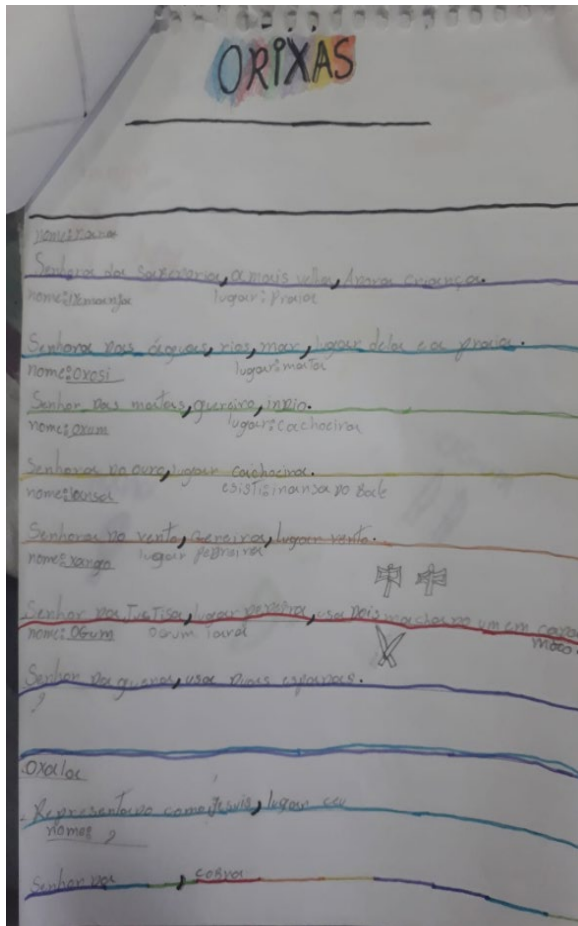
Confirmo que sim.

A menina, então, começou a dar uma verdadeira aula sobre os Orixás, suas características, suas relações com os elementos da natureza. Fiquei tão impactada com tanto conhecimento e disse para ela:

- Realmente é uma pena que você não tenha feito esse trabalho! Ela com brilho nos olhos respondeu:

- Seria muito maneiro! Tia, vou fazer um trabalho para você.

Figura 9 – Características dos Orixás



ORIXÁS

Nome: Nanã

Senhora da sabedoria; a mais velha; adora criança.

Nome: Yemanjá

Lugar: praia

Senhora das águas, rios, mares, lugar dela é a praia

Nome: Oxossi

Lugar: mata

Senhor das matas; guerreiro; índio

Nome: Oxum

Lugar:

cachoeira

Senhora do ouro; lugar cachoeira

Nome: Iansã - Existe Iansã do Balé

Senhora do vento; guerreira. Lugar: vento

Nome: Xangô

Lugar: pedreira

Senhor da justiça; usa dois machados, um em cada mão.

Nome: Ogum – Ogum Iara

Senhor da guerra; usa duas espadas

Nome: Oxalá

Representado como Jesus.

Lugar: céu

Nome: ?

Senhor da ...; cobra

Fonte: A autora, 2022.

O episódio com Emanuelle me fez pensar sobre o papel da escola discutido por Araújo e Rodrigues (2003):

Na produção de uma forma de pensar e conhecer hegemônica e colonizadora, o silenciamento foi uma peça-chave na construção de um patrimônio cultural universal. A ideia de transmissão de uma cultura universal e patrimonialista de uma geração para a outra – papel da escola atribuído pelas teorias liberais de educação – pressupõe uma sociedade em que todos os bens culturais contribuem para formar um capital cultural único, de propriedade coletiva, a que todos tenham acesso. (p. 27)

O estranhamento de Emanuelle a respeito do estudo em sala de aula sobre a história dos Orixás ou das religiões e culturas africanas, confirmava como as classes populares sabem, e muitas vezes até denunciavam, a ausência de um patrimônio cultural no currículo escolar, que não é reconhecido como parte da “cultura universal”. Cabe, ainda, ressaltar que a raça é a espinha dorsal das opressões, ela arrasta todas as outras consigo. Logo, são os corpos negros que em sua maioria, compõem as classes populares.

Contudo, Freire nos convoca a inverter essa lógica, tomando como ponto de partida no processo de alfabetização o reconhecimento de todo sujeito como produtor de cultura,

[...] não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85- 86)

As narrativas das duas crianças, mesmo com os sete anos que as separam, corroboram o quanto falar sobre as culturas dos povos africanos, ainda se faz necessário. O quanto ainda temos que lutar para que a lei 10.639/03 seja de fato implementada nas escolas e universidades. Mesmo com os grandes avanços e as micro-ações afirmativas que sabemos que seguem acontecendo nos espaços escolares, como nos destaca a professora Regina de Jesus (2009, p. 01), as ações-sementes, ações políticas “que se dá no cotidiano, no espaço micro e possui um caráter transformador”. Ainda assim, precisamos seguir demarcando esses passos de luta.

Desse modo, abrir espaço para a literatura africana é abrir espaço também, para os textos que falam dos Orixás, haja vista que a religiosidade em África tem a ver com ancestralidade, com modo de vida, que permeia cada detalhe do dia a dia. Trazer à tona essa perspectiva contribui com o rompimento da visão distorcida que se tem das religiões afro-brasileiras. E é extremamente importante que todas as crianças se sintam representadas.

2.3 Clarice Pereira: mulher à frente do tempo

Figura 10 - Clarice



Fonte: A autora, 2022.

Nas caixas de retrato de minha tia, consegui encontrar uma foto de Tia Clarice, bem jovem ainda, uma foto em que a protagonista parece posar para capa de revista e revela uma mulher bonita, ativa e cheia de pulsão de vida. Conto sua história.

Nascida no ano de 1933 em Jaú, cidade de forte herança escravocrata do interior de São Paulo, tia Clarice era irmã do meu avô paterno. Infelizmente, convivemos muito pouco, mas o suficiente para nunca mais esquecer do seu jeito ativo de andar e da sua voz rouca que até parecia um trovão.

Tia Clarice aparece neste texto, como fruto da serendipidade, que para Ana Maria Gonçalves (2009, p.07) “é aquela situação em que descobrimos ou encontramos alguma coisa enquanto estávamos procurando outra”. Enquanto estava pesquisando sobre o recurso do *podcast* para escrever o pré-projeto desta pesquisa fui atravessada por um acontecimento que me levou à história de minha tia-avó, cuja força e ousadia não poderiam ficar de fora deste texto.

O *podcast*, chamado História Preta¹⁹, produzido por Thiago André, com objetivo de dar protagonismo às memórias históricas da população negra, falava sobre as mulheres no futebol na década de 60. Ao ouvi-lo reconheci a voz de meu primo, narrando as histórias de Tia Clarice, que levantara a partir de pesquisa em nossa família. Histórias que acabaram gerando um segundo episódio exclusivo sobre ela.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.b9.com.br/shows/historiapreta/o-negro-no-futebol-clarice/>>.

Penso que não posso passar por essa pesquisa, pela escritura desse texto, sem trazer o protagonismo às mulheres da minha família que são tão importantes nas lutas pelo espaço da mulher negra, mas que não estão à frente dos holofotes.

Filha de cozinheira, Clarice sempre ouviu de sua mãe que era preciso estudar para melhorar de vida. A ascensão do negro pelo estudo era pauta frequente, sobretudo, no período que sucede a abolição da escravatura, na qual, negras e negros foram relegados à própria sorte. Não havendo nenhuma mobilização ou reformas por parte do poder público que assegurasse o básico para a manutenção da vida em condições básicas, para a população negra. Para Fernandes (2008),

a desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre [...] em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre os seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo. (p. 29, 35).

À vista disto, coube a própria população negra pensar em meios para sobreviver a tal contexto, destacando-se entre elas a organização e estratégias adotadas pelo movimento negro nas lutas pela educação, igualdade de direitos e participação dos negros na sociedade brasileira, bem como as ações da Frente Negra Brasileira, movimento pioneiro no período pós-abolicionista que objetivava a inserção do negro na política e que dispunha de salas de alfabetização para os trabalhadores.

Criada na cidade de São Paulo em 1931, dois anos antes do nascimento de tia Clarice, a Frente Negra Brasileira, teve papel importante na formação e conscientização da população negra pela luta por direitos a partir de atividades voltadas para política, educação e cultura, tais como festivais de música, cursos de alfabetização e oficinas profissionalizantes.

Como aponta Cavalleiro (2006, p.19), “no percurso trilhado pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais.”. Desse modo, a valorização da educação formal foi uma das várias estratégias sociais empregadas pelos negros para ascender socialmente. A aprendizagem formal era tida como um bem supremo.

Seguindo os conselhos de sua mãe, tia Clarice conseguiu seguir com os estudos, passar no concurso público, indo atuar como escrivã da polícia, cursando posteriormente a faculdade de Direito, tornando-se a primeira advogada negra da região. Atualmente, seus/suas filhas e

netas, deram continuidade à sua profissão tornando-se advogadas e advogados negras e negros, cumprindo também um importante papel na militância negra em Jaú.

Com senso de solidariedade ímpar, após ingressar no concurso, ela passou a ser uma referência para outras mulheres da sua comunidade e começou a dar aulas para essas mulheres na cozinha de casa, para que outras também tivessem a possibilidade de prosperar. Aproximou-se das leis e questões jurídicas, fazendo com que sua indignação e vontade de lutar pelos direitos dos seus, ganhasse cada vez mais espaço. Desse modo, criou um sindicato de trabalhadoras domésticas para incentivar as mulheres a brigarem pelos direitos trabalhistas, que obviamente não eram respeitados.

Como atos revolucionários nunca eram suficientes para Clarice, a partir do sindicato ela fundou com essas mulheres, um time de futebol feminino, na década de 60²⁰. Tal feito ganhou grande repercussão, haja vista que o contexto da época, era o período de ditadura militar. E até os anos 80, era terminantemente proibido a presença de mulheres no futebol.

Figura 11 – Time de futebol feminino



Fonte: Retirada da internet.

A foto a cima, foi encontrada enquanto passeava pela internet em busca de mais informações a respeito do time de futebol. E eis que, deparei-me com uma matéria²¹ que contava um pouco dessa história.

Quantas contribuições a tia Clarice deixou para as pessoas da sua comunidade e como é importante conhecer a história de uma mulher forte que assume um *compromisso ético*

²⁰ Disponível em: <<https://jogamiga.com.br/clarice-a-historia-da-mulher-negra-que-fundou-o-primeiro-time-feminino-de-jau/>>.

²¹ A matéria tem como título: “Clarice: a história da mulher negra que fundou o primeiro time feminino de Jaú.”

(FREIRE, 2005) com seu povo. Para além de pensar no direito das trabalhadoras, ela também foi responsável por exigir que a divulgação do nome completo de negros presos fosse proibida nos noticiários locais, já que no caso de brancos, apenas as iniciais eram divulgadas, quando eram publicadas. Hoje, mesmo após sua morte, continua sendo uma inspiração de vida e luta. Ela era daquelas pessoas que nos ensinava por meio das bandeiras que levantava, mas também pela coerência de suas atitudes.

Conhecer sua história depois de tantos anos, me fez pensar sobre a importância do direito à memória familiar e sobre o privilégio do qual as elites desfrutam ao terem acesso às histórias de seus antepassados.

2.4 **Patrícia Marques: maternidade sentida, vivida e aprendida**

Figura 12 - Patricia



Fonte: A autora, 2022.

Para apresentar minha mãe às/aos leitores/as desta dissertação, escolhi uma foto onde ela está de jaleco, na Clínica da Família da Rocinha, seu primeiro trabalho no serviço público, logo após sua aprovação em concurso. Seu olhar radiante conte da sua alegria.

Puxar os fios da memória, que me fizeram lembrar os caminhos trilhados até aqui, seja na pesquisa ou na prática docente, me levou também a desvelar os entrelaçamentos dos fios de gerações e as histórias das mulheres que me formaram. Uma dessas mulheres é minha mãe. Patrícia Marques, uma mulher branca com uma filha negra, fruto de uma relação inter-racial.

Sobre ela, talvez pudesse começar dizendo que, a despeito da pele branca, que lhe poupava (de forma direta) a discriminação racial, sempre foi uma figura extremamente importante na construção da minha identidade. Sem fazer nenhum discurso especial sobre a importância da luta contra o racismo, minha mãe me ensinava através das atitudes, a não me calar ou me dobrar diante dos/das que se julgam melhores que os outros, seja pela cor da pele, da classe social, do sexo ou da religião.

Embora minha mãe não tenha sentido o racismo diretamente, dada a pele branca é perceptível que os efeitos do racismo sofridos por mim, deixaram suas marcas nela, mesmo que num primeiro momento ela não tivesse a consciência crítica de que determinadas situações eram o racismo se manifestando.

Suas ações incansáveis na tentativa de valorizar e enaltecer a minha beleza negra, os meus traços, o meu cabelo, eram por si só os efeitos do racismo sobre ela, que a inquietava e a fazia tentar traçar estratégias para minimizar tais danos em minha autoestima.

Hoje, a discussão sobre as contradições em nossa sociedade, que alimentam o racismo já são problematizadas em família. Ademais, hoje, há ainda minha irmã, apenas por parte de mãe, Marcia de 14 anos, que também é negra. E que sempre me motivou a pensar num ambiente familiar de representatividade. Se na minha infância, minha referência feminina era minha mãe, uma mulher branca que se esforçava incansavelmente para que eu me aceitasse, para minha irmã poderia ser diferente, pois eu estava ali. Uma mulher negra convivendo com ela diariamente.

Desde muito cedo, minha mãe foi apresentada ao peso de ser mulher numa sociedade extremamente machista. Engravidou ainda adolescente, aos 16 anos, e foi colocada para fora de casa ao optar por seguir com a gestação. Sendo acolhida na casa dos meus avós paternos, na Zona Norte paulistana, de onde saiu, cinco anos depois, comigo, para recomeçar mais uma vez sua vida do zero. Agora, em outro estado, sem ter absolutamente ninguém. Foi assim que chegamos no Rio de Janeiro.

Lembro-me das inúmeras vezes que minha mãe me dizia não estar com fome enquanto me via comer. Hoje entendo, que na verdade ela não comia, para que eu tivesse o que comer. E mesmo com o pouco dinheiro (que jamais sobrava) sempre que era (im)possível ela comprava um livrinho de histórias, lápis, cadernos, na tentativa de me apresentar o mundo da leitura e da escrita, mostrando-me a importância e o valor que a educação ocupa na vida das pessoas negras e das classes populares, sendo vista como, talvez, o único caminho para romper com o ciclo da pobreza.

Nossa primeira moradia ao chegar no Rio, foi no alto de um morro, o qual não me recordo o nome, localizado em Piabetá, um barraco feito de madeira, sem banheiro e sem água encanada. Onde minha mãe pagava um valor de aluguel, que nos era possível. Não tínhamos móveis, nem geladeira, mas ainda assim, lembro-me de estar na companhia de gibis. Eram eles que me ajudavam a não sentir o passar das horas, enquanto minha mãe saía para trabalhar. Partimos de lá, logo que ela recebeu seu primeiro salário como vendedora na filial da extinta loja Mesbla, da Ilha do Governador.

Pouco antes de engravidar, parou os estudos no segundo segmento do ensino fundamental. Alguns anos depois, tentou retomar e um novo sonho surgiu: o de ser enfermeira. Sonho do qual teve que abdicar novamente, diante das tantas dificuldades impostas para uma jovem, que tinha que lidar com a maternidade solo, o que envolvia também, não ter com quem me deixar para que pudesse estudar no período noturno, com o pouco dinheiro e o acúmulo de funções devido ao trabalho. Como acontece com tantas outras jovens, mais uma vez, a escola teve que ficar para depois. E ainda assim, ela sempre me mostrava a falta que sentia de não ter se formado e o quanto era importante que eu conseguisse romper essa barreira.

Quase trinta anos depois, minha mãe se formou no ensino médio, através do ENCCEJA,²² fez o curso técnico de enfermagem, passou no concurso público na sua área de formação e hoje cursa graduação em ciências biológicas. Diante disso tudo, se tem uma coisa que aprendi com minha mãe, é jamais desistir!

Quantas vezes a vi chegar cansada do trabalho e conferir meus cadernos, para me auxiliar nas tarefas de casa. Quantas vezes vi seu olho brilhar quando conseguia comprar um disquinho da coleção de fábulas infantis para que as histórias me fizessem companhia enquanto ela não chegava. E assim, pouco a pouco fui tomando gosto pela escola e pelas histórias.

Até esse momento, ainda não tinha o contato com as questões estéticas e identitárias, já que nos anos anteriores, convivia com minha família paterna, a qual era composta por mulheres negras. Porém, a partir da nossa chegada ao Rio de Janeiro, minhas referências eram minha mãe, uma mulher branca e como quase todas as meninas nascidas na década de 80, as apresentadoras de programas infantis, como Xuxa, Angélica e Eliana, todas brancas. A entrada na escola passa a ser um divisor de águas nesse processo, já que começo a vivenciar os modos como as diferenças eram tratadas pela sociedade, a partir do momento em que passo a ampliar meu círculo de convivência.

²² Exame Nacional Para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) é uma prova do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para obtenção dos certificados do Ensino fundamental e Médio.

Para a ciência da Psicologia a individualidade configura-se num processo construtivo de individuação, que produz núcleos de significação para o EU, em permanente relação com os outros, configurando distinções entre o *eu* e o *outro*, *nós* e *eles*. Tais processos incorporam elementos internos e externos, ou seja, há aspectos autodefinidos e aspectos atribuídos, de tal forma, que o autoconhecimento nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido pelos outros. (GONÇALVES, 2010, p. 371)

A partir desse processo de incorporação dos elementos internos e externos, citado pela autora, começo a estranhar minha negritude, particularmente o meu cabelo. Uma situação que me marcou muito, foi o “dia do pente fino”. Era o dia em que a escola reservava para passar pente fino em todos os alunos. Isso pra mim era constrangedor, tal como era também para algumas meninas negras. Nós tínhamos que ficar em fila no pátio e a inspetora vinha com o pente, é claro que as meninas que tinham cabelo liso eram disputadas pelas inspetoras e nós ficávamos sempre por último e ouvindo reclamações, diziam que seria impossível passar um pente fino em nossos cabelos. Na época eu não interpretava dessa forma, e naturalizava aquilo. E assim comecei a rejeitar o meu cabelo.

Ao ver a mudança de postura e o surgimento da autorrejeição, minha mãe, mesmo sem um conhecimento teórico sobre o assunto, demonstra com a prática o quanto a representatividade ou a falta dela são importantes na autoafirmação da identidade da criança negra. Loira com o cabelo bem liso, na tentativa de trazer essa representatividade, resolve pintar o cabelo de preto e fazer permanente nos cabelos para cachear e me mostrar a beleza do cabelo crespo, lembro bem das palavras dela: “Filha, queria ter nascido com os seus cabelos. Vou pedir pra moça deixar meu cabelo igual ao seu!”

Ela sempre se esforçou para que eu gostasse de mim como sou. Mas obviamente, por mais que ela tentasse, não era possível enxergar as minhas características fenotípicas nela. E além do mais, como dizem por aí, não podemos guardar nossos filhos numa caixinha. A convivência com os outros é inevitável.

E nesse sentido, todo seu trabalho era em vão, porque eu chegava na escola, não me via nos livros didáticos, não via professoras negras, minhas bonecas eram loiras. Minha primeira professora negra foi na terceira série, e se bem me recordo era a única professora negra da escola. E durante toda a minha vida escolar foi assim, as professoras negras eram minoria. O currículo escolar sempre colocou o negro no lugar de inferioridade que estava ali para servir o branco, ou para fazer a distinção entre ricos e pobres, limpo e sujo, o bom e o mau.

No entanto, ao ler o meu texto de qualificação e conversando com minha orientadora, começamos a problematizar minha afirmação de que o trabalho da minha mãe, para me

convencer a gostar dos meus cabelos crespos, foi em vão. Passo pela compreensão de que sua atitude foi abrindo brechas para minha construção e autoaceitação.

Se por um lado minha mãe não conseguiu romper com as condições estruturais da sociedade que alimentam o racismo, mesmo por que, para que desse conta de tamanho desafio, seria necessário que toda a sociedade compreendesse as diferentes formas nas quais o racismo se manifesta, além de assumir, seriamente, o compromisso em combatê-las. Por outro, ela lançou sementes que favoreceram o meu desabrochar como mulher negra.

Diante de tais reflexões, sou provocada pela minha orientadora a pensar em dimensões outras para o conceito de micro-ações afirmativas, cunhado por Regina de Jesus (2009), e lanço essa provocação também para você leitor/a: Será que pensar em micro-ações afirmativas que permearam nossa própria história, não pode contribuir para ampliar esse conceito?

Seguindo o fluxo do texto, após essas reflexões acerca das sementes lançadas pela minha mãe, considero importante retornar para as implicações das práticas docentes e o lugar que a escola ocupa na construção das subjetividades dos sujeitos negros.

Apesar das tentativas de alguns grupos de professoras em atuar na contramão, ainda é urgente romper com a lógica denunciada pela professora Maria das Graças Gonçalves (2010, p. 371) na qual aponta que “os processos de escolarização, inflados de ideologias e etnocentrismos, na verdade, estão carregados dos processos de exclusão e disseminação de preconceitos e discriminações, e essa realidade é prejudicial aos alunos negros e mestiços.”

Apesar de tantas práticas que emergem e seguem na contramão do eurocentrismo, a favor da diversidade, da emancipação, da valorização das diferenças e sua importância para a vida, da liberdade de expressão, infelizmente, ainda há uma corrente que vê a escola como ambiente homogeneizador, normativo, de *docilização dos corpos* (FOUCAULT), cujo o objetivo é submeter os sujeitos a enquadramentos e padrões de uma sociedade pautada no consumo e numa única possibilidade de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, compreendo a importância das ações pontuais ou de grupos isolados, pois são a partir delas que os debates ganham força, para que possamos mudar as ações perversas da nossa sociedade em relação aos grupos oprimidos. Porém é urgente o comprometimento coletivo e a ampliação desses debates e ações em busca de respeito e igualdade de condições e tratamentos.

O contexto embranquecedor da realidade em que vivia, desencadeou em mim a negação do meu cabelo, logo que tive oportunidade comecei a utilizar químicas, na tentativa de mascarar meu cabelo real. Foram anos, décadas de alisamentos, químicas e mais químicas. Nessa jornada,

tentei a transição capilar, para retornar aos meus fios naturais, por diversas vezes, mas sempre desistia no meio do caminho.

Porém, essa relação com o meu cabelo era algo que me incomodava. No fundo, sabia o quanto era importante refazer este processo de aceitação do meu cabelo, pois sei que esta, é uma questão muito maior que eu. Trata-se de representatividade. De ser presença em espaços, que na minha infância, raramente eram ocupados por pessoas iguais a mim. É sobre ser referência, uma vez que nós, enquanto educadoras, ocupamos também, este lugar.

Novamente provocada pela professora Aline Gomes, durante a Banca de Defesa, fui levada a refletir o quanto o racismo científico também foi responsável pela criação do símbolo de que o cabelo crespo é primitivo, é ruim. As indústrias europeias lucram, enquanto desenvolvem produtos químicos que objetivam o apagamento dos chamados “sinais repulsivos da negritude”. Como exemplo, têm-se a descrição em seus rótulos, que se dirigem aos cabelos “indisciplinados, armados, rebeldes ou com relaxamentos”, bem como marcas que nomeiam seus produtos como: “morte súbita, milagre, tarja preta, comigo ninguém pode”.

Passaram-se vinte anos, para que finalmente eu assumisse os meus cabelos e passasse amá-los como são. Hoje, consigo olhar nos olhos de alunas negras como eu e me sentir um espelho, que fale para nós mesmas sobre nossa própria beleza. É como se firmássemos um pacto, mesmo que neste momento elas não percebam.

Se bem que...

Figura 13 – Priscila e Maria Victória



Fonte: A autora, 2022.



Nos olhamos e sorrimos com os olhos!

Mais um dia de aula...

As crianças começam a chegar e de repente entra Maria Victória.

Algumas crianças começam a aplaudir e a tecer elogios à colega, que ao longo do ano, nunca veio para a escola com os cabelos soltos. Estava sempre com os cabelos totalmente presos e na maioria das vezes, os cobria com o capuz do casaco.

Olhei bem no fundo dos seus olhos e a disse o quanto estava bonita e como seu cabelo é lindo.

Já na hora da saída, Vic (como gosta de ser chamada), espera todos os colegas saírem da sala, chega ao meu ouvido e diz: - Tia, eu ontem falei para minha vó, que queria meu cabelo, igual ao seu! Nos olhamos e sorrimos com os olhos.

(Caderno de Campo, 2021)

Maria Victória me mostrou que estava atenta ao espaço que estávamos ocupando. Ver uma professora, com características parecidas com as dela a encorajou. (Embora, houvesse na escola outra professora negra também. Porém, naquele momento, Victória não tinha muito contato com ela). E talvez, o fato de ter partilhado com as crianças o processo em que eu estava passando pela transição capilar, pode ter auxiliado a fortalecer esse vínculo.

Os impactos do racismo e da discriminação são cruéis e seus reflexos causam às vezes, efeitos invisíveis, porém duradouros sobre a saúde mental e o corpo das nossas crianças, como aponta um estudo realizado pelo Centro de Desenvolvimento Infantil da Universidade de Harvard.

Penso em quantas mães, que assim como a minha, tentam incansavelmente proteger seus filhos e filhas dos efeitos do racismo. Infelizmente, nem sempre a mitologia pode materializar-se na realidade, como no conto A pele de Oiá-Iansã²³, na qual a mulher búfalo

²³ Conto A pele de Oiá-Iansã do livro Mãe África de Celso Sisto.

retira seus chifres e os entrega aos seus filhos para que quando estiverem em perigo, os batam para que sua mãe surja como um raio e os proteja do perigo e da maldade.

Vivemos em tempos de desrespeito, de desvalorização das histórias dos sujeitos (sobretudo negros e pobres), de discriminação²⁴ e violação dos direitos básicos que deveriam ser garantidos a todos os seres humanos, independentemente da cor da sua pele. Basta ver os noticiários diários que sempre estampam notícias de pessoas pretas sendo assassinadas sem direito de defesa, sem ser considerado suas histórias, dizimando suas existências. E na maioria das vezes, são alvejadas, justamente por quem deveria protegê-las: o Estado, as forças policiais e de segurança. Como o caso do João Pedro²⁵, de 14 anos de idade que foi assassinado dentro da casa de seus familiares em São Gonçalo, RJ. Como o João Alberto,²⁶ de 40 anos que foi espancado até a morte num supermercado do Rio Grande do Sul. Como a Emilly e a Rebeca,²⁷ de 4 e 7 anos que foram alvejadas por tiros enquanto brincavam na porta de casa, em Duque de Caxias. São histórias que foram brutalmente interrompidas, mas que não podem ser esquecidas. E o que essas pessoas têm em comum? A cor da pele, a classe social, ser morador da periferia... Mais de 75% das mortes no Brasil, são de pessoas negras. Estamos assistindo ao duro espetáculo da banalização da vida. Sobretudo, da vida negra. E isso, faz com que nossas crianças e jovens naturalizem a violência, a brutalidade e a extinção da vida. Fortalece o egoísmo e a disputa sangrenta.

Hoje, como mãe de dois meninos pretos, coloco-me no lugar da minha mãe e de tantas outras mães de crianças negras em relação as angústias de ver a crueldade psicológica e física do racismo na vida de nossas crianças e jovens. Na tentativa de proteger e sempre me fazer presente, inspiro-me mais uma vez em Iansã, a mulher búfalo, que ao precisar partir, arranca seus chifres e os entrega aos seus filhos, para que sempre que estiverem em perigo, esfreguem um chifre no outro. E assim, onde quer que estivesse, viria rapidamente, como um raio, para socorrê-los.

²⁴ De acordo com MUNANGA (2010, p.7) discriminação é quando a igualdade de tratamento é negada a uma pessoa ou grupo de pessoas em razão de sua origem econômica, sexual, religiosa, étnica, racial, linguística, nacional, etc. E tais ações muitas vezes são institucionalizadas e/ou naturalizadas.

²⁵ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Caso_Jo%C3%A3o_Pedro>.

²⁶ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Assassinato_de_Jo%C3%A3o_Alberto_Freitas>.

²⁷ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/um-ano-depois-mortes-de-emilly-e-rebecca-permanecem-sem-solucao-o-que-resta-e-indignacao-diz-avo/>>.

2.4.1 A maternidade: entre a ternura e o medo

Eu disse que ele viria, nasceu
 E eu nem sabia como seria
 Alguém prevenia, filho é pro mundo
 Não, o meu é meu
 Sentia a necessidade de ter algo na vida
 Buscava o amor nas coisas desejadas
 Então pensei que amaria muito mais
 Alguém que saiu de dentro de mim e mais nada
 Me sentia como a terra, sagrada
 E que barulho, que lambança
 Saltou do meu ventre e contente
 Parecia dizer, "É sábado gente"!

Emicida

A maternidade bateu à minha porta depois de algumas tentativas frustradas, em 2017, me trazendo Wilian, que mudou completamente meu modo de existir no mundo. Minha relação com minhas ancestrais se fortaleceu, meu modo de pensar as práticas docentes mudaram e, principalmente, minha relação, com as famílias, sobretudo com as mães, dos meus alunos e alunas, se transformou.

Emicida consegue traduzir em poucos versos a chegada de Wilian na minha vida, como se conhecesse nossa história. Wilian também chegou numa tarde chuvosa de sábado, saltando do meu ventre.... Veio exatamente como sonhei. Aos dois anos de idade, começou a despertar em nós alguma preocupação devido ao atraso significativo na fala, modos restritos de brincar, certa obsessão por alguns objetos, reconhecimento precoce das letras do alfabeto... Foi assim que descobrimos o autismo. Outras lições e mais transformações começaram a pairar sobre mim.

Durante a gestação, pensava em como ensinaria meu filho a lidar com o racismo, E quais seriam as estratégias para o fortalecimento da sua identidade. A cada caso de violência policial contra jovens negros, que era noticiada, mais uma preocupação surgia. Como ensiná-lo a lidar com tais abordagens?

O autismo chegou como uma avalanche e por alguns momentos, a questão racial foi invisibilizada por mim e passei a focar apenas nas questões da oralidade e da interação social. Mas veja que ironia do destino: Meu interesse de pesquisa foi dirigido para o campo da tradição oral africana e as vivências de situações que envolvem o racismo estão diretamente relacionadas à interação social.

Como a maioria das mães que chegam nesse universo da maternidade atípica²⁸, comecei a ler, a buscar informações a respeito, a procurar espaços de conversas entre outras mães atípicas até que encontro a Luciana Viegas que é mãe de um menino autista e ativista do movimento negro. Entrei em choque e desespero quando li um texto no qual a autora descreve como treina seu filho, de apenas 3 anos, para enfrentar uma abordagem policial. Isso é cruel. É devastador para uma mãe. Muitos autistas têm certa dificuldade em atender prontamente a alguns comandos e às interações sociais. As pessoas autistas costumam incomodar-se extremamente com toques, principalmente, de estranhos. Sabemos que as abordagens policiais são extremamente violentas e invasivas, não dando possibilidade do pseudosuspeito se explicar. No texto que li, Luciana coloca:

Ao perceber que tinha um filho autista, meu medo não era “não ter um filho aceito na sociedade”, porque afinal somos pretos e periféricos e a sociedade não nos aceita. Nós aprendemos a resistir em meio à estrutura racista que nos cerca. Meu maior medo em relação ao meu filho deixou de ser preocupação e passou a ser a urgência, sendo o Luiz um menino preto e autista não verbal.

Sabemos como a polícia nos aborda e como somos tratados. Ele não seria ouvido. Luiz e outros garotos negros, neurodiversos ou não, sequer têm direito de fala ou de explicação.

Esses dados se confirmam quando temos pesquisas que afirmam que no nosso país, a cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado.

Por este motivo, criei uma metodologia de proteção do corpo do meu filho. Apesar dele ter 3 anos apenas, eu já ensino os comandos policiais pra ele, pois, pra mim, o mais importante é que, caso seja alvo de abordagem policial, ele entenda os comandos e respeite. Mais importante, ainda, é que ele volte vivo para casa. (VIEGAS, 2020)²⁹

Desse modo, sou levada a pensar de forma interseccional, na questão racial e das pessoas pretas com deficiência. E mais uma vez, sou instigada a refletir sobre o espaço escolar e os

²⁸ Partindo do pressuposto da maternidade típica, aquela exercida dentro dos moldes do senso comum, em relação ao desenvolvimento psiconeurológico da criança, a maternidade atípica é aquela que foge desses moldes, a partir do momento em que se tem um filho/a atípico/a. O termo maternidade atípica é utilizado por mães de crianças com deficiência para destacar os modos diferentes em que a maternidade se dá em suas vidas em relação ao que é posto como normal pela sociedade. Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/artigos/mae-autista-mae-atipica-e-maternidade-atipica/#:~:text=A%20m%C3%A3e%20t%C3%ADpica%20%C3%A9%20aquela,t%C3%ADpica%20exercer%C3%A1%20uma%20maternidade%20at%C3%ADpica>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

²⁹ Disponível em: <<https://www.canalautismo.com.br/artigos/capacitismo-e-racismo-um-menino-preto-e-autista-nao-oralizado/>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

modos como a inclusão acontece e/ou não acontece. Penso em inclusão de maneira ampla. Ao sentir na pele, é inadmissível que eu não me mova e que minha sala de aula deixe alguém de lado. A diversidade está presente no mundo e por consequência na escola. E é urgente que a escola seja o lugar de acolhimento e valorização das diversidades.

Dois anos após a chegada de Wilian, mais uma vez fui presenteada com a maternidade. E Mateus chegou como um furacão inesperado. Com ele aprendi que não há limites para o amor, pois quando achei que já tinha chegado ao limite máximo de amor que uma pessoa poderia sentir, ele me mostrou que esse é um sentimento infinito. Como é bom transbordar de amor. Enxergar beleza num simples bocejar, ou num gesto, num som emitido... E como é bom acompanhar um elo de amor surgindo e crescendo diante dos meus olhos entre ele e seu irmão.

Nossa casa, com todas as contradições que o cotidiano nos apresenta, é o pedacinho do mundo que eu gostaria de ver por aí afora. Nos acolhemos e nos respeitamos em nossas diferenças religiosas, raciais e neurotípicas. O amor é o elo que nos une. Entendo, ou quem sabe, desejo com todas as forças que esse elo não fique restrito ao ambiente familiar, mas transcenda e se estenda a toda a sociedade. Quem sabe através da vivência do provérbio africano, segundo o qual é necessária “toda uma aldeia para educar uma criança”. Que bom seria se alcançássemos o *pensar certo*³⁰ coletivo.

2.5 Silvana Pereira – Representatividade e docência

Figura 14 - Silvana



Fonte: A autora, 2022.

³⁰ Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. (FREIRE, 2011, p.37)

Selecionar uma foto para apresentar Tia Silvana, não foi uma tarefa fácil, pois minha tia adora fotografar-se e ser fotografada. A foto escolhida, com uma flor no cabelo, traduz seu jeito de ser e se apresentar: com muitas cores, adereços e alegria.

Tia Silvana ou Tia Sil, é como é conhecida pelas ruas da Zona Norte de São Paulo. Quando criança, tinha um ciúme absurdo de ter que dividir minha tia com tantas crianças. Ela sempre foi um referencial de mulher preta para mim. Professora, independente, uma mulher forte que não se dobrava para ninguém. Herdou muitos dos traços fenóticos e da personalidade da tia Clarice. Andava sempre exageradamente arrumada, com salto agulha, cores extravagantes e assim ia dar aulas numa escola da comunidade do Parque Novo Mundo em São Paulo.

Lecionava na Educação Infantil e dizia que estar com as crianças era uma festa e por isso, deveria se arrumar para tal. Era amada pela criançada e se enchia de orgulho cada vez que uma criança se identificava como ela nas brincadeiras de faz-de-conta. Brigava pelos papéis principais nas peças das professoras para as crianças. E o argumento era sempre o mesmo: Porque as princesas devem ser sempre as branquinhas? Já basta isso na TV e nos livros. Aqui a princesa serei eu! E acabava levando o papel! Como é possível perceber na foto abaixo:

Figura 15 – Apresentação da peça: Cinderela³¹



Fonte: A autora, 2022.

Naquela época, nos idos dos anos 2000, eu já morava no Rio de Janeiro, mas sempre ia visitá-la. E quando estava por lá, a acompanhava na escola e assim o desejo de ser professora foi se fortalecendo. Aos 15 anos, ingressei no Curso Normal. E numa dessas visitas, fomos a uma assembleia do Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo –

³¹ Essa foto foi tirada durante a culminância de um projeto sobre contos de fadas da escola onde lecionava. As professoras organizaram uma peça teatral do conto A Cinderela, para apresentar para as crianças e como podem ver, a Cinderela era preta!

APROFEM, na Praça da Sé. Mal podia imaginar que ali, naquele contexto de luta por direitos, o racismo cruel, que grande parte das vezes consegue se camuflar, seria escancarado.

Plenária cheia, as pessoas acomodadas e a reunião começou. Minha tia e eu nos dirigimos ao mezanino, onde ainda haviam poucos lugares, e nos acomodamos, restando apenas um lugar vago, ao lado da minha tia. Chega uma senhora branca, aparentando ter uns 50 anos e se recusa a sentar, mesmo sendo conduzida até o lugar vago. Preferiu ficar de pé! Eu, no auge dos meus 16 anos, uma adolescente sem papas na língua, comecei a observar a situação com mais atenção. Uma outra pessoa que estava à nossa frente, mais uma vez mostrou o lugar para a mulher, que pediu para que ele cedesse seu lugar para ela, pois não sentaria ao lado “daquela lá”. E ainda esbravejou que era um absurdo aquela negra ser uma colega de profissão. Não aguentei e fui questioná-la: “o que a senhora quer dizer com “aquela lá”? refere-se à “aquela mulher preta?” Com ar de deboche, a mulher calou-se. Fui tomada por um turbilhão de sentimentos. Minha tia, aquela mulher forte, não reagiu. Apenas chorou! Eu não podia ver aquilo e permanecer calada. Dirigi-me aos dirigentes e narrei o que acontecera. Ao ver a tal mulher saindo do local, comecei a gritar: “A racista está indo embora, ninguém vai fazer nada?”

Não! Ninguém fez nada. Na época a lei que torna racismo crime, já existia, foi assinada em 1989, 12 anos antes. Mas pouco se falava sobre a Lei e a culpabilização da vítima ainda era a predominância nos casos de denúncia de racismo. Não que hoje seja muito diferente! A nós, restou ir embora daquele lugar, com a imensa tristeza de pensar em quantas crianças aquela mulher deveria ter discriminado³² nas escolas por onde havia passado. A vontade de agir, de mudar as coisas gritava em mim.

Se as marcas daquele episódio doloroso ainda permanecem em mim, por outro lado, o meu movimento de denúncia, minha indignação, encontrou um caminho para se expressar. Seguiu a lição de Jorge Aragão, em sua música intitulada Identidade: “Quem cede a vez não quer vitória.” Eu não queria e continuo não querendo ceder a vez. Essa pesquisa é parte da luta para não ceder a vez.

Identidade

Elevador é quase um templo
Exemplo pra minar teu sono
Sai desse compromisso
Não vai no de serviço
Se o social tem dono, não vai
Quem cede a vez não quer vitória
Somos herança da memória

³² De acordo com Kabengele Munanga, discriminação diz respeito à *negação da igualdade de tratamento aos diferentes, transformada em ação concreta ou comportamento observável. (PENESB 12. P.178).*

Temos a cor da noite
Filhos de todo açoite
Fato real de nossa história
Se preto de alma branca pra você
É o exemplo da dignidade
Não nos ajuda, só nos faz sofrer
Nem resgata nossa identidade.
(ARAGÃO,1992)

Naquele momento, compreendo a importância da afirmação positiva da minha identidade. Mesmo que ainda não entendesse muito bem, como isso se dava, mas mantendo um olhar mais atento para as questões da negritude.

Foi quando comecei a refletir e a tomar consciência do meu período de escolarização no ensino fundamental, da crueldade que faziam com as meninas negras no “dia do pente-fino”, na ausência de professoras negras e de outros profissionais negros valorizados pela sociedade para nos servir como referência, nas aparições estereotipadas nos materiais didáticos, na ausência de bonecas e bonecos pretos, etc. Segundo Larrosa, “a experiência é isso que me passa” e toda experiência requer um acontecimento que afete e modifique o sujeito. E sem dúvidas, trago comigo as marcas desse acontecimento. A partir daí comecei a me interessar pelas questões da negritude e pelas lutas do movimento negro.

Alguns anos depois concluí o Curso de Formação de Professoras e ingressei na Universidade Federal Fluminense. Um espaço que até então, não acreditava que ocuparia um dia. E ali, ainda no primeiro período, fui convidada a participar do grupo de pesquisa e extensão Negros e Negras em Movimento, sob a coordenação da professora Maria das Graças Gonçalves. Professora que me acolheu em seu grupo de pesquisa, me pegou pela mão e caminhou comigo durante toda a graduação me possibilitando estudar, problematizar, me perceber de forma crítica em meio as tensões que envolvem as relações étnico-raciais em nosso país. Nossos entrelaçamentos seguem firmes no presente. Suas marcas deixadas em mim, refletem no meu caminhar.

As experiências acadêmicas deste projeto permitiram-me aprofundar as leituras compreendendo melhor as questões que envolvem a negritude e refletir sobre a situação atual dos negros e da educação dos afrodescendentes no Brasil. Assim, através de inúmeras situações de aprendizado científico-culturais, debatendo com colegas do curso e professores que frequentavam nossos cursos de formação continuada, consolidei minha consciência crítica da perversa realidade preconceituosa e discriminatória existente também no ambiente escolar e a urgente necessidade de agir em prol da mudança dessa realidade.

Enquanto reproduzirmos o mesmo cotidiano que só reforça as desigualdades e mascara os atos racistas, continuaremos vitimando crianças e jovens negros nesse sistema de ensino excludente. E é por isso, que hoje sigo na luta por uma educação antirracista reinventando minha prática docente a partir de um olhar afrocentrado sobre a nossa história.

Meu compromisso ético com o meu povo é contribuir através da minha prática docente para o fortalecimento da identidade das crianças negras e para o desenvolvimento de condutas éticas e responsáveis como nos ensina as tradições africanas.

Em meio as tantas reflexões que o processo de pesquisa tem despertado em mim, surgiu o poema que trago abaixo, ao pensar no quanto é importante valorizarmos a beleza das nossas crianças, fortalecendo sua autoestima, para que o sentimento de pertencimento racial, seja para elas, motivo de orgulho. Cito os nomes dos meus filhos, das minhas irmãs e meus irmãos, mas o desejo e luta por um mundo onde nossas crianças sejam livres, felizes e que aprendam desde cedo a enaltecer a nossa beleza, abarca a todas as crianças.



Resistir sim! Sucumbir jamais!

*Tentaram me fazer acreditar
que meu cabelo é ruim, é feio.
Que a minha pele é escura demais.
Que preto é sujo!
Que tem a ver com escuridão.
Por alguns momentos, quase conseguiram.
Mas não!*

*Usando as palavras de Elza Soares:
"Eu não vou sucumbir!"*

*Sigo na luta, para que as próximas Priscila,
Giovanna, Márcia, Fernanda, Máira, Wílian,
Mateus, Lucas, Guilherme, Vitor...*

*Também não sucumbam!
Mas além disso, que não lhes reste
a menor dúvida de que Preto é lindo!
Que o nosso crespo,
como diz bell hooks, é de rainha e de reis.
E que somos e sempre seremos resistência!*

3 ENTRELAÇANDO SABERES: O AFETO QUE PEDE PASSAGEM ENTRE NÓS



“UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU²⁷

Pessoas só se tornam pessoas
através de outras pessoas.

Provérbio Africano.

Para abrir este terceiro capítulo, onde trarei o desenvolvimento da pesquisa com a turma de 5º ano, elenquei o adinkra *boa me na me mmoa wo*, que significa ajude-me e deixe me ajudá-lo. Seu significado, está atrelado a ideia de cooperação e interdependência.³³

Dei essa explicação no texto de qualificação, porém, fui provocada durante a banca, pela professora Anelice Ribetto, a refletir sobre o uso da palavra interdependência. Assim, concordando com a professora, substituí a palavra interdependência por entrelaçamento, por entender que a mesma expressa melhor o sentido de coletividade, de trocas, de estar com, de fazer com, de (con)fiar, ou fiar com, tecer junto, que o movimento da pesquisa suscitou.

A ideia de entrelaçamento e de cooperação é significativa para a pesquisa, que se constituiu no entrelaçamento e em cooperação entre sujeitos: *professorapesquisadora* e as crianças. Junto ao adinkra, trago como epígrafe um provérbio africano que versa sobre o “nós” e na importância das relações de afetamentos que estabelecemos com o outro.

Tais articulações ficaram mais nítidas para mim ao perceber que o propósito de realizar uma pesquisa *com* as crianças, colocado desde os momentos iniciais da pesquisa, só se materializou a partir da intervenção das próprias crianças no movimento investigativo. Foram as crianças que no decorrer do caminho metodológico proposto para a investigação trouxeram um novo olhar para a pesquisa, propondo caminhos outros, provocando-me ao deslocamento do lugar da individualidade da pesquisadora, para um lugar de construção coletiva de saberes, de descobertas e possibilidades. Ao me dar conta de que estava perdida, percebi que não estava sozinha na caminhada. Percebi que elas estavam ali dispostas a me

³³ Carmo, Eliane Fátima Boa Morte do História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra/ Eliane Fátima Boa Morte do Carmo – Salvador: Artegraf, 2016.

ajudar, bastava que eu me deixasse ser ajudada. As contribuições das crianças me fizeram refletir sobre “a importância vital do nós” (RAMOSE, 2010), bem como sobre os tantos outros sujeitos que carregamos conosco e que, em algum momento, nos atravessaram, ecoando suas vozes em nós.

Pensando na importância do outro, para me tornar quem sou e para pensar no mundo que desejo deixar para as crianças (refiro-me aqui não só aos meus filhos e irmãos, mas também aos estudantes e as crianças das comunidades que se entrelaçam em minha caminhada), reafirmo o provérbio africano que diz “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”. Reencontre-me, assim, com a única certeza que trazia, quando essa pesquisa ainda era apenas um pré-projeto: caminhar com as crianças e trazer suas vozes comigo.

Quando, refiro-me a trazer as vozes das crianças comigo, nada tem a ver com a ideia soberba de dar voz, e sim com a “urgência de dar ouvidos”. como aponta Giraldez (2020, p.202). Colocando nossos ouvidos à disposição das vozes que sempre existiram, mas que por vezes, são silenciadas. A escuta como gesto de estar sensível e aberta.

Além de trilhar a caminhada da pesquisa com as crianças, havia também o desejo de (com)partilhar a potência e a riqueza dos conhecimentos produzidos nos cotidianos escolares, evidenciando o caráter coletivo de um trabalho NOSSO. Afinal, em concordância com Nogueira (2012, p. 149), “entendemos que o resultado de um trabalho individual nunca é realmente obra de uma pessoa; mas sempre contou com a participação direta e indireta de outras pessoas”. Essas marcas, não se restringem à tecitura deste trabalho, mas no meu existir e (re)existir no mundo.

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

A complexidade de pensar no/com os cotidianos, percebendo a importância do outro na construção e reconstrução do que somos e na multiplicidade de saberes e fazeres que daí emerge, me remete “a metáfora de fios que se entrelaçam em um tear e nas tramas que originam – em nós possíveis – formando o tecido que pode ser traduzida por fios-professores que,

entrelaçando-se em vidas e no exercício docente, constroem seu fazer entrelaçado por outros (e muitos) fios” (PRADO; FERNANDES, 2006, p.62).

3.1 Uma pesquisa que aborda a temática étnico-racial com crianças dos anos iniciais: caminhos que vem de longe...

Fazer essa pesquisa, abordando a temática étnico-racial, com elementos das culturas africanas, faz-me refletir sobre esses entrelaçamentos de vidas e exercício docente, não apenas do grupo que estou inserida no presente, mas também os entrelaçamentos do passado que se mantém firmes até hoje.

Além de ser um resgate para a estudante da graduação da Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, que ingressou no curso no ano de 2010, aos 23 anos de idade, que escreveu sua monografia ainda de forma tímida, cujo o título é “A implementação da lei 10 639/03: caminhos para uma educação antirracista”, sob a orientação da querida e inesquecível professora Maria das Graças Gonçalves.

Naquela ocasião, também desejava estudar e pesquisar no/com cotidianos, pensar e refletir sobre os meus fazeres docentes, que à época se dava na rede pública de Rio Bonito - RJ, no laboratório de informática. Ingressei nessa rede, no mesmo ano que entrei na UFF, em 2013 e ali atuava como Professora Tecnológica³⁴, que atendia as crianças da Educação Infantil ao 5º ano, adaptando atividades para utilização dos computadores.

A referida pesquisa monográfica foi realizada neste contexto da escola pública, da educação para as relações étnico-raciais e fazendo uso de artefatos tecnológicos. Apesar de não me dar conta, estava tecendo uma pesquisa narrativa, dialogando com os estudos do campo do cotidiano. Haja vista, que embora as professoraspesquisadoras desse campo já estejam há muitos anos lutando para a abertura do espaço dessa vertente na academia, atrevo-me a dizer, que ainda é inovador utilizá-los como metodologia de pesquisa. Ainda é necessário reafirmar nosso lugar enquanto pesquisadoras dos/nos/com os cotidianos.

E é por isso que afirmo que este trabalho é também sobre resgate, sobre reconexões!

³⁴ Cargo destinado a professoras/es com formação em nível médio, com curso na área de informática educativa, para atuarem nos laboratórios de informática das escolas, adaptando atividades, atendendo as/os discentes e auxiliando as professoras/es regentes no manuseio das mídias e tecnologias.

Cheguei ao Mestrado em Educação, do mesmo modo que cheguei na Graduação, apenas sabendo que a temática racial me é cara e por isso caminho com ela, para onde eu vou. E me são caras também, as crianças, que me possibilitam ser professora. Desse modo, essa pesquisa não teria como acontecer sem elas.

Como ponto de partida da pesquisa sabia também que queria ouvir as crianças e deixar suas vozes ressoarem dentro de mim. Reafirmar a potência da escola pública e do fazer coletivo era também um propósito que me movia. Queria ocupar de vez, o meu lugar de *professorapesquisadora*, que pensa e reflete sobre sua prática.

E, ainda, durante esse processo de formação no curso de mestrado, fui percebendo dimensões outras de assumir esse lugar de *professorapesquisadora*, como uma mulher negra, trilhando o caminho acadêmico/científico:

A presença de corpos negros em lugares do conhecimento, de forma horizontal e não hierarquizada como comumente é visto no Brasil em razão das desigualdades raciais, muda radicalmente o ambiente escolar e universitário. Não somente pela participação quantitativa, pela corporeidade, pelos diferentes níveis socioeconômicos, mas principalmente, graças aos saberes, aos valores, às cosmovisões, às representações, às identidades que passam a fazer parte do campo do conhecimento (GOMES, 2019, p.241).

Lembro-me, que durante o encontro de qualificação desse texto, as professoras Patrícia Santos e Graça Gonçalves me provocaram nesse sentido. Das dimensões de ter nossos corpos negros ocupando a universidade, em seus diferentes níveis de formação. O que reforça a ideia de quanto nossos corpos e nossas presenças, ou até mesmo em suas ausências, é um instrumento político. Por isso, essa pesquisa que retrata o fazer docente de uma professora negra, busca estar atenta à perspectiva negra decolonial brasileira (GOMES, 2019) e suas intenções *políticoepistemológicas*.

Ademais, recusava-me a render-me ao “desperdício da experiência” (SANTOS, 2000), imposto pelas inúmeras burocracias que as lógicas governamentais tentam instaurar em nossas salas de aula, sejam através do preenchimento das inúmeras planilhas de frequência, notas e conceitos; sejam a partir dos projetos de última hora que chegam por determinação das Secretaria de Educação, aos quais são exigidos que sejam realizadas atividades, fora de contexto, com a turma, apenas para se ter um registro e dizer/provar que foi feito.

Penso que a voracidade das avaliações externas que buscam fazer da escola um instrumento da educação bancária (FREIRE, 2005), no qual o cumprimento da extensa lista de conteúdos pedagógicos a serem despejados nas crianças, é uma forma de exaurir nosso tempo, para que não sobre *espaçotempo* para uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos.

Como Larrosa (2002, p.23) acredito que a “lógica de destruição generalizada da experiência” é uma forma de “tornar impossível que alguma coisa nos aconteça.”

E tão importante quanto os pontos elencados a cima, recusava-me, e recuso-me a pensar nas práticas antirracistas atreladas apenas ao mês de novembro. Afinal, como afirma Geisa Giraldez (2020, p. 204) “todo dia é dia de ser quem a gente é”, todo dia é dia de nos empoderarmos, de conhecermos nossa história e fortalecer nossos laços identitários. Mesmo porque, se as propostas pedagógicas ocorrem de forma pontual e fragmentada, não podemos classificá-las como práticas antirracistas, uma vez que estas exigem continuidade, já que infelizmente, o racismo não é algo pontual. Trabalhar com as relações raciais é trabalhar com relações de poder.

Por isso é tão importante mantermo-nos atentas/os ao currículo como um território de disputa, como advertido por Miguel Arroyo (2013) dando especial atenção ao perigo de se atribuir a ele a ideia de neutralidade. “O Currículo, enquanto responsável por sistematizar as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados nas escolas, é idealizado como um instrumento de dominação” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p.121). Dado a esses apontamentos é que compreendo as práticas antirracistas como *espaçotempos* contínuos.

Lembro-me que desejava, durante a graduação, realizar uma pesquisa monográfica que trouxesse reflexões a partir de práticas pedagógicas que estivessem em consonância com a lei 10639/03, porém não encontrei professoras nas escolas possíveis de realizar a pesquisa, que seguissem por esse caminho. Desse modo, pensei num trabalho de campo no qual a fonte de dados seriam a realização de oficinas com crianças em sala de aula. Porém ao tentar encontrar um lugar que acolhesse a pesquisa, ouvi de gestoras e coordenadoras que seria interessante que eu retornasse no mês de novembro, quando estaria previsto no calendário escolar atividades desta natureza. Foi quando decidi realizar a pesquisa no meu local de trabalho mesmo. Nas aulas de informática.

Compreendo que o fato de não ter encontrado espaço para realizar a pesquisa nas escolas as quais visitei, não quer dizer que não houvessem práticas que caminhassem na direção da educação para as relações étnico-raciais. Inscrever no calendário escolar a Semana da Consciência Negra, foi parte da luta do Movimento Negro e a sugestão para que eu retornasse neste período, demonstra que havia uma preocupação em que estas práticas estivessem presentes. Todavia, já naquela época, refletia e me questionava quais seriam os objetivos de um currículo engessado por um calendário letivo pautado em efemérides e também, se práticas pontuais, dariam conta de contribuir de fato com o enfrentamento ao racismo.

Infelizmente, mesmo tendo-se passado vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03,

ainda temos um longo caminho a percorrer. Mas, é importante reconhecer que, se a lei por si só, não provocou a “revolução esperada”, nenhuma lei é capaz disso, já que todas as leis são fruto das tensões presentes na própria sociedade, cabe ressaltar que a pauta antirracista nos dias atuais (segunda década século XXI) seja na escola ou na sociedade, motivada por compromissos políticos de homens e mulheres militantes ou muitas vezes até pelo sentimento de indignação provocado por atitudes e ações racistas, que continuam a acontecer, ocupa um espaço bem mais representativo do que antes da promulgação da lei.

A referida lei, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, passando a incluir a obrigatoriedade do estudo do continente africano e da história e cultura da África e dos afro-brasileiros. A lei enfatiza que, deve-se incluir “o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e política, pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2004) no âmbito de todo o currículo escolar. Encaminha também a inclusão do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra ao calendário escolar. Porém, vale ressaltar que o ensino de tais conteúdos, assim como é citado na lei, deverá ser ensinado de maneira contínua, abrangendo todo o currículo escolar e não sendo limitado a um simples projeto a ser desenvolvido apenas na semana do dia 20 de novembro e muito menos partindo apenas do contexto da escravidão.³⁵

Petronilha Silva, relatora do Parecer CNE/CP 3/2004, o qual instituiu as "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana", destaca com veemência, repetidas vezes a importância de que hajam projetos ao longo de todo o ano letivo e alerta que:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004. p.15)

É fato que ainda temos um longo caminho a percorrer, porém destaco novamente a relevância do comprometimento de muitas professoras/es que já investem em práticas

³⁵ Como exemplo, trago uma das muitas orientações presentes no Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora Petronilha Silva: *O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social.* (BRASIL, 2004. p. 22)

pedagógicas para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, contribuindo para a construção de caminhos para a implementação da Lei 10.639/03, a partir de observações em contextos escolares é que a Professora Regina de Jesus propôs o conceito das micro-ações afirmativas ou seja:

práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores(as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial. (JESUS, 2009)

Conceito de extrema importância para compreendermos as práticas pedagógicas que seguem nesse caminho, e para os objetivos dessa pesquisa que vê na literatura africana e na tradição oral, caminhos possíveis para fortalecer a identidade das crianças negras e os laços de solidariedade entre as crianças.

Nesse sentido, trago também com o conceito de guerrilha de imaginários, abordado por Geisa Giraldez (2020) que a coloca como:

a ação de disputar subjetividades dentro da escola de educação infantil por meio de práticas pedagógicas que utilizam imagens/narrativas diversas da negritude, numa abordagem antirracista. Também faz parte da disputa ouvir as vozes/sujeitos pretos presentes nas escolas, ou seja, ouvir as crianças, suas famílias, ouvir as vozes que sempre existiram, mas, sempre foram desprezadas. A soberba ideia de dar voz é substituída pela urgência de dar ouvidos. (p. 202)

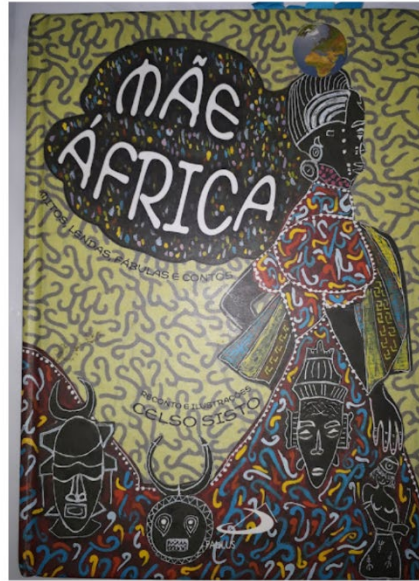
E é adentrando nessa disputa, que me proponho a ampliar com o auxílio dos contos africanos, os conhecimentos das crianças sobre as culturas, histórias e filosofias dos povos africanos como possibilidades da reescrita e reconstrução de narrativas contra hegemônicas. Fugindo dos padrões clássicos e encontrando formas outras de produzir saberes, tal como nos sugere Grada Kilomba (2019) ao propor a descolonização de conhecimentos, a partir de práticas alternativas e emancipatórias.

Caminhando nessa direção e tendo como suporte a literatura africana e o uso da tecnologia, busquei com essa pesquisa, construir caminhos pedagógicos com as crianças que pudessem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, baseada na empatia e no respeito pelo outro, bem como na afirmação positiva das identidades negras.

Desse modo, iniciei o trabalho de campo da pesquisa com o projeto de apresentar alguns contos da tradição oral africana, utilizando livros que já faziam parte do acervo da Sala de Leitura da escola. Na pesquisa realizada selecionei: “Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos”, de Celso Sisto; “O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas”,

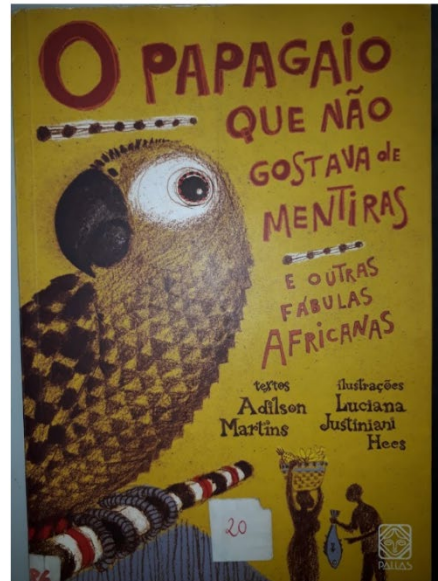
com textos de Adilson Martins e ilustrações de Luciana Justiniani Hees; “Bichos da África: Lendas e fábulas”, de Rogério Barbosa e “Histórias de Ananse”, de Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité.

Figura16 – Capa do livro
Mãe África



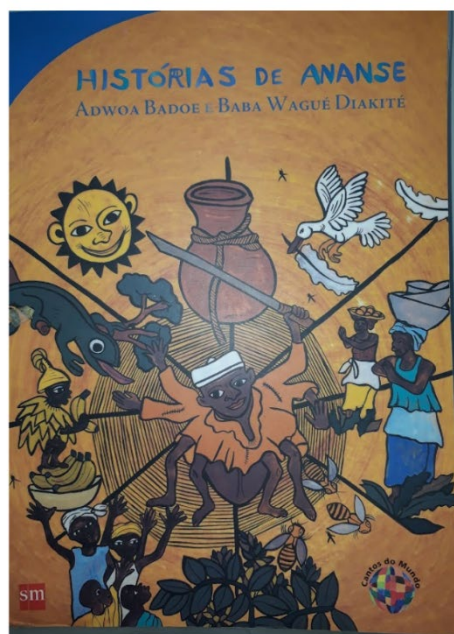
Fonte: A autora, 2022.

Figura 17 – Capa do livro
O papagaio que não
gostava de mentiras



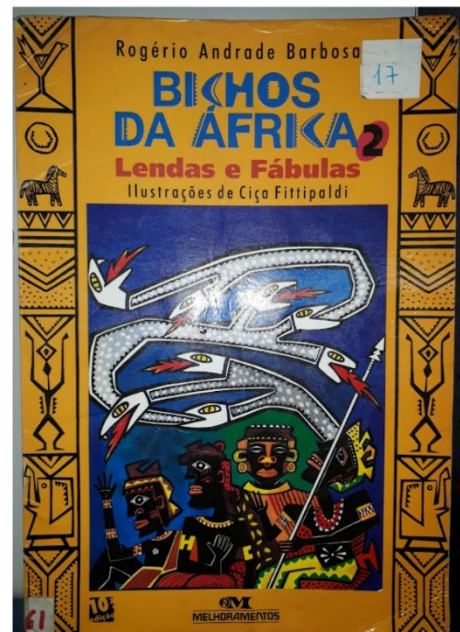
Fonte: A autora, 2022.

Figura 18 – Capa do livro
Histórias de Ananse



Fonte: A autora, 2022.

Figura 19 – Capa do livro
Bichos da África



Fonte: A autora, 2022.

Importante dizer, contudo, que a busca por estes livros foi um processo literal de escavação, num espaço caótico e tomado por muita poeira. Os livros foram localizados numa prateleira de uma estante, de difícil acesso, encoberta por muitas caixas. A desorganização era justificada, naquele momento, pela desativação da sala em função da pandemia, durante a qual o empréstimo de livros para as crianças não acontecia (infelizmente!). Após o retorno às aulas presenciais, antes mesmo da autorização oficial para o empréstimo dos livros, fui com as crianças até a Sala de Leitura, que havia sido deslocada para outro local, com intuito de recuperar a função social da leitura e daquele espaço. Embora os livros que utilizaríamos na pesquisa, já tivessem sido selecionados, acreditava e sigo acreditando que o acesso, a arte e a literatura nos auxiliam a pensar modos outros de habitar o mundo. E a ocupação e ativação (mesmo que improvisada por mim) da Sala de Leitura, também fazia parte dos movimentos propostos nessa pesquisa.

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

A utilização desta mídia foi compreendida, como um artefato tecnológico (ALVES, 2006), que percebe tanto a professora, quanto os alunos e alunas como participantes permanentes nas mediações e criações dos usos dessa tecnologia, possibilitando que nossos fazeres e produções ultrapassem as paredes da nossa sala de aula.

Durante a escrita do pré-projeto de pesquisa aprovado na seleção para a entrada no curso, tinha em mente que o realizaria na escola a qual trabalhava antes de entrar de licença maternidade devido ao nascimento do meu segundo filho, o Mateus. Escola essa, que é minha origem no Município do Rio de Janeiro, o CIEP Presidente Tancredo Neves, situado no bairro do Catete e que foi extremamente importante na minha *vidaformação*, onde permaneci por quase três anos. Trata-se de uma escola de turno único, que recebe alunos e alunas das classes populares, que moram em diversas comunidades do Rio e de municípios da Baixada Fluminense.

Foi nessa unidade que ampliei as minhas reflexões sobre o termo “sustentabilidade”. No ano anterior à minha chegada na escola, em 2017, o projeto anual tinha como objetivo encontrar caminhos para diminuir os conflitos entre os estudantes. Segundo relatos das professoras, era constante que as crianças estivessem envolvidas em brigas e depredação da escola. Então foi

desenvolvido o projeto Ubuntu, eu sou porque nós somos! Trazer as crianças para participar ativamente das decisões da escola era um dos grandes objetivos do projeto, para que pudessem se sentir parte da mesma.

No ano seguinte, o tema sugerido pela direção era Sustentabilidade. Logo na primeira semana de aula, tivemos uma reunião para elaborar o projeto. Começamos então, a pensar sobre o significado da palavra sustentabilidade. E uma das professoras propôs pensarmos sobre a amplitude do tema, já que na maioria das vezes o tema fica restrito a questões voltadas ao cuidado e preservação da natureza.

O encontro com Ailton Krenak (2020) e seu texto: “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, onde ele discorre sobre o mito da sustentabilidade, que tenta nos alienar e nos fazer crer que “a Terra é uma coisa e nós, a humanidade, somos outra” (2020, p.16), reitera a nossa discussão sobre a amplitude do termo sustentabilidade.

Na conversa em 2017, a professora Cida, nos provocava a refletir com as crianças, que o meio ambiente começa nas nossas casas, na nossa rua, no nosso bairro e na nossa escola e que nós também somos o meio em que vivemos. E como forma de dar continuidade também, ao projeto anterior, pensamos em abordar a sustentabilidade, tendo como ponto de partida, as relações estabelecidas entre as pessoas. Ou seja, a sustentabilidade das relações.

Saí da reunião bem mexida com tantas reflexões a partir de uma palavra. E assim a sustentabilidade nas relações estabelecidas com as crianças com as quais leciono, tem recebido atenção especial nos meus planejamentos.

Infelizmente, ao retornar da licença maternidade, não pude permanecer no CIEP, onde provavelmente assumiria a Sala de Leitura, e assim o projeto poderia acontecer com diversas turmas. Em fevereiro de 2021, ao me apresentar à CRE³⁶ fui designada para a Escola Municipal Minas Gerais, situada no Bairro da Urca, para assumir o 5º ano, no período da manhã.

³⁶ Coordenadoria Regional de Educação. A Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro é dividida em 10 subregiões às quais cada uma tem a sua Coordenadoria. Nesse texto, sempre que citar a CRE, estarei fazendo referência à 2ª CRE, a qual faço parte e que é composta majoritariamente por escolas da região da Zona Sul da Cidade.

Figura 20 – Escola Municipal Minas Gerais



Fonte: Retirado da internet.

A referida escola, atende estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Está localizada na Zona Sul da cidade e é rodeada de pontos turísticos como a Praia Vermelha, Praia da Urca, os Bondinhos do Pão de Açúcar, dentre outros. Além de ser vizinha de grandes universidades, como a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A maioria das crianças mora nos bairros vizinhos de Botafogo, Flamengo, Copacabana, além do Leme, Catete e Santa Tereza. A turma da qual faço parte e onde essa pesquisa ganha corpo e voz, é composta por 25 crianças, sendo 13 meninos e 12 meninas. Neste grupo, apenas quatro crianças já completaram 12 anos. Dentre elas, o Tomaz que é autista. Temos em nosso grupo, também a Beatriz que é a mediadora do Tom. As famílias das crianças da turma são bem participativas.

De modo geral, pelo que percebi nas reuniões de equipe, as crianças e adolescentes da escola, não apresentam grandes dificuldades de aprendizagem. É uma escola com um quantitativo mínimo de crianças em defasagem em relação a idade/série. Muitas crianças são envolvidas com esportes, tendo um grupo expressivo de atletas federados.

Por um longo período a escola carregou o título de uma escola de referência na 2º CRE, devido aos altos índices de pontuação nas avaliações externas. Recebe muitos filhos e filhas de militares e com isso a presença de oficiais, até então era frequente na escola, inclusive fazendo doações. Isso acontece pelo fato de a escola ser rodeada por instituições ligadas ao exército, bem como o Instituto Militar de Engenharia (IME), o Centro de Capacitação Física do Exército, a base de apoio logístico, além do Edifício Praia Vermelha (condomínio residencial).

Minha mudança de escola teve como implicação direta a mudança no campo da pesquisa. Eu não imaginava, porém que entraves maiores estavam por vir.

3.2 A pesquisa se movimenta: o contexto pandêmico, o encontro com família e o encontro com as crianças

A mudança do campo da pesquisa, contudo, não foi o maior desafio a ser enfrentado. Estávamos no ano 2020. O ano que a Terra parou...

Março de 2020, o mundo inteiro foi atropelado por uma devastação provocada pelo coronavírus (SARS CoV-2), um vírus letal, responsável por causar a doença COVID-19, que no Brasil levou a óbito de 687.710³⁷ brasileiras e brasileiros. Era difícil encontrar uma família que não tivesse um relato para contar sobre a morte de parentes ou amigos/as. Esta taxa alarmante de mortalidade, contudo, não aconteceu em todos os países e continentes.

Uma realidade que no Brasil, apresentou particularidades de uma crueldade maior: as vidas ceifadas e os números absurdos fizeram parte de um espólio de morte, deixado pelo Presidente da República, do período, Jair Messias Bolsonaro. Aliando-se a movimentos internacionais, articulados à extrema direita, a política adotada pelo presidente à época, face à avalanche provocada pela pandemia, baseava-se no questionamento às recomendações do Órgão Mundial de Saúde (OMS), que determinavam o uso de máscara e o isolamento social; em colocar sob suspeita os dados científicos e atrasar a aquisição de vacinas pelo Ministério da Saúde, ocasionando mortes evitáveis no início de 2021. Além de atrasar as compras de imunizantes, houve por parte do presidente a propagação de *fakenews* que insinuavam a ineficácia e possíveis riscos ao se fazer uso da vacina³⁸. O que desestimulou muitas pessoas a se vacinarem. No espólio *mortis* do Presidente, constam ainda, dentre outros eventos de caráter tão grave quanto, cenas de deboche de pessoas com falta de ar e a atribuição do rótulo de “gripezinha”³⁹, a uma síndrome letal, enquanto famílias choravam a morte de seus/suas entes queridos/as.

Nesse contexto, dada a autonomia dos Estados e Municípios em estabelecer decretos relacionados às restrições necessárias ao contexto pandêmico, as escolas foram fechadas, os

³⁷ Números obtidos, através da consulta ao site: <<https://covid.saude.gov.br/>>. Acesso em: 26 out. 2022.

³⁸ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>>. Acesso em: 26 out. 2022 e <<https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/bolsonaro-reproduziu-alegacoes-de-site-negacionista-ao-relacionar-aids-a-vacinas-da-covid-entenda/>>. Acesso em: 26 out. 2022.

³⁹ Em, ao menos, dois momentos o então presidente da república, Jair Bolsonaro, utilizou o termo “gripezinha” para se referir à Covid-19. Tal informação, pode ser verificada dentre outros, nos sites: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>>. Acesso em: 25 out. 2022; <<https://exame.com/brasil/bolsonaro-contradiz-fatos-e-diz-que-nunca-se-referiu-a-covid-19-como-gripezinha/>>. Acesso em: 25 out. 2022.

trabalhos presenciais suspensos. A escola ficou vazia de professores/as e estudantes, porém, o trabalho docente, não foi interrompido. Professores/as se desdobraram para enfrentar a nova realidade. Começa, nesse momento, o desafio de manter os vínculos escola-comunidade, discente-docente, sem quebrar o isolamento social, necessário àquele momento. Uma parte da luta de professores e professoras, que mergulharam no desafio de criar estratégias pedagógicas para enfrentar as circunstâncias, foi combater o mito de que ao interromper as aulas interrompera-se também o trabalho docente.

Mesmo diante de um contexto complexo, nos reuníamos buscando meios para manter as aulas de forma remota, sem deixar nenhum/a estudante para trás, enfrentando situações diversas e por vezes difíceis. Sem a devida estrutura e suporte para que tivéssemos condições mínimas de trabalho, providenciamos (a partir de recursos próprios) aparatos tecnológicos como computadores, celulares e internet que possibilitassem o acesso às aulas remotas e o contato com as crianças e suas famílias. Nesse processo o trabalho pedagógico aconteceu, assim como, a pesquisa com todas as suas dificuldades também prosseguiu.

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

Enquanto a retomada presencial não era possível, os encontros com as crianças aconteciam três vezes por semana, por meio da plataforma *google meet*. E assim seguimos até meados de abril de 2021, quando retomamos as aulas presenciais em sistema de rodízio, no qual, divididas em dois grupos, as crianças se revezavam semanalmente na escola. Nos encontros, contava com a participação média da metade da turma. As crianças chegavam animadas para as aulas e mantinham-se ativas no grupo de *whatsapp*.

Assim, mesmo cheia de dúvidas quanto à metodologia da pesquisa, eu entendi que dada a polarização política que estamos vivendo nos últimos anos e o aumento de manifestações de intolerância seja religiosa, por raça, por ideologia política, e tudo o que traz características que ressaltam a diversidade e a pluralidade das diversas formas de existência, era preciso construir alianças e buscar a aceitação das famílias ao projeto. E por isso, busquei traçar estratégias para afetá-las. E não haveria melhor maneira, senão através do diálogo e da exposição dos amparos legais que prevê o ensino da História e Culturas dos povos africanos.

O encontro dialógico com os/as familiares das crianças para tratar das questões da pesquisa começou a ser articulado no primeiro dia de retorno do ano letivo de 2021, quando estive na escola, de forma presencial, para entregar os materiais didáticos, momento em que tivemos um contato, de maneira mais informal. Pude perceber, assim, a importância que atribuíam aos livros didáticos. Assim, no transcorrer das primeiras semanas de aula,

combinamos com os/as familiares que faríamos um encontro virtual para apresentar os livros didáticos, que naquele momento, de fato se constituíam de uma importância especial, para que as crianças tivessem acesso a materiais impressos. Já que não era possível garantir, que todas conseguiriam imprimir ou mesmo, ir na escola para retirar outros materiais. Importante dizer que a escolha dos materiais didáticos por parte da equipe escolar, foi acertada, pois, em especial, nos livros de história e geografia, havia um vasto conteúdo que vislumbrava a história dos povos originários e africanos. Para além das apostilas produzidas pela prefeitura, que contam com a curadoria e participação ativa da Gerência de Relações étnico-raciais (GERER)⁴⁰.

Finalmente, chegou o dia e o encontro com as/os familiares e/ou responsáveis aconteceu. Do total de 25 crianças que faziam parte da turma, 11 estiveram presentes. Quanto a familiares presentes contamos no encontro com 16 pessoas.

Organizei também uma pauta para o encontro com as famílias, elencando pontos que considerava importantes para a reflexão em torno do projeto.

Sendo eles:

- ✓ Importância da literatura em sala de aula: para além de contribuir na formação leitora, auxilia a criança na percepção da vida de forma reflexiva, fazendo a relação com seus próprios saberes e experiência;
- ✓ Apresentar a Lei 10.639/03 – que determina a obrigatoriedade do ensino da História e culturas africanas e afro-brasileiras em todos os níveis de ensino;
- ✓ Discussão sobre alguns pilares das culturas africanas e o respeito à ancestralidade, os saberes e ensinamentos, assinalando a importância das famílias estarem conosco no projeto;
- ✓ Autorização do uso de imagem e voz na pesquisa;
- ✓ Elaboração de uma árvore genealógica familiar.

Na última parte do encontro reservei um momento para sugerir a realização de uma atividade onde pai/mãe/responsável e crianças fariam juntos/as e me entregassem posteriormente. A experiência foi muito significativa, pois embora, no primeiro momento da reunião o público tenha ficado bastante tímido e pouco participativo, muito mais na posição de escuta, ao compartilharem as produções família-crianças, foi possível perceber o comprometimento da turma, já que a maioria das crianças realizara a tarefa.

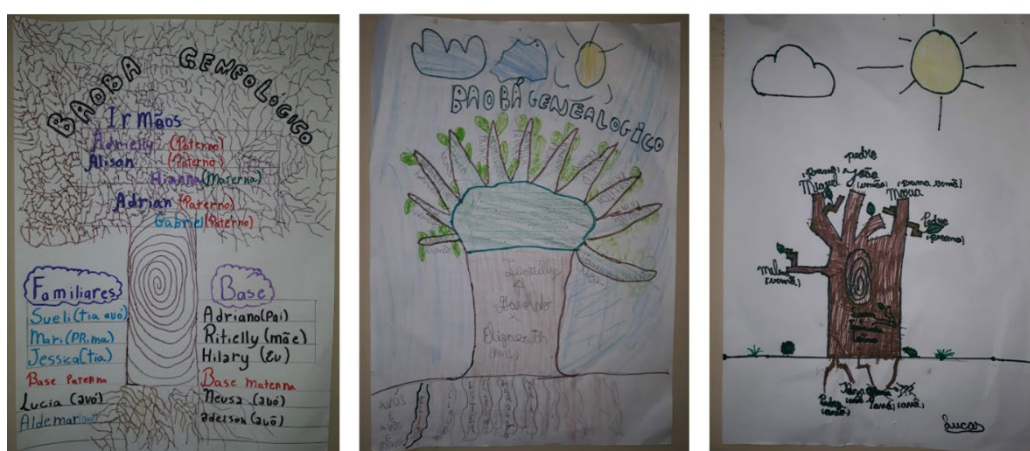
Remetendo-me ao conteúdo do livro de História, que já havia sido trabalhado com a turma, aproveitei para reforçar em diálogo com as/os responsáveis que o projeto realizado com

⁴⁰ Portal da prefeitura do Rio de Janeiro, que tem por finalidade desenvolver e disponibilizar os cadernos pedagógicos utilizados na rede, bem como reunir outros materiais e documentos oficiais para consulta.

a turma, visava o cumprimento da lei, tanto é que tais conteúdos, integram os materiais didáticos enviados pela SME.

O conteúdo abordado, tratava sobre o griôs do povo Fula, a sabedoria ancestral e a importância de nos reconectarmos com a nossa ancestralidade, com a nossa história. Desse modo, propus que realizassem junto com as crianças um Baobá genealógico e aproveitassem esse momento para trocar afetos, histórias e memórias. Era perceptível no retorno das crianças, o quanto foram afetadas com a realização da atividade.

Figura 21 – Baobás genealógicos



Fonte: A autora, 2022.

Acredito que o diálogo com as famílias, fundamentado no embasamento teórico do trabalho que estávamos nos propondo a realizar, contribuiu para reforçar a confiança e a relação escola-família, favorecendo-nos também a partilhar conhecimentos e saberes decoloniais, como diria minha vó Laura, “comendo pelas beiradas”. Nem sempre o embate ou a queda de braços é a melhor estratégia.

3.2.1 Professora, aqui nosso grupo a senhora que é a griot não é? As crianças se apropriam da pesquisa

Se a conversa com os/as familiares foi relativamente bem sucedida, o mesmo não pareceu acontecer inicialmente com a pesquisa com as crianças. A metodologia que parecia estar tão bem desenhada no pré-projeto começou a revelar suas contradições. Minha proposta inicial era fazer um *podcast* com as crianças, tendo como conteúdo o debate sobre contos

africanos, lidos no grupo, em uma grande roda de conversas. Ler histórias, conversar sobre os conteúdos, compartilhar as emoções provocadas pelas leituras são práticas pedagógicas, que fazem parte do meu repertório docente. Por isso, a proposta me parecia bastante viável. Porém, o cotidiano se encarregou de mostrar-me a fragilidade da proposta. Fazíamos as leituras e as rodas de conversa, porém os debates não aconteciam. Assim, as narrativas das crianças sobre as reverberações provocadas pelos contos em seus modos de ver e olhar para o mundo, não aconteciam e o que eu pretendia recolher enquanto material empírico para a produção do *podcast* e da pesquisa em si, simplesmente não fluía.

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

Ao final da leitura, tentava puxar a conversa sobre o tema relacionado para gravar e termos os áudios dessas conversas para produzir o *podcast*. Porém, as conversas não fluíam. Parecia que a leitura dos contos não mobilizava a curiosidade e a reflexão das crianças ou melhor, aquelas crianças que me faziam perguntas e associações tão interessantes durante nossos encontros, após a leitura dos contos não tinham nada a comentar. Desânimo total!

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

E assim, fui sendo desafiada a repensar o meu olhar e minhas expectativas em relação à pesquisa. O que, de fato, eu esperava ouvir? Que respostas das crianças dariam conta de minha ansiedade? Que caminhos eu poderia seguir que me trouxessem pistas sobre os sentidos que as crianças estavam atribuindo aos contos africanos? Os contos africanos com suas lógicas, ensinamentos, estéticas diziam algo para as crianças em relação ao autorreconhecimento étnico-racial?

Enquanto me recuperava da decepção e buscava nos novos caminhos, a retomada do caderno de campo foi um instrumento fundamental para “ouvir” que as crianças reivindicavam um outro papel na pesquisa. Uma anotação em especial me ajudou a perceber isso:

Figura 22 – Tela de conversas



Fonte: A autora, 2022.



Ciclos da vida

Tudo começou com a dinâmica do nosso primeiro dia de aula. Acabara de conhecer a turma. Tudo era novo pra mim, as crianças, a escola, o modo de dar aula, através das janelinhas que nos possibilitavam seguir, ou pelo menos tentar, apesar do isolamento social.

A proposta era que se apresentassem e falassem o que sabiam sobre seus nomes, significado, por que tal nome foi escolhido, por quem, se o nome se repete na família, etc. Porém a dinâmica não foi adiante naquele encontro, pois a maioria das crianças pouco sabiam sobre seus nomes. Foi então que combinamos que pesquisassem para seguirmos conversando na aula seguinte.

Isso me inquietou bastante, pois não era apenas não saber sobre seus nomes, era sobre não terem em evidência quem são, de onde vieram, suas histórias pessoais de vida que vão constituindo o nosso "eu", a nossa identidade, que nos reconectam aos nossos ancestrais.

Chegou a hora do nosso próximo encontro, aos poucos as janelinhas foram se abrindo e enquanto íamos conversando sobre como estávamos e fazendo os registros de chamada, as crianças começaram a conversar entre si, adiantando as informações levantadas sobre o que encontraram sobre seus nomes. Isso me animou, pois percebi que ficaram animados com a proposta e não há coisa melhor para uma professora!!!

Cada criança apresentou o significado do nome, falaram sobre as escolhas e por fim, queriam saber sobre o meu nome: Priscila. contei que eu já tinha esse nome muito antes de vir ao mundo, embora minha mãe tivesse certeza absoluta de que eu seria um menino, mesmo sem ter feito a ultrassonografia para saber o sexo do bebê, ela só tinha em mente Priscila, que significa velha, anciã. (Percebo naquele momento, que meu nome tem muito a ver com os estudos que pretendo aqui trilhar).

É quando uma das crianças demonstra indignação com o significado do meu nome. Como pode tia? Velha? E é acompanhada pelo resto da turma, nessa lógica. Digo para elas, que durante um tempo também pensava assim, até conhecer a história dos griots. Passei então a gostar do meu nome, pois a velhice, segundo as tradições africanas, está intimamente relacionada à sabedoria.

Lucas comenta: - combina com você então, pois a senhora é inteligente, é professora!

A partir dessa fala do Lucas, provoquei as crianças a refletirem sobre a diferença entre inteligência e sabedoria. Compreendendo a inteligência como uma habilidade adquirida e a sabedoria relacionada ao saber o que fazer com a inteligência, com o olhar atento ao que acontece a nossa volta e o que podemos aprender com tais acontecimentos. A conversa é boa, mas nosso encontro virtual chega ao fim.

Na semana seguinte dentre os conteúdos estudados com a turma, trabalhamos com os ciclos da vida. Pedro fala que se pudesse, não passaria pela velhice. Desse modo, demos continuidade a conversa que havíamos deixado inacabada sobre velhice, dessa vez pensando sobre ancestralidade e as relações com nossos antepassados.

Pedro comenta que a bisavó ainda é viva e tem uma vida muito ativa e é interpelado por Giovanna sobre seu desejo de “pular” a velhice, pois se assim fosse, ele não teria conhecido sua bisá.

A conversa segue inacabada, confirmando a potência dos diálogos entre as crianças, relacionando sabedoria e ancestralidade.

Aproveitei o momento também, para despertar a atenção sobre o contexto que estamos vivendo, no qual em meio a pandemia, o cuidado com nossos/as idosos/as é extremamente importante, porém altamente negligenciado. Trouxe para as crianças a frase de Hampaté Bâ: na África, considera-se que cada ancião ou anciã que morre é uma biblioteca que se queima.

Ao não valorizarmos e protegermos nossos/as velhos/as, estamos desprotegendo e desrespeitando nossa história e conseqüentemente a nós mesmos. Nos despedimos com essa provocação.

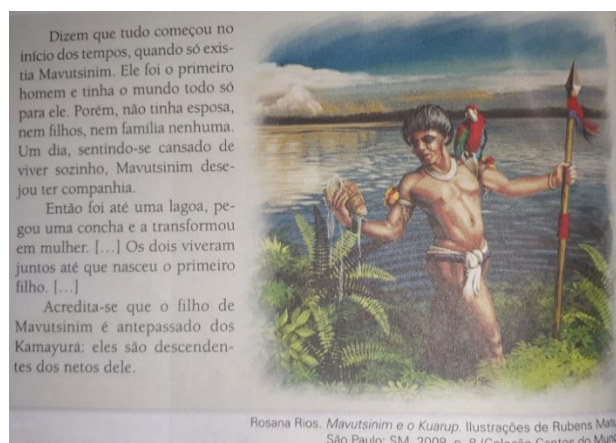
(Caderno de campo, 2021)

Enquanto transcrevia a narrativa do caderno de campo para a dissertação, fui refletindo e pensando, com alegria, que desde os primeiros encontros a pesquisa foi aparecendo e me modificando, me formando a partir da escuta atenta de cada fala das crianças. E que ouvir as crianças oferecia uma boa pista para dar prosseguimento à proposta de produção dos *podcasts*.

Os caminhos da pesquisa, ainda não eram evidentes para mim, foram aos poucos se descortinando e comecei a me encontrar nesse emaranhado de possibilidades. Quando pensamos em pesquisa no/com o cotidiano, temos tantas possibilidades, são tantas questões que perpassam no ambiente escolar e fazer um recorte é difícil, mas necessário.

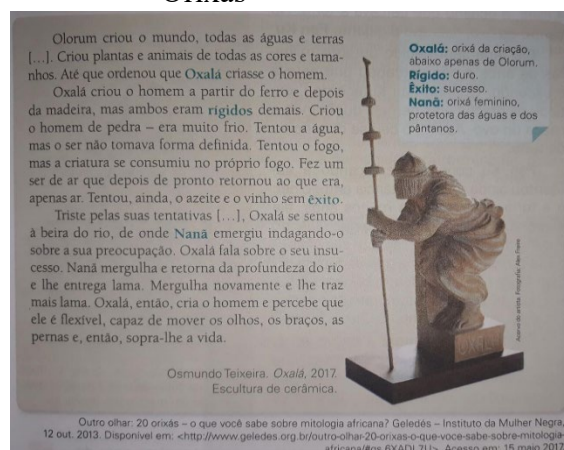
Segui com a proposta de trazer os contos da tradição oral africana para nossas aulas. Aproveitei o conteúdo de história, sugerido no material didático adotado pela escola⁴¹, na primeira unidade que abordava os Mitos sobre a origem do mundo. Desse modo, trabalhamos com o conto indígena sobre a origem dos Kamaiurá⁴², a partir do texto contido no livro didático, extraído da obra de Rosana Rios, *Mavutsinim e o Kuarup*⁴³. Que versa sobre a criação da humanidade e as relações com a natureza. Além dos contos da criação do mundo e do ser humano segundo o povo Iorubá⁴⁴ e a mitologia dos Orixás, apontando que cada povoado iorubá tinha um ancestral fundador, que, com o tempo, foi considerado um deus. Esses deuses foram chamados de orixás.

Figura 23 – Livro didático, mitologia indígena



Fonte: Aprender Juntos História – 5º ano, 2017. p. 10.

Figura 24 – Livro didático, mitologia dos Orixás



Fonte: Aprender Juntos História – 5º ano, 2017. p.13.

⁴¹ O episódio com Emanuelle me fez pensar sobre o papel da escola discutido por Araújo e Rodrigues (2003):

⁴² Povo indígena que vive no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso.

⁴³ RIOS, Rosana. *Mavutsinim e Kuarup*. Ilustrações de Rubens Matuck. São Paulo: SM, 2008 (Coleção Cantos do Mundo).

⁴⁴ Povo que vive nos territórios dos atuais Benin, Nigéria e Togo, na África, há cerca de 800 anos.

Começamos a conversar sobre as diferentes histórias que conhecemos sobre a criação do mundo e de que maneira essas histórias chegaram a nós, como foram transmitidas para as novas gerações. Iniciamos uma conversa, ainda virtual, sobre as histórias e sua importância para preservar do esquecimento as histórias dos povos, as memórias dos nossos ancestrais e nossas tradições culturais.

Mostrei para elas algumas imagens sobre os griôs do povo Fula e seguimos conversando sobre o papel que essas pessoas ocupam em sua sociedade. Nesse momento, Vinícius lembra que já havíamos falado sobre os *griots*, quando conversamos sobre o significado do meu nome.

Expliquei que nas sociedades de tradição oral africana, o *griot* é o principal transmissor da história e da cultura de seu povo. E que sua função na sociedade vai além de contar histórias, podendo ser orador, animador público e até mesmo juiz em casos de conflitos.

Para o grupo étnico bambara, os *griots* são denominados *djelis*, que significa sangue. Segundo Amadou Hampâté Bâ (2010, p. 204): “De fato, tal como o sangue, eles [os *djelis*, ou *griots*] circulam pelo corpo da sociedade, que podem curar ou deixar doente, conforme atenuem ou avivem os conflitos”. E assim, os provoquei a pensar, em seus meios de convívio, quem poderia assumir este lugar de *griot*, que conta histórias ou age na mediação das relações quando surgem problemas ou aconselha. E ao final pedi para que no próximo encontro, trouxessem alguma história transmitida por essa pessoa, para compartilhar, conosco.

Apenas uma criança trouxe a atividade solicitada. Uns diziam que não conviviam com os avós (a maioria associou essa tarefa a pessoas mais velhas) outros disseram que as pessoas mais velhas não sabiam o que contar. Foi então, que sugeri que fizéssemos as leituras dos contos diariamente e que as crianças os recontassem em suas casas.

Quando estávamos quase encerrando o encontro, uma das crianças diz:

- Professora, aqui nosso grupo a senhora que é a griot não é?
- Porque você acha que eu sou a griot do grupo?
- No grupo dos alunos está dando muito problema, só a senhora que pode resolver.

(Caderno de campo, 2021)

O referido grupo de *whatsapp*, foi criado pelas crianças. E segundo relataram, andava surgindo alguns problemas, tais como: exclusão de colegas do grupo, respostas ríspidas nas trocas de mensagens, apelidos maldosos associados ao peso ou aparência de colegas, dentre

outros problemas. Essas falas me fizeram pensar ainda mais, nas relações que seriam estabelecidas ao longo do ano.

É interessante perceber que, as crianças associaram-me a uma griote⁴⁵, devido à função dos/das sábios/as de resolverem conflitos. Aproveitei esse momento para falar para elas o provérbio africano que diz “uma árvore sozinha não compõe uma floresta”. E assim, refletimos sobre os conflitos que vinham surgindo no grupo, no quanto o outro é importante para sermos quem somos. Conversamos, também sobre a diversidade de árvores que há numa floresta e o quanto as variadas espécies são fundamentais para a manutenção da vida, já que não seria viável se houvesse apenas um tipo de árvore. A partir dessa conversa, Beatriz complementa dizendo:

Todo mundo é importante. Tem que respeitar o jeito de cada um. Todo mundo sabe uma coisa mais que o outro. Se a gente ficar sozinho, não vai ter ninguém pra conversar, pra ajudar. Professora, no nosso grupo tem o João que sabe tudo de internet, aí ele ajuda a gente a entrar no Rio Educa1, a Hilary e a Manu ajuda com o dever... E sempre tem um monte de gente que quando um falta, avisa das matérias.

(Caderno de campo, 2021)

Iniciamos assim as reflexões sobre a importância de vivermos coletivamente, e que a convivência só pode se sustentar quando todos/as se sentem bem, respeitados/as e acolhidos/as. A narrativa de Beatriz, traz pistas de como as crianças são capazes de se organizar e apesar dos conflitos, pensam coletivamente. Porém, ainda temos que caminhar para que compreendam que é necessário e urgente respeitar e valorizar as diversidades e nos conscientizarmos a respeito de atitudes que ferem e desrespeitam o outro.

De modo geral, com o retorno presencial, no que tange as relações é perceptível nos recreios, a partir de um olhar mais atento, as situações de preconceito travestidas de brincadeiras, seja em relação ao peso, a cor, às dificuldades de aprendizagem, às crianças com deficiência. Observamos aqui, um recorte da sociedade brasileira que apesar das lutas do movimento negro e de alguns avanços na perspectiva de inclusão, políticas públicas e legislações que abordam o tema, ainda temos muito que caminhar.

Lembro-me de presenciar algumas situações que me incomodaram bastante durante os recreios, sobretudo, envolvendo crianças do segundo segmento do ensino fundamental. Numa

⁴⁵ Forma feminina da palavra *griot*.

dessas situações, um grupo de meninas estava conversando no pátio, quando um menino negro, usando um casaco com capuz veio em direção ao grupo e passou ao lado delas. Eu, vinha logo atrás e ouvi quando uma das meninas falou, “cruzes igualzinho um bandido”. Olhei ao redor e observei que haviam outras pessoas no pátio, também usando capuz. Outro ponto que me chamou atenção é o fato de estarem dentro da escola e aparentemente, pertencerem a mesma turma do menino. Qual o fator determinante para que se referissem àquele menino em específico, assemelhando-o a um bandido?

O professor Silvio Almeida (2020) nos ajuda a pensar nos modos como a ideologia racista é reforçada e retroalimentam a discriminação contra o povo negro.

O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo de que mulheres negras têm uma vocação natural para o trabalho doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre tem personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações (p. 65).

Tais situações de racismo no ambiente escolar, bem como em todas as esferas da sociedade é fruto de uma construção histórica e estrutural, que, fincou-se e teve o debate dificultado pelo mito da democracia racial que implantou na sociedade brasileira que há uma vivência harmônica entre raças, perpetuando e legitimando a discriminação e o racismo.

De certo modo, é um recorte da sociedade brasileira onde tentam nos fazer acreditar de que tudo ocorre na mais pura harmonia, e de que somos o lugar que acolhe as diferenças, quando na verdade não as acolhemos e a discriminamos da pior maneira possível. De forma velada.

A escola, têm muitos trabalhos expostos que abarcam as diferenças, mas no miudinho das relações, muitas vezes elas aparecem sendo discriminadas. Mas em contrapartida, é possível perceber que há um bom grupo de professoras e professores comprometidos em fazer da escola um espaço de respeito e solidariedade.

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

Mas afinal, o que é podcast?

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

professorapesquisadoranarradora. A dúvida como método, o cotidiano como espaço dos encontros e desencontros, das certezas e das dúvidas, como nos ensinou Garcia (2003), me instigavam a reconstruir os primeiros passos da pesquisa.

Percebendo os contos africanos, frutos da tradição oral, como “relicários feitos de ar, lembranças, emoções; objetos para encantar o outro, seduzir o outro, ensinar ao outro, abrandar o outro, comprometer o outro com seu passado, sua gente, seu tempo.” (SISTO, 2010) eu buscava, com a leitura dos mesmos em sala de aula, provocar reverberações nas crianças que as conectassem às suas ancestralidades, as suas histórias de família, às suas experiências cotidianas. Reverberações que se traduzissem em narrativas sobre tais experiências.

Porém, o silêncio das crianças após os momentos da contação dos contos, independente do clima de interesse e encantamento que permanecia no ar, as narrativas que não aconteciam na perspectiva esperada, me levavam a desconfiar de que algo estava errado. Sem narrativas, qual seria o enredo do *podcast*?

Comecei a me dar conta de que a preocupação em produzir o *podcast*, entendido como uma fonte para a pesquisa e meio para valorização da oralidade das crianças, estava atropelando a própria pesquisa. Assim, enquanto me preocupava com a falta de narrativas das crianças sobre os contos narrados para produzir os *podcasts*, o que estava deixando, na verdade, era de ouvir e sentir as crianças e em suas formas próprias de se expressarem, ou seja, o que buscava na pesquisa, na verdade, se mostrava era no depois. Mais importante que gravar as histórias, as conversas entre nós, as falas das crianças, e tudo que fosse possível, era, de fato, ampliar minha audição para ouvir o que diziam as crianças. Estava perdendo meu foco sobre o que realmente me move, que são as histórias, a aproximação, o estabelecimento do diálogo através da literatura e da contação de histórias. Reformulei meus horizontes e simplesmente comecei a ler os contos africanos, diariamente para as crianças, sem uma preocupação maior de abrir debates após cada leitura.

Foi quando de fato, optei por conversar abertamente com as crianças sobre o projeto do *podcast*, que até então, já havia comentado, mas não parei para de fato ouvir as crianças, olhar em seus olhos e construir com elas uma proposta coletiva. Já havia introduzido o assunto sobre as culturas africanas, a importância das histórias e da tradição oral, dos griôts. Mas ainda não tinha ouvido as crianças sequer, se desejavam fazer um *podcast*.

Foi preciso o silêncio das crianças para que eu começasse a ouvir.

O que é podcast?

Hoje, em nossa roda de conversa, pedi a palavra às crianças para conversarmos sobre a proposta que havia sugerido no início do ano, sobre produzir um podcast da turma.

Perguntei:

- O que vocês acham de fazermos um podcast?

Alguns poucos responderam:

Legal, tia!

- Vocês já ouviram algum podcast?
- Pergunto novamente. E como resposta, balançam a cabeça em sinal de negativa.

É quando Vinícius retruca: - Mas tia, o que é podcast?



(Caderno de campo, 2021)

A pergunta de Vinícius me traz pistas do quanto a minha ansiedade estava fazendo com que eu atropelasse o processo de pesquisa e conseqüentemente, pudesse perder muitos dados importantes. De forma autoritária, estava impondo uma proposta para as crianças sem ouvi-las, sem contextualizar. Deixando passar momentos de *ensinoaprendizagem* potentes.

A partir da pergunta de Vini (costumamos nos chamar por apelidos, escolhidos pelas crianças), explico que os *podcasts* existem há bastante tempo, mas que com a pandemia tornaram-se mais populares. Expliquei que existem programas dos mais variados assuntos. E que inclusive, já existia alguns canais de histórias.

"Esse negócio de podcast é legal!"

Manuela sugere: - A gente podia ouvir um agora!

Rapidamente pego meu celular e mostro para as crianças o podcast: "Deixa que eu conto", desenvolvido pela UNICEF. Mostro os episódios e Lucas se diverte ao ler o título Quibungo. Ouvimos a história do monstro Quibungo e outros episódios da série.

- Esse negócio de podcast é legal. Vai ser maneiro a gente ter um da nossa turma. Diz Isabelly.

Hilary: - O nosso pode ser igual a esse. Podemos ler as histórias e gravar assim outras crianças podem conhecer essas histórias também.

Finalmente a turma mostra-se empolgada com a proposta!

(Caderno de campo. 2021)

Retomando a pergunta que me angustiava, de qual seria o enredo do *podcast* sem as narrativas, bastou parar para ouvi-las para ter a resposta. Solução trazida pelas crianças. Mas ainda assim, continuava inquieta, pois não sabia onde essa proposta chegaria.

Até que ao conhecer o livro "Ulloma – A Casa da Beleza", de Sunny, autor nigeriano de livros de literatura infantojuvenil, fui me acalmando e percebendo que como diz Nelson Mandela, *devagar também é pressa*. Na contracapa de seu livro, Sunny traz uma reflexão na qual narra que ouvia de seu pai "o conto é como um bom prato de comida. Só quando bem saboreado e depois de digerido é que podemos ver o seu efeito.". Essa frase foi um divisor de águas no modo em que eu olhava a pesquisa. A partir dela e das reverberações que causou em mim, fui dando um outro desenrolar para a pesquisa: eu lia os contos em sala e as crianças escolhiam os que queriam gravar em áudio. Pouco a pouco, fui percebendo durante nossas conversas cotidianas, ou na realização de atividades que, supostamente, não teriam relação direta com a pesquisa, as crianças trazendo ensinamentos e reflexões provocadas pelos contos.

As narrativas das crianças sobre os contos revelavam as ressignificações elaboradas sobre as histórias. Pude perceber o caráter de inacabamento da pesquisa e os desdobramentos das histórias nas vidas das crianças, o que me deixou encantada muitas vezes. Ouvi-las conversando sobre as histórias, utilizá-las como exemplos para resolver algumas situações, me

possibilitou também, percebê-las como atores do processo de aprendizagem. Ao que se refere Paulo Freire (2011), “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” É nessa relação dialética que busco navegar nesta pesquisa.

Ainda em diálogo com Sunny, as crianças foram me dando as pistas de que precisavam de um tempo para digerir aquelas histórias. Que era um erro tentar pedagogizar essas leituras e fazer com que de imediato, elas refletissem e me retornassem para que eu cumprisse o que eu havia pré-determinado. A pesquisa é vida, a produção dos conhecimentos se dá em movimento. As crianças já indicavam isso para mim quando durante nossas aulas, retomavam exemplos das histórias que havíamos lido, em algum momento e as contextualizavam.

A partir da reformulação dos caminhos da pesquisa, partimos para a gravação dos contos nas vozes das crianças. Elas liam e gravavam suas leituras e as compartilhávamos entre nós, através do grupo do *WhatsApp* composto por mim, pelas crianças e responsáveis. Cada criança escolhia o conto que gostaria de gravar. Não havia um momento específico para que fizessem a escolha. As vezes alguma criança ao ouvir um conto, logo após a leitura diária, já pedia para gravar aquela história. Ou pesquisavam contos africanos na internet e sugeriam gravar aquele conto. Ou ainda, na maioria dos casos, os livros circulavam entre as crianças e elas me sinalizavam a história que gravariam.

As gravações aconteciam nas casas das crianças e elas me encaminhavam o áudio pelo *whatsapp*. Porém, houve alguns casos de crianças que me pediram o celular emprestado para fazer a gravação na escola, já que não contavam com aparelho de celular para usar em casa ou ainda por não terem um espaço apropriado, sem muito barulho para fazer a gravação.

"Posso gravar minha história aqui na escola?"

Hoje saí da escola tomada por um turbilhão de sentimentos. Pensando no quanto a desigualdade social é cruel. No quanto nossas crianças das classes populares, precisam travar batalhas diárias para garantirem o direito de ter o básico: alimento, moradia, frequentar a escola. E com isso, o direito à infância lhes é roubado.

Comecei a aula e como de costume, chega David, bem atrasado. Senta-se ao fundo, também como de costume, pega seu material e seguimos.

Passados alguns minutos, olho em sua direção e o vejo dormindo. Essa não é a primeira vez que acontece, mas é a primeira vez que busco entender o porquê de ele dormir com certa frequência nas aulas. Espero as crianças saírem para o recreio e o chamo para conversar.

- David, você não dormiu durante a noite?

Sem pestanejar, ele logo responde:

- Eu fui dormir muito tarde. Tive que lavar minhas roupas. Tinha muita!

- Mas tinha que ser tão tarde? (pergunto-lhe)

- É que mora muita gente lá, aí não dá para lavar e pendurar. Cada um tem o horário que pode lavar e o meu é de noite.

- Mas não tem como você trocar com alguém, para lavar mais cedo?

- Não dá tia. Porque eu só chego em casa quase oito horas.

- Chega de onde?

- Do trabalho, ué? Quando eu saio daqui eu trabalho lá no centro, vendendo máscara. E minha mãe fica no catete vendendo roupa.

- Ah... Posso gravar minha história aqui na escola, mas tenho vergonha de gravar sozinho e o Vini disse que grava comigo, pode?

Emprestei meu telefone e assim eles gravaram o Episódio: O papagaio que não gostava de mentira.

(Caderno de campo, Priscila Marques. 2021)

O relato de David, traz à tona os entrelaçamentos entre pesquisa e vida. E o quanto ouvir os sujeitos é importante para nos conhecermos, nos solidarizarmos e nos fortalecermos

enquanto grupo. Seu depoimento me deslocou e me fez refletir sobre o seu compromisso com o trabalho coletivo da turma. Mesmo diante do cansaço e da falta de infraestrutura para realizar o trabalho, David não abriu mão de fazer a sua parte, de contribuir conosco.

A dedicação e animação da turma encheram meu coração de alegria. Uma outra dimensão de pesquisa foi se tornando clara para mim: a pesquisa enquanto *espaçotempo* de formação e de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos - crianças e professora.

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

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

Para registrar as conversas, reflexões e pistas que surgiam no decorrer dos dias, fiz uso do caderno de campo, onde escrevia informações, lembretes relacionados à pesquisa, e também as narrativas que surgiam de determinadas experiências.

Diante das possibilidades que foram surgindo e das pistas que as crianças apontavam, segui refletindo o quanto essa pesquisa é fruto do trabalho coletivo, pensada o tempo todo com o outro. As próprias crianças, demonstravam o tempo todo a preocupação umas com as outras em relação ao trabalho. Cobravam-se entre si, ofereciam ajuda, formavam duplas com os/as colegas que se sentiam inseguros/as ou envergonhados/as de fazer a gravação sozinho/a e até mesmo ofereciam seus aparelhos de telefone para aqueles/as que não tinham aparelho ou internet para enviar.

Com a proximidade do final do ano, começamos a preparar a publicação do *podcast* nas plataformas digitais. Algumas crianças não quiseram participar das gravações e com isso eram cobradas pelas outras crianças. Porém conversamos e expliquei para elas, que por mais que alguns/as colegas não tenham gravado nenhum episódio, deram suas contribuições nas nossas conversas e reflexões, que também entrariam no meu trabalho de mestrado. Nesse momento, aproveitei para retomar a conversa que tivemos no início do ano sobre a pesquisa. Relembro que tanto o material do *podcast*, quanto as nossas conversas em sala de aula, integrariam meu trabalho de pesquisa do mestrado, porém que se alguma criança não se sentisse confortável de participar, teria total liberdade de expor seu desejo.

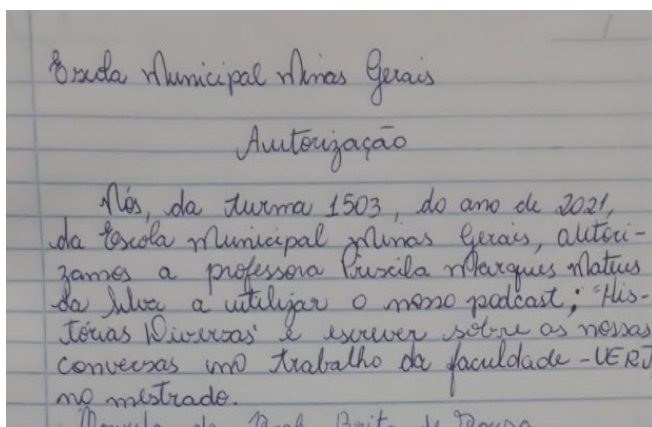
Evidenciar para as crianças todos os processos e movimentos da pesquisa se faz importante e configuram princípios éticos da pesquisa com crianças, que reconhece a alteridade da infância. Como afirma Pereira; Gomes & Silva (2018):

reconhecer que elas são sujeitos de direitos e produtoras das suas histórias, e compreender a forma sutil, porém complexa e profunda, de como a infância reflete a sociedade e se faz nela. Desta forma, é preciso que as crianças tenham ciência de que participam de uma investigação e que elas podem se recusar a participar, podem ter liberdade para desistirem a qualquer tempo e que serão respeitadas nas suas especificidades e no seu direito à informação –entre eles dos resultados da pesquisa da qual participaram. (p.769)

Depois que as crianças viram o *podcast* concluído e que conversamos sobre a possibilidade de que nossas conversas do dia a dia também entrassem no trabalho final, solicitei que elas me dessem uma autorização formal. No momento, Pedro me questiona e diz: “Mas tia, nossas mães não assinaram a autorização no começo do ano?” Respondo que sim, mas que era para mim, ainda mais importante, ter a autorização da turma, que foi quem executou todo o trabalho comigo.

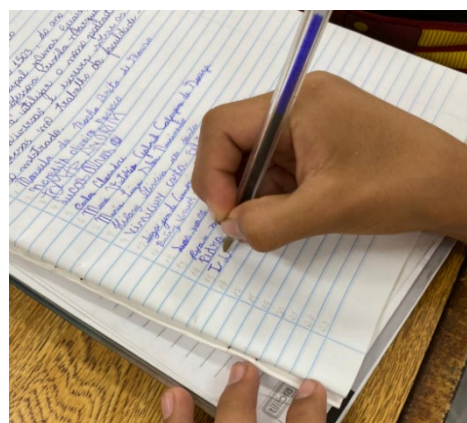
E assim, coletivamente redigimos o texto da autorização e as crianças presentes assinaram.

Figura 25 – Autorização das crianças



Fonte: A autora, 2022.

Figura 26 – Assinatura da autorização



Fonte: A autora, 2022.

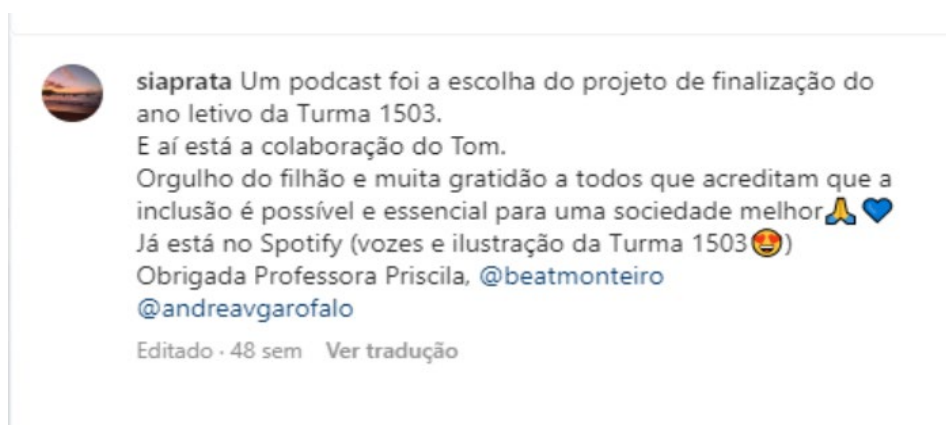
Com os áudios devidamente enviados, começo o trabalho de publicação do *podcast* através do site Anchor.fm, no qual de forma simples e autoexplicativa é possível criar uma conta e anexar os áudios e editá-los dentro da própria plataforma. Contando também com a opção de já compartilhar o *podcast* na plataforma de *streamings* de áudio, *Spotify*. Que é uma plataforma

mais conhecida e que deixou as crianças bem animadas, de terem seus trabalhos agregados na plataforma.

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

Em uma postagem no Instagram, Simone compartilha orgulhosa a participação do Tom.

Figura 27 – Postagem *Instagram*



Fonte: Retirado da internet.

Após concluir a publicação nas plataformas digitais, elaborei um cartaz de divulgação interativo com *Qr code*⁴⁶, onde ao apontar a câmera do celular, as pessoas seriam facilmente direcionadas ao *Podcast* Histórias Diversas.⁴⁷

⁴⁶ Código QR (sigla do inglês *Quick Response*, "resposta rápida" em português) é um código de barras, ou barramétrico, bidimensional, que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera. Esse código é convertido em texto (interativo), um endereço URI, um número de telefone, uma localização georreferenciada, um e-mail, um contato ou um SMS. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_QR>.

⁴⁷ Disponível em: <<https://open.spotify.com/show/6hWV6rZS98qxjx9LyhfeF3>>.

Figura 28 – Cartazes de divulgação do Podcast



Fonte: A autora, 2022.

Esse cartaz, foi espalhado pelas paredes da escola e compartilhado pelo *whatsapp*. E mesmo após o encerramento do ano letivo, ao retornar das férias encontrei os cartazes em novos lugares, por iniciativa da equipe de direção. Um deles foi colocado na sala de professores/as e outros/as colegas começaram a sugerir e circular materiais voltados para educação das relações étnico-raciais. Foi um movimento bem bacana que continua acontecendo.

As famílias demonstraram-se muito animadas e felizes de terem acesso aos trabalhos das crianças. Certo dia, na hora da saída, encontro com a mãe de Hilary, que diz:

"Ah se eu soubesse..."

Professora Priscila, parabéns pelo podcast. Ficou muito lindo! Coloquei lá na playlist do meu trabalho. Eu e as meninas ficamos ouvindo as histórias das crianças. Só fiquei triste, porque a Hilary me pediu tanto pra gente ficar quieto que ela tinha que fazer o trabalho da escola, e eu nem dei confiança. Na história dela tá cheio de karulho no fundo. Se eu soubesse que era um negócio tão legal, tinha dado mais atenção.

(Caderno de campo. Priscila Marques. 2021)

A narrativa da mãe de Hilary, me provoca a pensar sobre a importância de trazer as famílias para perto, para junto das nossas práticas. Ao dar o retorno das atividades realizadas com as crianças, vejo uma possibilidade de contribuir para que as famílias percebam a potência da escola e que os nossos fazeres não são apenas meras tarefas de casa.

Ao longo da pesquisa e após a divulgação do *podcast*, a partir dos retornos das crianças, de suas famílias e de colegas de profissão, sinto-me feliz por ter conseguido cumprir com o desejo inicial que me moveu a escrever o pré-projeto de ingresso ao mestrado, de ter as crianças comigo nessa jornada e de que nossos fazeres ultrapassassem os muros da escola.

Embora desde o início a preocupação era de ter as crianças comigo, ainda assim percebo que num movimento contraditório, mesmo sem perceber, me colocava como condutora do trabalho, no sentido de apontar os caminhos e não contar com os possíveis desvios. Aprendi durante a pesquisa, que muitas vezes nos colocamos no lugar de quem ajuda, mas não se deixa ser ajudado.

Retomando o *adinkra* que trago no início deste capítulo, à referência de ajudar e ser ajudado para os povos africanos é diferente da ideia ocidental, que coloca o ato de ajudar atrelado à caridade e superioridade. Para os povos africanos, ajudar e ser ajudado tem o sentido de interdependência, pois enquanto ajudo, me ajudo. Sou ajudado ao ajudar. E foi esse o movimento que fui percebendo e aprendendo com a pesquisa.

Ao ouvir as crianças, elas me ajudavam a encontrar novos caminhos e possibilidades. Nessa dinâmica, cada vez mais a pesquisa vai ganhando fortemente um caráter coletivo. Sendo fruto de nós.

Essa pesquisa, é fruto também, da reflexão sobre o trabalho realizado com as crianças a partir da literatura africana, mais especificamente os contos. Ao longo das atividades o caráter *éticoeducativo* destes textos foram tornando-se evidentes e as questões relacionadas à ética tornaram-se temas frequentes de nossas conversas e intervenções das crianças.

Para Ramose (2002), a ética é compreendida como *ciência da moralidade* sendo compreendida a partir de duas perspectivas. Nas quais *uma* “trata de focar o comportamento moral humano enquanto ele se manifesta na prática”. Enquanto a outra, pensa a ética como uma filosofia. Um modo de ser e estar no mundo. A ética ubuntu, compreende ambas as perspectivas.

A partir da ideia de ser e estar no mundo, a filosofia africana tem como base o *movimento*, que é o princípio do ser, compreendido como *ser-sendo* com a perspectiva da *totalidade*. (RAMOSE, 2002). Compreendo a totalidade aqui, não como algo universal ou que chegou ao fim de suas possibilidades em seu acabamento, mas como a união das partes que formam o todo. O que também não significa ignorar a individualidade dos sujeitos, mas pensá-

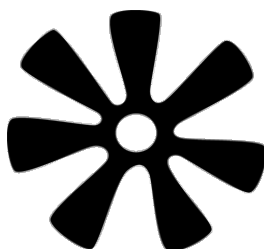
la como entidade²⁸ que percebe a importância e o lugar da sua individualidade na constituição do coletivo.

Nesse sentido, encontro em nosso querido mestre Paulo Freire, muitas das marcas da filosofia Ubuntu. Para ele,

mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. (FREIRE, 2011. p.34)

Desse modo, busquei amparar-me nos contos para provocar as crianças a tomarem posse de suas palavras e principalmente, perceberem o quanto são seres únicos e fundamentais na constituição da coletividade. No quanto são extremamente importantes na construção de um mundo melhor. Nesse sentido, moral e ética “ambas devem guiar o indivíduo em suas ações para um estado supremo que é a preservação da vida. E nesse sentido não há vida mais valiosa que a outra.” (HAMPATÈ BÂ, 1994, p. 710). Nossa consciência coletiva enquanto sujeitos que agem no mundo, nos coloca em pé de igualdade com os elementos da natureza, do reino animal e tudo o mais que interfere e constitui o mundo em que vivemos.

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



Conto, conta, a contar... É você verdadeiro
 Para as crianças brincando no luar meu
 conto é uma história fantástica.
 Para as fiandeiras, de algodão durante as
 longas noites da estação fria, meu
 conto é um passatempo delicioso.
 Para os queixos peludos e calcanhares
 ásperas é uma verdadeira revelação.
 Eu sou ao mesmo tempo fútil, útil e
 instrutivo.

Hampâtè Bâ

Para abrir este capítulo pensei no adinkra *Ananse Ntontan*, o qual seu símbolo é inspirado em uma teia de aranha e têm como significados: sabedoria, criatividade e as complexidades da vida. De acordo com uma das histórias contadas pelos povos Akan, Ananse é uma aranha espertalhona, que ao tomar conhecimento que no céu, Nyame, a divindade Akan, guardava um baú cheio de histórias, resolveu tecer uma teia até as alturas e pediu a Nyame que o desse o baú, para que pudesse contar as histórias na Terra, que dado a isso, era povoada por muita tristeza. Então, a divindade fez um desafio a Ananse e firmou o compromisso de que, se a aranha conseguisse cumprir um desafio, poderia levar o baú. Após cumpri-lo, Ananse pode levar as histórias. Dada a sua esperteza e importância, Ananse possui seu próprio adinkra.

Tal como Ananse, também acredito que as histórias nos ajudam a encarar o mundo com mais leveza e a pensar em modos outros de habitar o mundo. Por isso o trabalho pedagógico com as literaturas me é tão caro e me motivou a trilhar essa caminhada, desejosa de buscar

compreender de que forma as crianças são afetadas pelas histórias, em especial, os contos africanos.

O que nos contam os contos? *Conto, conta, a contar...*

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

O objetivo inicial da pesquisa era trazer os contos africanos para os nossos encontros a fim de refletir e problematizar questões que envolvem a dinâmica de convívio social e as contribuições dos aspectos das filosofias africanas na resolução de conflitos e na abordagem de temas cotidianos. Porém, ao ler o texto: *Contos africanos e saberes geográficos: reflexões a partir da Educação Tradicional Africana*, de Senakpon Kpoholo, fui percebendo que para além das reverberações nas crianças, no que diz sentido às questões relacionadas a ética, era importante pontuar, bem como nos alerta o autor, que os contos africanos não se resumem a narrativas cuja finalidade seja **apenas** compartilhar uma lição de moral. Ao longo da pesquisa, os contos foram se revelando como “ferramentas potentes de enredamento de saberes.”

Os contos africanos fazem parte de um conjunto de recursos usados pela Tradição Oral Africana (TOA) para que a Educação Tradicional Africana (ETA) possa cumprir com seu projeto de ser humano e de sociedade. Em um continente cujo modo de expressão verbal foi e continua sendo a forma privilegiada de documentação de saberes e conhecimentos, o conto é um gênero literário que merece atenção e reflexão. (KPOHOLO, 2022, p. 703)

Temos muito a aprender com a Tradição Oral Africana, que se configura como um processo que tem na oralidade a forma central de veiculação de saberes. Embora também façamos uso da oralidade, as marcas da colonização impregnaram-se em nossos costumes, fazendo com que a oralidade passasse pela escrita para ser validada. O que acaba contribuindo para a deslegitimação de saberes populares, fazendo com que muitas das nossas heranças histórico-culturais se perdessem.

A Tradição Oral Africana é o processo dinâmico pelo qual saberes, valores e práticas socioculturais são historicamente elaborados, a partir da visão ancestral africana de mundo, e cujo modo de ativação, de apropriação e de veiculação geracional é, prioritariamente, a oralidade. (KPOHOLO, p. 703, 2022)

Tais saberes não cabem numa lista de conteúdos pré estabelecida. São saberes que nos constituem. É o currículo que não tem uma sala de aula específica para acontecer e sim a vida cotidiana. Saberes que se conectam conosco a partir da escuta. Não a escuta no sentido auditivo. Mas aquela escuta atenta, reflexiva, respeitosa. Heranças que nossos ancestrais nos deixam. Quem nunca ouviu: “Escuta os mais velhos, menina!”?

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

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

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

Cabe ressaltar que quando se fala aqui em regras morais e sociais, em caráter *éticoeducativo*, considera-se esses conceitos não no sentido do valor dominante do princípio europeu e sim nos ideários africanos, traduzindo-os em valores civilizatórios afro-brasileiros, os quais são traduzidos por meio da Circularidade, Oralidade, Religiosidade, Energia Vital (Axé), Corporeidade, Ludicidade, Musicalidade, Memória, Ancestralidade, e Cooperativismo/Comunitarismo. Nesse sentido, como destaca Azoilda Trindade (2005, p.30), são aqueles inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes.

Entendo que muitas reverberações e desdobramentos da pesquisa foram sendo contemplados ao longo do texto dissertativo, reservei para o último capítulo alguns *podcasts*

produzidos no processo investigativo, com intuito de continuar nosso diálogo com os saberes proporcionados pela experiência tanto para as crianças, quanto para a pesquisadora.

Ao lado de cada seção incluí o *QR code*, para que as/os leitores/as, ao apontarem a câmera do celular, sejam direcionadas/os para o respectivo episódio do *podcast*, onde encontra-se o referido conto. Com exceção apenas, dos contos que degustamos em nossos encontros, porém não foram gravados. Para tanto, esses textos serão disponibilizados nos anexos desse trabalho dissertativo.

4.1 O jabuti e o leopardo: *estratégia de sobrevivência, ué!*



O jabuti e o leopardo



Esse foi um dos primeiros contos lido com as crianças. A história do jabuti espertalhão, veio no material didático da Rio Educa⁴⁸ do primeiro bimestre de 2021. Em 2020, foi instituída na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro a Gerência de Relações étnico-raciais (GERER),⁴⁹ que busca pensar e articular ações pedagógicas e planejamentos estratégicos para a Educação das Relações étnico-raciais no âmbito da rede municipal de educação. Com isso, é possível perceber o ganho de qualidade dos materiais disponibilizados, no que tange os conteúdos relacionados as questões étnico-raciais.

⁴⁸ Portal da prefeitura do Rio de Janeiro, que tem por finalidade desenvolver e disponibilizar os cadernos pedagógicos utilizados na rede, bem como reunir outros materiais e documentos oficiais para consulta.

⁴⁹ Disponível em: <<https://sites.google.com/view/gerer-sme/sobre-a-gerer>>. Acesso em: 12 set. 2022.

Figura 29 – Material Rio Educa

Olá, 5º. ano! Estamos de volta para mais um ano!
Estava com muita saudade!
Este ano vamos estudar muito!
Não se esqueça de manter os cuidados de prevenção contra o Coronavírus.
Se todos ajudarem, nós vamos vencer essa batalha!

Vamos iniciar com a leitura de um conto africano, "O Jabuti e o Leopardo".
Preste bastante atenção. O conto é uma narrativa curta que apresenta alguns elementos: personagens, narrador, tempo, espaço e enredo. Vamos lá?

O Jabuti e o Leopardo

O jabuti, distraído como sempre, estava voltando apressado para casa. A noite começava a cobrir a floresta com seu manto escuro e o melhor era apertar o passo.
De repente... caiu numa armadilha!
Um buraco profundo coberto por folhas de palmeiras que havia sido cavado na triilha, no meio da floresta, pelos caçadores da aldeia para aprisionar os animais.
O jabuti, graças a seu grosso casco, não se machucou na queda, mas... como escapular dali? Tinha que encontrar uma solução antes do amanhecer se não quisesse virar sopa para os aldeões...
Estava ainda perdido em seus pensamentos quando um leopardo caiu também na mesma armadilha!!! O jabuti deu um pulo, fingindo ter sido incomodado em seu refúgio, e berrou para o leopardo:
— Que é isto? O que está fazendo aqui? Isto são modos de entrar em minha casa? Não sabe pedir licença?!
E quanto mais gritava. E continuou...
— Não vê por onde anda? Não sabe que não gosto de receber visitas a estas horas da noite? Saia já daqui! Seu pintado mal-educado!!!
O leopardo, bufando de raiva com tal atrevimento, agarrou o jabuti... e com toda a força jogou-o para fora do buraco!
O jabuti, feliz da vida, foi andando para sua casa tranquilamente!
Ah! Espantado ficou o leopardo...

Adaptado de <https://curadoriascolunastortas.wordpress.com/2016/02/09/34-contos-africanos-estao-disponiveis-para-download-gratuito/>

Ao ler o conto, você reparou que alguém está contando essa história? É o **narrador**.
Existem dois tipos de narrador. Ele pode ser um **narrador-personagem**, que está participando da história enquanto a conta, ou um **narrador-observador**, que conta a história sem ser um personagem.

Fonte: A autora, 2022.

Porém, cabe ressaltar, que mesmo antes da criação da GERER, já havia um movimento na rede por parte de educadores e educadoras, com olhar mais crítico e cuidadoso sobre os materiais didáticos disponibilizados, bem como com práticas pedagógicas antirracistas e de propagação de conhecimentos outros, que vão na contramão do olhar eurocêntrico.

O conto traz a história de um jabuti que ao ficar preso junto a um leopardo numa armadilha, usa sua esperteza para provocar o felino, até que ele perdesse a paciência e o arremessasse para bem longe. E foi utilizado para trabalhar os elementos das narrativas. E as crianças logo destacaram o fato de ser um conto africano, pois já havíamos tido uma primeira conversa sobre nosso projeto, onde produziríamos os *podcasts* e espontaneamente, duas crianças, João Ricardo e Pedro Henrique, gravaram o texto em áudio, mesmo não sendo essa a proposta inicial.

Nesse primeiro movimento, as crianças já traziam pistas sobre os caminhos que trilharíamos na elaboração dos *podcasts*, mas eu ainda não estava atenta, como deveria, para perceber as repercussões da proposta sobre as crianças.

A partir dessa primeira leitura, as crianças não trouxeram suas percepções de forma mais profunda a respeito do texto, como eu esperava, apenas divertiram-se bastante com a história. Naquele momento, eu ainda também não me apropriara do sentido “puramente recreativo”, que segundo Hampatê Bâ (1994) teria o conto, na perspectiva africana, visando entreter jovens e

velhos. Um espírito recreativo e brincante, que, igualmente, proporciona “ um aprendizado da linguagem e de certos mecanismos de pensamento” (HAMPATÊ BÂ, 1994, p.207)

"O leopardo hufando de raiva com tal atrevimento, agarrou o jabuti...

e com toda a força jogou-o para fora do huraco !

O jabuti, feliz da vida, foi andando para sua casa tranquilamente! "

Comentário de Vinícius:

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

(Caderno de campo, 2021)

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

"Estratégia de sobrevivência, ué!"

(Caderno de campo, 2021)

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

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

4.2 A menina inhamé:⁵⁰ *vou tomar muito cuidado com o que eu disser!*

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

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

Nossa Priscila, a gente está igual a mãe do inhamé. Pedia tanto para não vim para escola, para minha tia parar de ficar me abraçando toda hora... E quando a pandemia veio, eu já estava com saudade dela e cansada de ficar em casa. Não via a hora de poder voltar para a escola. Até acordo cedo, feliz!

(Caderno de Campo, 2021)

Hilary reflete sobre a pandemia e contextualiza sua mensagem com as percepções que essa nova realidade nos trouxe. Coisas rotineiras, que tinha que fazer, como acordar cedo para ir à escola e os abraços apertados e exagerados de sua tia, com o distanciamento imposto pela pandemia, deixaram de acontecer. E, à medida que o tempo foi passando e essas ações precisaram ser interrompidas, não só a Hilary, mas todas/os nós, fomos nos dando conta de como era importante e o quanto tudo isso nos fez falta. Seguimos refletindo e as crianças colocaram para fora o que sentiam em relação à pandemia e o período em que ficaram em casa. E ao final, Hilary completa seu pensamento dizendo:

⁵⁰ O conto na íntegra, encontra-se nos anexos do trabalho, uma vez que, não foi elencado pelas crianças para entrar no *podcast*.

Eu prometo que não vou mais reclamar das coisas! Vou tomar muito cuidado com o que eu disser!

(Caderno de Campo, 2021)

A reflexão de Hilary, em relação ao conto, nos provoca a pensar sobre a importância da palavra e o cuidado que devemos ter ao usá-las. Não à toa, o poeta Gentileza,⁵¹ pregava pelos cantos da cidade “gentileza gera gentileza”, o que, em contrapartida, nos faz pensar, especialmente, nesses tempos de violência explícita que vivemos onde “violência gera violência”. Cuidar das palavras que dirigimos aos outros é sabedoria e é conhecimento. Aproveitei para conversar com as crianças sobre o lugar que a palavra ocupa para os povos africanos, sendo ela o primeiro meio natural de expressão, e a principal forma de receber a maior herança dos antepassados, que é o conhecimento. Conteí para elas que embora a escrita tenha surgido no continente africano, é através da oralidade, que as informações eram passadas.

Quando citei sobre o surgimento da escrita no continente africano, achei interessante que uma das crianças, o Carlos Alexandre lembrou de ter ouvido de uma professora de anos anteriores, a qual ele não se recordava muito bem, que os números e a matemática também surgiram em África:

Tia, várias coisas vieram de lá, né? Teve uma vez que a professora falou que a matemática e os números também eram de lá!

(Caderno de campo, 2021)

A informação que Carlos traz, reafirma a discussão que aparece no capítulo anterior desse texto, sobre o que a professora Regina de Jesus nos fala a respeito das micro-ações afirmativas, o trabalho e a luta que é travada por esse coletivo de professoras em favor de uma educação antirracista. E trazer esses conhecimentos e informações para as crianças, vai criando narrativas outras sobre os povos africanos e suas histórias, para além da óptica eurocêntrica que tenta reduzir a nossa história e a nossa existência.

⁵¹ José Datrino, nascido em 1917, ficou conhecido como “Profeta Gentileza”, a partir de 1960, após iniciar suas andanças pelas ruas do Rio de Janeiro espalhando suas mensagens e inscrevendo-as nas pilastras do Viaduto do Gasômetro, dentre as quais, a mais conhecida é: “Gentileza gera gentileza”.

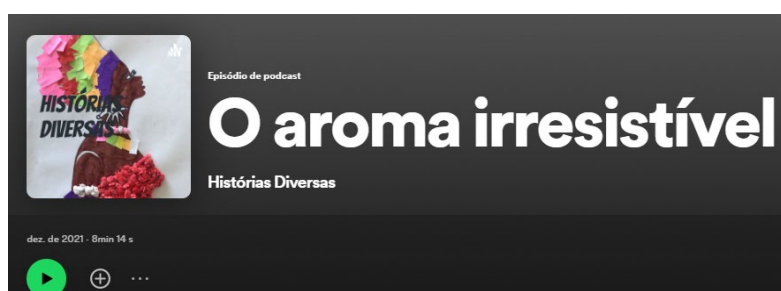
Na ocasião, Carlos diz não se recordar o nome da professora, nem o ano em que estava, mas a *boniteza* da experiência vivida por ele com essa professora, se traduz na marca deixada por ela na ampliação de seus conhecimentos.

Não só o momento vivido, como também, o registro dessas situações no caderno de campo, me fazia perceber a riqueza das discussões e reflexões provocadas pelas rodas de conversa sobre os contos, aprofundamentos, que certamente, não se encerraram nem com a leitura da história e nem com a nossa conversa! As dimensões das reverberações dessas histórias e desses diálogos vão tomando caminhos os quais não conseguimos dar conta, nem de narrar e nem de saber onde chegarão.

4.3 O aroma irresistível ⁵²: *acha que pode fazer o que quiser?*



O aroma irresistível



O aroma irresistível, um dos contos que compõe o *podcast* e foi narrado por Gabriel. Nele, um juiz se vale da sua condição de poder, para praticar abusos, obrigando um cozinheiro a entregar-lhe a iguaria que preparava para o jantar de seu patrão.

- Com sua licença! Que delícia é essa que está sendo preparada?
- Faisão com frutas, senhor – respondeu o cozinheiro.
- O juiz então foi direto ao assunto:
- Quanto quer por ele? Diga-me! Estou disposto a comprá-lo!
- O senhor vai me desculpar, mas esse faisão não está à venda.
- [...]
- Se você não me entregar por bem, vou ser obrigado a pegá-lo à força!
- Escute, meu senhor, se não houver faisão hoje para o jantar, eu perco meu emprego e ainda vou ser preso! Como vou lhe dar o que nem é meu?
- O juiz resolveu explicar seu plano:
- Ora, ora! Ai é que está a questão! Eu sou o juiz desse lugar, homem! Se o prenderem, eu é que serei chamado para julgá-lo!

⁵² 3º Episódio do podcast com o conto O aroma irresistível. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4sKuWEjp1T17pFq9DwpQfz?si=c1937101a85f45eb>>.

[...]

- Se você teima em não me obedecer, vou acabar mandando prender você. E nesse caso, posso mantê-lo na prisão pelo resto da vida! A escolha é sua!
(SISTO, 2010, p.133)

Já encantadas com o projeto, as crianças esperavam ansiosas o momento das rodas de leitura. Contudo, nem sempre ao término da leitura, os debates sobre o texto aconteciam. Por vezes, o tema retornava às nossas conversas durante a aula motivado por acontecimentos que ganhavam repercussão na mídia. Assim foi com o conto “O aroma irresistível”.

Já estávamos próximos às últimas semanas de aula, preparando nossa comemoração de fim de ano, quando um dos meninos diz rindo:

- Viu aquele policial que puxou o cara na moto? Não lembro onde foi, mas acho que não foi aqui no Rio não.

Já havia acompanhado o caso nos noticiários, mas o perguntei o que havia acontecido. O por que dele ter sido arrastado.

- Ué tia! Ele roubou, a policial deu uma lição nele.

Vinícius entra na conversa e diz:

- Deu uma lição? Você acha certo sair arrastando o cara? Podia ter matado ele. E você ainda fala isso rindo, como se tivesse graça. Queria ver se fosse com você.

- Mas eu não sou ladrão.

- Cara, mas se o cara roubou, ele tem que ir preso. E não o “polícia” fazer isso com ele. Tá igual o juiz que roubou a comida do cara lá da história. Acha que porque é polícia pode fazer o que quiser com as pessoas.

(Caderno de Campo. 2021)

O caso em questão, teve grande repercussão nacional e aconteceu no dia 30 de novembro de 2021. Na ocasião, um homem é algemado a uma motocicleta da polícia militar de São Paulo e arrastado em meio a uma avenida movimentada da cidade. O jovem de 18 anos foi acusado de tráfico de drogas⁵³.

⁵³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/12/01/pm-de-sp-que-aparece-em-video-puxando-homem-algemado-a-moto-pode-responder-por-tortura-e-abuso-diz-especialista.ghtml>>.

Figura 30 – Reportagem sobre racismo



Fonte: Retirado da internet.

O posicionamento crítico à atitude do policial e a comparação com a atitude do juiz do conto O aroma irresistível confirmava as crianças enquanto sujeitos que se posicionam e refletem sobre o mundo: *se o cara roubou, ele tem que ir preso. E não o “polícia” fazer isso com ele. Tá igual ao juiz que roubou a comida do cara lá da história. Acha que porque é polícia pode fazer o que quiser com as pessoas.*

Podemos pensar aqui no papel educativo dos contos, elencado por Hampatê Bâ, referenciado anteriormente, quando define que “o conto é um suporte para o ensino e para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o que deve ser – ou não deve ser – o comportamento humano ideal dentro da família ou da comunidade”(1994, p. 207). A associação entre as situações do conto e o acontecimento do cotidiano pelas crianças confirmava tal caráter educativo.

Aproveitando o clima reflexivo que se instalara em sala de aula apresentei para o grupo a música *Ismália*, de Emicida (2019):

Minha cor não é um uniforme
 Hashtags #PretoNoTopo, bravo!
 80 tiros te lembram que existe pele alva e pele alvo
 Quem disparou usava farda (mais uma vez)
 Quem te acusou, nem lá num tava.

Provocadas pela letra da música ampliamos a conversa. Discutimos as relações entre as situações de violência, as abordagens policiais e a cor da pele. E o quanto os números da violência, são uma expressão do racismo que ainda é latente em nossa sociedade. E assim, as crianças foram citando diversos exemplos de casos que repercutiram na mídia, na qual a cor da pele estava diretamente relacionada à ações que dizimaram vidas, bem como o músico Evaldo

Rosa,⁵⁴ que teve seu carro metralhado por militares do exército, citaram também o caso George Floyd,⁵⁵ que foi asfixiado por um policial branco, nos Estados Unidos, demonstrando o quanto estão atentas ao que está acontecendo no mundo e o quanto reconhecem que a dinâmica estrutural da nossa sociedade, define quem será o alvo.

4.4 Todos dependem da boca:⁵⁶ *encontrei um conto africano que fala do que estamos aprendendo!*



Todos dependem da boca



Em diferentes momentos da dissertação assinalei a importância do direcionamento que as crianças foram dando à pesquisa para que a mesma, de fato, se materializasse. Dentre as intervenções diretas como, por exemplo, fazer *os podcast* com a leitura dos contos e não com o debate sobre eles, que havia sido minha expectativa inicial, até pequenas pistas que emergiam no cotidiano, iam mostrando para mim que a pesquisa tomava um caráter coletivo, as crianças se apropriavam dela. O *podcast* “Todos dependem da boca”, nasceu a partir da proposta de Carlos Alexandre, uma das crianças da turma.

Como citado anteriormente, iniciei a pesquisa pensando na utilização dos contos africanos para promover discussões que permitissem a reflexão sobre temas relacionados as tensões sociais, bem como princípios ligados à ética e a formação cidadã. A ideia inicial, não

⁵⁴ O músico Evaldo Rosa, foi brutalmente assassinado com 80 tiros, no dia 7 de abril de 2019, em Guadalupe, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Além dele, o catador de materiais recicláveis, Luciano Macedo, também foi alvejado ao tentar ajudar a família de Evaldo que estava dentro do carro, e acabou morrendo. Fonte: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/08/politica/1554727102_750351.html>.

⁵⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>>.

⁵⁶ Link de acesso ao 11º episódio do podcast, que traz o conto Todos dependem da boca. <<https://open.spotify.com/episode/5GrQItkeXYaWSPQOxAA1L?si=8af91d2321a94e56>>.

era incluir no debate, conteúdos pedagógicos ligados ao currículo oficial. Foram as crianças que trouxeram essa perspectiva.

Estávamos estudando sobre os sistemas do corpo humano e iniciariamos os estudos do sistema digestório. Fiz uma breve apresentação para as crianças e retornariamos na próxima aula. Carlos Alexandre, um menino muito atento e curioso, que sempre trazia grandes contribuições às aulas a partir de pesquisas que adorava fazer, no dia seguinte à introdução do tema, assim que me vê, diz:

Tia Priscila, achei um conto africano na internet, que fala do que estamos aprendendo. É do sistema digestório. Posso ler lá na frente?

(Caderno de campo, 2021)

Logo que nos acomodamos, Carlos partiu para a frente da sala, bastante entusiasmado, e foi ler o conto que havia pesquisado. Na história, os órgãos do corpo humano disputam para ver qual é o mais importante, até que a boca se recusa a comer e desse modo, todos os outros órgãos vão perdendo a força e acabam reconhecendo a importância da boca.

Figura 31 – Cartazes do Sistema Digestório



Fonte: A autora, 2022.

Achei muito interessante a percepção de Carlos em relacionar o conto, com a matéria que estávamos estudando. Para além da sua curiosidade e iniciativa de pesquisar novos contos

africanos em casa. Fazendo-me olhar também para essa outra perspectiva da utilização dos contos, como um potente recurso didático-pedagógico.

O que vem a corroborar com a perspectiva da Educação Tradicional Africana, que tem nos contos e nos provérbios um material pujante de produção de conhecimento, que possibilitam o entrelaçamento com os saberes que constituem o currículo.

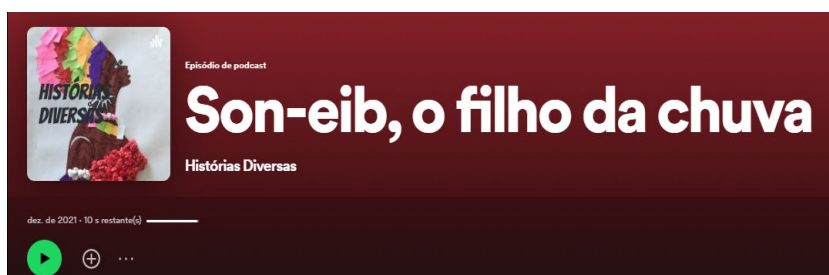
Ademais, cabe ressaltar, que quando falamos de conteúdos curriculares, na perspectiva africana, a transversalidade é algo indissociável na aprendizagem. Os saberes, o currículo não tem uma sala de aula específica para acontecer e sim a vida cotidiana. Nos formamos também pela escola da vida. Não é possível pensar a educação de forma fragmentada, separando o conhecimento científico da formação do ser.

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

4.5 Son-Eib, o filho da chuva: *Plantar é você se conectar com a natureza!*



Son-eib, o filho da chuva



A região era árida. A vida ali dependia dos caprichos do sol e da chuva. E assim, à mercê dos elementos da natureza, as histórias fantásticas corriam soltas. (SISTO, 2010)

O conto “Son-Eib, o filho da chuva”, começa descrevendo a região onde a história acontecera. Na história, a chuva era casada com o homem que criou a Terra, e andava sempre enfeitada, usando um cinturão feito com o arco-íris. Certo dia, seu filho mais novo, saiu na companhia das irmãs, sob os cuidados de seu padrinho Lobo, para conhecer o mundo. Mas

ninguém imaginava as verdadeiras intenções do Lobo. Porém, a Chuva ao tomar conhecimento da maldade que atingira seu filho, desceu à Terra em forma de uma enorme tempestade.

Nem bem começa a leitura, Luisa interrompe. *O que significa a palavra árida?* Fiquei em silêncio, aguardando as hipóteses que surgiriam. Luisa tentava puxar da memória, contando com o auxílio dos/das colegas. Algumas crianças diziam: *já estudamos sobre isso*. Mas não conseguiam lembrar. Quando comecei a me disponibilizar para esclarecer a questão, Hilary salta da cadeira e diz:

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

(Caderno de Campo, 2021)

Hilary, veio da cidade de Mucuri, na Bahia, tendo mudado para o Rio de Janeiro com sua mãe e sua irmã caçula em 2019. Sua colocação, faz com que as crianças fiquem intrigadas com o solo seco, mesmo perto da praia. Aproveito a conversa para instigá-los/as a refletir sobre as relações entre o clima, o solo, a vegetação e os modos de vida. E de como tudo está interligado, como vivemos na circularidade.

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

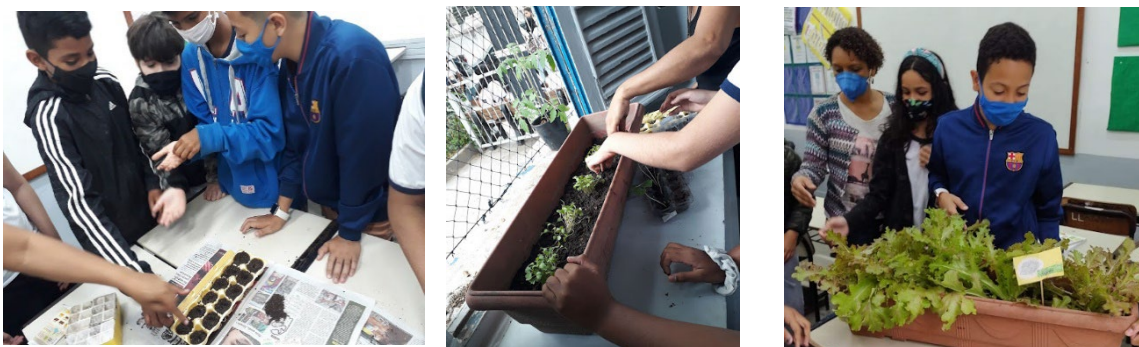
Não à toa que são tão utilizados na Educação Tradicional Africana. Mas é importante destacar que não devemos confundi-la com a educação europeia, uma vez que os conhecimentos científicos, na perspectiva da modernidade foram validados a partir do distanciamento do sujeito em relação a realidade pesquisada.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

A partir dos estudos sobre solo, vegetação e meio ambiente, em parceria com a professora Márcia⁵⁷, decidimos viver a experiência de contato com a terra e montamos uma horta na janela. Durante o processo de preparo da Terra, da plantação e da colheita, aproveitamos para conversar sobre a circularidade da vida, expressada também por meio dos ciclos da natureza.

A professora Márcia nos indicou a leitura do livro: O Pequeno Príncipe Preto, o qual as crianças gostaram bastante e se encarregaram de organizar a leitura compartilhada.

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

Figura 32 – Horta na sala



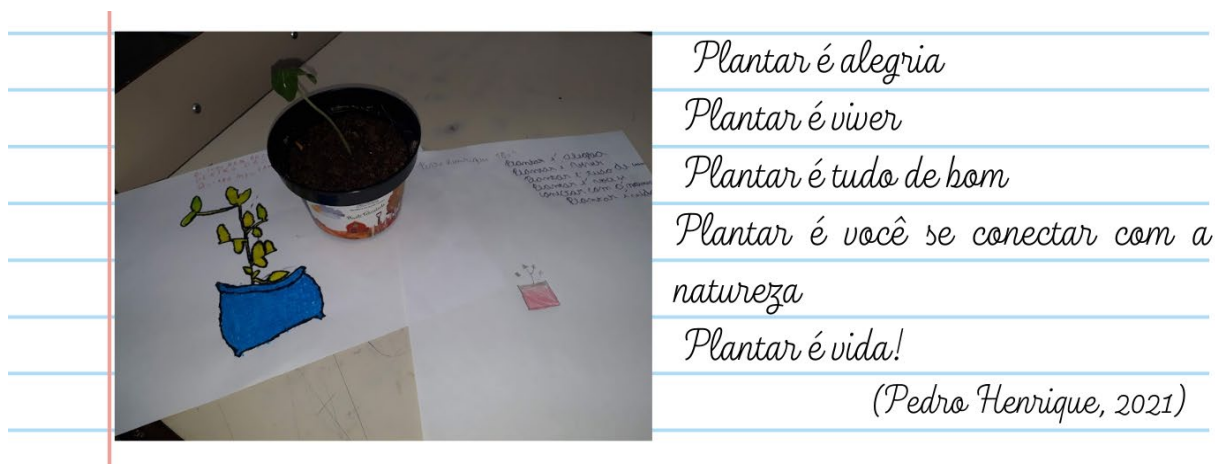
Fonte: A autora, 2022.

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

Após a colheita, as crianças pediram que fizéssemos um novo plantio, o qual foi feito em pequenos vasos, que foram entregues às famílias ao final do ano. Nessa etapa, plantamos quiabo, pimentão e tomate-cereja, e as crianças fizeram um breve relato livre, por meio de escrita, desenho ou poema sobre o processo de criação da horta.

⁵⁷ A querida professora Márcia, atuava na mesma escola, com as turmas do segundo segmento do ensino fundamental. Sempre comprometida com as práticas antirracistas, era para mim um porto seguro naquela escola, devido a nossa identificação e cumplicidade que já nos acompanhava mesmo antes de nos conhecermos. Sua chegada na pesquisa se dá, a partir de uma conversa na sala das/os professoras/es, na qual narrava a experiência vivida com as crianças a partir da pergunta de Luisa. Marcia logo se prontificou em fazer uma oficina com a turma, para que auxiliassem no plantio e cuidado da horta da escola.

Figura 33 – Poema de Pedro Henrique



Fonte: A autora, 2022.

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

4.6 O papagaio que não gostava de mentiras: *quando ‘tu mente’, alguma coisa sempre acontece e a verdade aparece*



O papagaio que não gostava de mentiras

A gravação desse episódio, trouxe para as nossas reflexões a multidimensionalidade na qual o cotidiano da sala de aula se insere. Para além de um *espaçotempo* institucionalizado, cujo sentido principal está articulado ao processo de circulação e produção do conhecimento, a escola é um lugar de sujeitos históricos, que vivem os desafios e as contradições da sociedade, da qual a escola é parte. Nesse sentido, o que se aprende na escola é muito mais do que uma visão clássica da instituição escolar definiu como transmissão de conhecimento. Aprende-se

também valores, visão de mundo, regras sociais que não se desvinculam do que e de como se ensina/aprende. A empatia, a solidariedade e a cooperação fazem parte desse conjunto, menos como “tema de uma aula” e mais como processo a ser vivido.

Enquanto a maioria da turma já havia feito suas gravações, David, um menino bastante tímido, talvez em função de seu sotaque boliviano, mostrava-se cada vez mais envergonhado para gravar o seu *podcast*, dando indícios de sofrimento por não cumprir o compromisso assumido. Além disso, a falta de um celular para fazer a gravação também dificultava o processo. Vinícius, já tendo realizado a sua gravação, se colocou à disposição de David, encorajando-o e o assessorando tecnicamente. Diferente das outras crianças que fizeram suas gravações em casa, David com apoio de Vinícius e utilizando o meu telefone, fez a sua gravação na própria escola. A disponibilidade de Vinícius confirmava para mim a sala de aula como *espaçotempo* de valores e visões de mundo comprometidos com a cooperação e a solidariedade.

O conto “O papagaio que não gostava de mentiras”, narra a história de um papagaio que sempre que ouvia uma mentira, revelava a verdade, causando sérios problemas para a mulher que o criava. Para além do contexto da produção do *podcast* que narra essa história, ela ainda, nos rendeu outros diálogos. Lucas lembrou das consequências da mentira que contara ao pai - *quando ‘tu mente’, alguma coisa sempre acontece e a verdade aparece.* – levando-o a defender a importância de mantermos nossa palavra para não perdermos a confiança das outras pessoas.

- Por isso que minha mãe fala para não contar mentira e para pensar antes de falar. Toda vez que eu minto, alguma coisa ruim acontece e eu me ferro! Igual quando o meu pai deixou eu ir embora sozinho para casa. Eu fui dar uma volta de ônibus e cheguei em casa tarde, justo nesse dia meu pai saiu cedo do trabalho e quando eu cheguei, ele já estava lá. Agora ele me proibiu de sair sozinho tô de castigo, sem jogar por uma semana. (Lucas)
 Malu diz: Bem feito! Quem mandou mentir!
 Rimos juntos, mas também guardamos as reflexões

(Caderno de Campo, 2021)

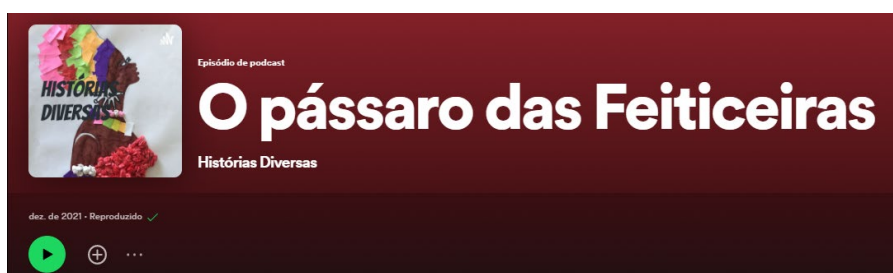
Em tempos onde a questão das *fakenews* ocupa uma centralidade nas discussões políticas e sociais, refletir sobre as implicações da mentira na vida cotidiana é urgente. O papagaio que não gostava de mentiras, nos auxiliou nessas reflexões. Ao final da aula, fizemos uma brincadeira que tinha por objetivo descobrir se as curiosidades contadas sobre as crianças,

era fato ou *fake*, na qual cada um/a contava uma história sobre si ou sobre um/a colega e o grupo tentava descobrir se a informação era verdade ou mentira.

4.7 O pássaro das feiticeiras: *Acho que o inhame é africano!*



O pássaro das feiticeiras



Olofin, o rei africano da terra de Ifé, adorava festas. Na época da colheita do inhame, para comemorar a farta produção, ele sempre oferecia grandes banquetes aos súditos. Mas ninguém podia comer o inhame novo antes dos festejos. (SISTO, 2011, p.106)

O conto “O pássaro das feiticeiras” traz a história de um pássaro enviado pelas feiticeiras, para acabar com a festa do Inhame, organizada pelo rei, para celebrar a colheita. O rei então, convocou os melhores caçadores para acabar com a ave, mas apenas um conseguiu, justamente aquele que possuía uma única flecha.

Ao ouvir novamente a palavra inhame no conto “O pássaro das feiticeiras”, escolhido pelas crianças para ser lido naquele dia, a referência ao conto “A menina Inhame”, foi imediata.

- Eu acho que o inhame é africano. Já é a segunda história que fala dele.

(Maria Victória, 2021)

(Caderno de campo, 2021.)

A partir da observação de Maria Victória, confirmei a suspeita das crianças e propus uma pesquisa a respeito das influências africanas, não apenas na nossa alimentação, mas em todas as áreas de nossas vidas. A provocação rendeu, trabalhos muito bacanas que envolveram também as famílias das crianças, bem como o pai da Isabelly, que trabalha como cozinheiro e participou ativamente na elaboração do trabalho da filha.

Figura 34 – Mural sobre as Influências Africanas



Fonte: A autora, 2022.

Uma pequena mostra do projeto está sintetizada no mural: Os trabalhos de pesquisa realizados pelas crianças, elucidaram bem esse panorama das riquezas culturais. Não se ativeram a provocação inicial relacionada à alimentação, mas trouxeram informações sobre arquitetura, vocabulário, danças, hidrografia, religiosidade, dentre outras.

Os contos também nos possibilitam conhecer e aprender sobre as tradições e elementos das culturas africanas, permitindo pensar nas muitas Áfricas que existem e suas diversidades histórico-culturais. No decorrer da leitura, as crianças foram descobrindo, que o conto tratava de uma das versões da história de Oxóssi, o orixá ligado à caça. E Maria Luiza, logo lembrou os trabalhos que fizemos sobre as mitologias africanas, no início do ano. Demonstrando que de fato os repertórios das crianças estavam se ampliando sobre as histórias dos povos africanos para além do contexto da invasão.

4.8 E então... O que nos contaram esses contos?

Ao longo da pesquisa, pude perceber o quanto os contos são vivos e o quanto suas dimensões vão muito além do que eu imaginava inicialmente. As percepções das crianças foram confirmando para mim, quantas coisas contam os contos. Contam tanto, que assumem uma dimensão ampla, que muitas vezes extrapolam a própria história narrada, como pudemos perceber, a partir de algumas narrativas das crianças, aqui trazidas.

Remetendo-me ao adinkra *Ananse Ntontan*, que trouxe para abrir este capítulo, bem como a epígrafe e os ensinamentos de Hampâtè Bâ (1994; 1999), com o movimento da pesquisa

os contos foram de fato, se revelando em sua **futilidade-criativa-brincante**, bem como na narrativa produzida a partir do conto O jabuti e o Leopardo, ou como a fala de Manu: *Bem feito. Quem mandou mentir?* Em “O papagaio que não gostava de mentiras”.

Em “Todos dependem da boca”; “Son-eib, o filho da chuva” e “O pássaro das feiticeiras”, a **sabedoria útil e educativa**, teve uma de suas perspectivas, trazida pelas crianças ao pensarem nos contos como um recurso didático-pedagógico, que, mais uma vez, trouxe a ludicidade e a reflexão para nos ajudar a pensar nos conteúdos estudados.

De acordo com Hampâtè BÂ (2005, p.6) “todo conto (...) é mais ou menos iniciático, pois ele sempre tem algo a nos ensinar sobre nós mesmos”. (apud, MARINHO, 2015, p.48.)

Instrutivo, iniciático, nos auxiliando a pensar nas complexidades da vida os contos “A menina Inhame”, o “Aroma irresistível” e “O papagaio que não gostava de mentiras” são alguns exemplos trazidos nessa pesquisa que provocaram as crianças a refletirem sobre situações cotidianas que nos colocam frente a tensões éticas e morais.

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

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

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

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS: CRUZANDO LIMITES... OXIGENANDO A CABEÇA...



A independência vem com
suas responsabilidades.

Provérbio africano

Fawohodie é o símbolo adinkra que está relacionado à independência, liberdade e emancipação. Vem acompanhado da reflexão filosófica, que destaquei na epígrafe a cima. De nada adianta alcançar a liberdade, se não soubermos usá-la. De acordo com a sabedoria do povo ashanti, a não compreensão dessa lógica, coloca as pessoas em posição de vulnerabilidade.

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

Tem um ditado iorubá que diz que “Exu matou um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje”. Sinto como se minha vinda a esse mundo, fosse na verdade um retorno, para dar continuidade às lutas e aos sonhos que se iniciaram muito antes da minha chegada. Como diz Emicida: “viver é partir, voltar e repartir”. Por isso, iniciei a escrita dessa pesquisa, trazendo algumas dessas mulheres as quais carrego suas lutas e sonhos em minha jornada.

Firmar esse compromisso é assumir a responsabilidade que carrego junto às minhas ancestrais de seguir em frente, sendo continuidade, bem como contribuir para que nossas crianças alcancem também a liberdade, para além da liberdade de corpos, mas também de pensamentos e construção de identidades.

Logo que entrei no mestrado, numa das primeiras disciplinas cursadas, lembro-me do professor Valter Filé, nos deixando a pergunta: Onde começa a sua história? E a partir desse questionamento, é que busquei me reconectar com a minha ancestralidade. Fui percebendo que faço parte dessa ancestralidade, no sentido de que não conhecia as histórias de mulheres incríveis, das quais sou continuidade. *Escreviver* (EVARISTO, 2020) sobre nós, foi na verdade, “uma busca por *nos* inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera” E essa percepção, me mostrou o quanto nossas histórias são apagadas, silenciadas. E o quanto, tomar posse das nossas histórias de forma mais profunda, é extremamente importante na construção da nossa identidade.

Ao pensar em uma pesquisa com contos africanos, sou levada a refletir sobre ancestralidade, Tradição Oral Africana, ética, coletividade. Os contos, nos remetem aos ensinamentos passados pelos griots, ensinamentos aprendidos, com aqueles que vieram antes e vão sendo repassados através da oralidade.

Nesse sentido, oralidade e ética também se entrelaçam. É mais uma das tantas possibilidades que o trabalho com os contos me permitiram desbravar com as crianças. A palavra é um elemento central na Tradição Oral Africana. A responsabilidade ao utilizá-la é fundamental e um caminho que busquei construir com as meninas e meninos, vislumbrando uma sociedade que tenha responsabilidade com a palavra, que ao mesmo tempo que é geradora, que ensina, pode também ser usada para minar e destruir. Qual caminho escolheremos?

Ao refletir sobre esses conceitos, fomos nos fortalecendo enquanto coletivo. As palavras proferidas exigem cuidado, não só pelos afetamentos que elas podem causar no outro, como também pela honestidade que requerem de mantermos o compromisso firmado quando a palavra é dada. A coletividade também abarca pensar o/no outro e nos colocarmos enquanto sujeitos capazes de intervir no mundo.

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

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

suas heranças culturais, históricas e científicas, estamos contribuindo efetivamente para a luta antirracista.

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

Por isso é tão importante mantermo-nos atentas/os ao currículo como um território de disputa, como advertido por Miguel Arroyo (2013), dando especial atenção ao perigo de se atribuir a ele a ideia de neutralidade. “O Currículo, enquanto responsável por sistematizar as técnicas, metodologias e fundamentos pedagógicos que serão trabalhados nas escolas, é idealizado como um instrumento de dominação” (PASSOS; PINHEIRO, 2021, p.121).

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. The danger of a single story. 2009. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ALMEIDA, Silvio. L. de. Racismo Estrutural. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALVES, Nilda. Educação e mídia: as tantas faces da professora ‘usuária’ dos artefatos tecnológicos. IN: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

AMARELO. Direção de Fred Ouro Preto. São Paulo: Produção Evandro Fióti, 2020. Disponível no canal de streaming Netflix.

ARAUJO, Mairce da Silva, RODRIGUES, Nádia Cristina de Lima. Diálogos interculturais escola/comunidade e suas repercussões no processo de alfabetização das crianças das classes populares. In: Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 19, n. 1, jan./jun. 2017. Acesso 21/02/22.

ARAÚJO, Mairce da Silva. Cenas do cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, R. L. (Org.) Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro, Editora: DP&A, 2003.

ARAÚJO, Mairce da Silva; MORAIS, Jaqueline. Memoriais e escritas de si: as narrativas (auto)biográficas como processo formativo. In: PEREZ. C. L. V. (ORG.) Experiências e narrativas em educação. Rio de Janeiro, Editora: EDUFF, 2016. p. 211 – 232.

BADOE, Adwoa; DIAKITÉ, Baba Wagué. Histórias de Ananse. São Paulo: Edições SM, 2006.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____ Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. Revista Sociedade e Estado, Brasília – DF, v. 33, n. 1, p. 119 – 137, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/se/v33n1/0102-6992-se-33-01-117.pdf>>.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: Lembranças dos velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRAGANÇA. Inês Ferreira de Sousa. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; CUNHA, Jorge Luiz da.; BÔAS Lúcia Villas. (Orgs.) Pesquisa (auto)biográfica: diálogos teórico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65 – 81.

BRASIL. Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2004. Brasília, 2003. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>.

CALDART, Roseli S. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. 23ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, MG, Anped, 2000.

CARMO, Eliane Fátima Boa Morte do História da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra/ Eliane Fátima Boa Morte do Carmo – Salvador: Artegraf, 2016.

CARRASCOZA, João Anzanello. Suíte acadêmica: apontamentos poéticos para elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação. Matrizes (São Paulo), vol. 10, p. 55-63, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Valores Civilizatórios: Dimensões históricas para uma educação antirracista. In: BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CERTEAU, Michel. de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

_____. A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 22ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COUTO, Mia, “A infinita fiadeira”, Livro de Contos - O Fio das Missangas, Lisboa, Companhia das Letras, (1ª ed., Caminho, 2003) 2009.

EMICIDA. Emicida e a polícia: o dedo encontra a ferida. Entrevista concedida a Pedro Alexandre Sanches. Farofafa. São Paulo. 13/05/2012. Disponível em: <<https://farofafa.com.br/2012/05/13/emicida-e-a-policia-o-dedo-encontra-a-ferida/>>. Acesso em: 17 abr. 2023.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. Volume I. Ensaio de Interpretação Sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Eugênio. Conceito educativo de *podcast*: um olhar para além do foco técnico. **Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X**, América do Norte, 6, jul. 2013. Disponível em: <<https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/340>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

_____. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e terra, 2011.

GIRALDEZ, Geisa. Pesquisadoras da educação básica: Germinado Saberes nas escolas públicas periféricas. In: SILVA, Ana Beatriz da. (Org.). Guerrilha de imaginários: uma metodologia de fronteiras. Rio de Janeiro: Eduniperiferias editora, 2020. p. 200-221.

GOMES, Nilma. L. Educação e Identidade Negra. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, [s.l.], v. 9, p.38 – 47, dez. 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, nº 1, p. 167-182, jan/jul 2003.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Revista Currículo sem Fronteiras. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos: decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GONÇALVES, Maria das Graças. Subjetividade e Negritude. IN: Cadernos Penesb. n. 12. Niterói, EDUFF, 2010.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ORG.) História geral da África I: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167 – 212.

_____. Il ne pas de petit querelle. Nouveaux contes de la savane. Éditions Stock, 1999.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. Meu crespo é de rainha. São Paulo: Boitatá, 2018.

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

KILOMBA, Grada. Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro, Editora: Cobogó, 2019.

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

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo, Editora: Companhia das letras. 2º Ed, 2020.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiências e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, n 19, 2002.

_____. A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro. DP&A. 2003.

_____. Experiência e alteridade em educação. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes. IEA/USP. Disponível em: <www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.507-524, abr.-jun., 2017 Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00507>>.

MARINHO, Mayara Matsu. Traduções comentadas de três contos orais africanos coletados por Amadou Hampâté Bâ/ MAYara Matsu Marinho. – Florianópolis, 2015.

MARQUES, Bruna. NOGUERA, Renato. Um olhar afro-centrado sobre os bantos: o perfil étnico dos aportados no Rio de Janeiro (1790-1800). In: BERINO, Aristóteles. (Org.) Diversidade étnico-raciais e Educação Brasileira – Seropédica, UFRRJ: Evangraf, 2013, p. 147-169.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

_____. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte, Autêntica. 2009.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. Cadernos Penesb: Periódico do Programa de Educação sobre o negro na Sociedade Brasileira, São Paulo, n.12, p. 169 – 203, 2010. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/172682/teoria_social_relacoes_sociais_brasil_contemporaneo.pdf>.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do Método. In: LEITE GARCIA, Regina. Método, Métodos, Contramétodo. São Paulo, Cortez: 2003.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). A Matriz Africana no Mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.

NASCIMENTO, Elisa Larkin & GÁ. Luiz Carlos. Adinkra. Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas/IPEAFRO, 2009.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista”. In: Revista da ABPN. v.3. n.6. p. 147-150, nov./fev., 2011-2012.

PEREIRA, R.R; GOMES, L. O; SILVA, C. F. S. A infância no fio da navalha: construção teórica como agir ético. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 20, n. 3, p. 761-780. DOI:10.20396/etd.v20i3.8649227. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649227>>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PRADO, Guilherme V. T.; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. (Org.). Porque escrever é fazer história - revelações, subversões e superações. São Paulo: Gráfica da Faculdade Educação da Unicamp, 2005. p. 47-62.

PRADO, Guilherme V. T; SOLIGO, Rosaura.; SIMAS, V. F. Pesquisa narrativa em três dimensões. In: Congresso Nacional de Pesquisa (auto) biografia. 6., 2014, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: BIOGraph, 2014. p.2-16.

RAMOSE, Mogobe B. A ética do ubuntu. Tradução para uso didático de: RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). The African Philosophy Reader. New York: Routledge, 2002, p. 324-330, por Éder Carvalho Wen.

_____. A importância vital do “Nós”. Entrevista. Trad.: Luís Marcos Sander. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 353, ano X, p. 3-9, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.), 2009. Epistemologias do sul. Coimbra, Almedina.

SANTOS, Boaventura de Sousa, 1998. La Globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, Colombia: IISA; Universidad Nacional de Colombia. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/La_globalizacion_del_derecho_Los_nuevos_caminos_de_la_regulacion_y_la_emancipacion.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.

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

TRINDADE, Azoilda Loretto. (2005). “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil”. Revista Valores Afro-brasileiros na Educação. Acessado em: 15/07/2022 e disponível em: <http://gruel.com.br/wp-content/uploads/2011/10/Valores_a...pdf>.

TRINDADE, Azoilda. L. da. Valores Civilizatórios e a Educação Infantil: uma contribuição afrobrasileira. In: BRANDÃO, P.; TRINDADE, A. L. da. (orgs.). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

VEIGA-NETO, ALFREDO. Olhares. IN: VORRABER COSTA, M. Caminhos Investigativos I. Outros modos de pensar e fazer pesquisa na Educação. I. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

VIERIRA, Camila C. No giro do rosário: dança e memória corporal na comunidade dos

Arturos.Revista África,[S. l.], n. 24-26, p. 421-421, 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74406>>. Acesso em: 17 maio. 2023.

SITES

<https://www.adinkraalphabet.com>

<https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3688-mogobe-ramose>

ANEXO – Conto africano**A MENINA INHAME**

(recontada por Agnès Agboton, traduzida por Celso Sisto)

Meu conto corre, fiuuu!... Até encontrar-se com uma mulher que nunca tinha tido filhos. Não tinha tido filhos, assim são as coisas... Vivia de colher nozes de palma secas. Ninguém vivia com ela, ninguém a ajudava. Ia solitária até o matagal, se metia entre as ervas e espinhos para apanhar os frutos secos. E assim, um dia, quando estava recolhendo suas nozes, viu Tevi, o grande tubérculo, a que os brancos chamam inhame. Quando a mulher viu assim o inhame, disse-lhe: - Nossa! Veja como sofro, não tenho filhos! E, tu, Tevi! Se pudesses converter-te em um filho para mim agora mesmo, isso me alegraria. Se te transformas para mim em um filho, me sentirei muito feliz.

- Então é isso! - Respondeu o inhame -. Queres que eu me converta em teu filho para que logo, no futuro, possas chamar-me “inhame”, possas insultar-me e dizer-me “fruto da selva, fruto da selva selvagem e cru”. - Não! Nunca farei isso! Eu vivo justo na desgraça de não ter filhos desde muito tempo. Nunca farei isso. Nunca farei isso. Tenha compaixão de mim. Transforme-se em meu filho, por favor, eu, que nunca tive filhos! - Vire-se então. Fique de costas. A mulher se virou e Tevi, o inhame, se converteu em uma moça formosa, com uma preciosa pele clara. Aiiiiiiii! A mulher se alegrou tanto que colocou imediatamente na cabeça o cesto com que colhia as nozes de palma e disse à moça: - Te chamarás Djetin. Tomaram então o caminho de volta. Não quis continuar recolhendo aqueles grãos alaranjados naquele dia. A mulher e a moça chegaram em casa e ali ficaram. A mulher cuidava dela e a mimava. Dava a ela todo o tipo de enfeites, colares e braceletes de contas, trajes e vestidos... Ambas viveram assim em plena harmonia até que um dia a mãe perguntou a sua filha quê poderiam fazer para ganhar a vida. E esta lhe respondeu: - Cozinhemos kanan, essa pasta de milho que se vende enrolada em folhas. Então, a mulher foi comprar milho, o moeu e sua filha preparou o kanan. Ambas iam mais que depressa, vendê-lo nos mercados e pelos povoados vizinhos. Certo dia, a mulher pediu a moça que fosse ao rio buscar água enquanto ela ia comprar o milho. A jovem foi ao rio e se demorou ali muito tempo, pois muitas mulheres também procuraram aquele lugar para buscar água. Entretanto, a mãe, que estava moendo o milho, começou a enfezar-se vendo que sua filha não voltava. E, estando sozinha, enchia-a de injúrias. - Mas, veja só que coisa! Esse fruto do mato, essa cria da erva daninha, essa selvagem foi e até agora não voltou! Esse Tevi, esse inhame

selvagem, por que será que está fazendo isso? Por que não pode ser mais obediente? Mas, por outro lado, que se pode esperar de algo que saiu do mato? No mínimo seria um inhame duro, que demoraria horrores para cozinhar! Ela é apenas um inhame, nada mais. Resmungava e a maldizia desse jeito sem perceber que por ali voava um aloé, um pássaro tagarela, que estava escutando tudo o que a mulher dizia. Mais tarde, chegou a filha e surpreendeu sua mãe que continuava murmurando: - Mas, minha mãe, o que que há? - Oh! Já voltou querida filha! Kuavo, seja bem-vinda! Que que aconteceu? Por que demorou tanto? - É que tinha muita gente no rio. Mas de repente o aloé, o papagaio, cantou:

Djetin he, Djetin anonhue zunhue
Edo glevi gbo, ahin, ahin
Tevi mabi to dodji Tevi mabi, ahin, ahin
“ Ê, Djetin, ê Djetin, tua mãe te insultou!
Te chamou coisa do campo, selvagem, selvagem,
Inhame que nem sequer se cozinha no fogo
Inhame cru, selvagem, selvagem.”

Aaaaaaaa! Então, a mãe se dirigiu rápido a sua filha: - Vem, vem não lhe dê ouvidos! No lhe faça caso. E a filha respondeu: - Mas, não estás ouvindo as palavras que ele canta? E o pássaro repetiu novamente a canção:

Djetin he, Djetin anonhue zunhue
Edo glevi gbo, ahin, ahin
Tevi mabi to dodji
Tevi mabi, ahin, ahin

- Eu tinha te avisado, tinha te avisado! – ameaçou Djetin a sua mãe.

Tirou, em seguida, os belos adornos que levava ao pescoço, nos braços e na cintura. Quebrou a jarra de água que levava na cabeça e se dirigiu até os campos voando, vla,vla, vla! Ao chegar ao lugar onde tinha sido inhame, recuperou ali sua forma original. E assim termina este conto e suas palavras nos dizem que por culpa dos insensatos que falamos de qualquer jeito estamos hoje como estamos, porque se não fosse assim, poderíamos dirigir-nos a qualquer coisa e pedir-lhe que se transformasse para nós em um filho. E a coisa assim faria. Se não tivesse existido gente como essa, hoje talvez pudéssemos obter o que quiséssemos. Desde então, a natureza decidiu não satisfazer mais aos desejos dos homens, pois antes, quando o homem tinha uma necessidade, bastava apenas dizer em voz alta para ser atendido.

AGBOTON, Agnès. Na mitón: la mujer en los cuentos y leyendas africanos. Barcelona, RBA Libros, 2004 p. 141-4