



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO
EM RELAÇÕES ÉTNICAS E CONTEMPORANEIDADE -PPGREC



JULIANA SOUZA OLIVEIRA

CAIXINHAS NEGRAS MEMÓRIAS:
AULAS DE TEATRO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

JEQUIÉ - BA
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE-PPGREC

JULIANA SOUZA OLIVEIRA

CAIXINHAS NEGRAS MEMÓRIAS:
AULAS DE TEATRO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade como requisito necessário para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ana Carolina Fialho de Abreu

JEQUIÉ - BA
2025

OLIVEIRA, Juliana Souza. **Caixinhas negras memórias**: aulas de teatro para uma educação antirracista. 2024. X f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Brasil, 2025.

O48c Oliveira, Juliana Souza.

Caixinhas negras memórias: aulas de teatro para uma educação antirracista / Juliana Souza Oliveira.- Jequié, 2025.

139p.

(Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Ana Carolina Fialho de Abreu)

1.Teatro 2.Antirracismo 3.Escola 4.Crianças 5.Infância I.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia II. Título

CDD – 790.2

JULIANA SOUZA OLIVEIRA

**CAIXINHAS NEGRAS MEMÓRIAS: AULAS DE TEATRO PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, como requisito para obtenção do título de Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade

Linha de Pesquisa 1: Etnicidade, Memória e Educação

Aprovado em: 25 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA


Prof^a Dr^a Ana Carolina Fialho de Abreu (UESB)

Presidente da Banca/Orientador

Documento assinado digitalmente



CELIDA SALUME MENDONÇA
Data: 27/03/2025 23:00:06-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Celida Salume Mendonça (UFBA)

Examinador Externo

Documento assinado digitalmente



BENEDITO GONCALVES EUGENIO
Data: 27/03/2025 13:03:24-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)

Examinador Interno

Documento assinado digitalmente



DANILO CESAR SOUZA PINTO
Data: 28/03/2025 14:40:29-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Danilo César Souza Pinto (UESB)

Coordenador do PPGREC

*Na ética das culturas negras a arte é um bem,
uma oferenda e uma dádiva.*

Leda Maria Martins

AGRADECIMENTOS

(Carta à minha mãe)

Onde a vida começa e o amor nunca termina.

- Mãe

Oi, mãe.

Adoraria saber como é que tá aí, mas enquanto isso, te escrevo pra te dizer como é que tá aqui.

Quando a senhora se foi eu estava no 4º semestre da graduação, naquele momento pensei não ter forças suficiente para continuar, mas era ao lembrar de você que eu prosseguia. Dei conta de terminar a graduação e celebrar essa nossa conquista. Lembra que a senhora se preocupava em como eu ia ser professora já que eu não tinha altura pra escrever no quadro? Pois é, eu encontrei uma solução, mãe, é só não escrever no quadro (risos). Acabei emendando a graduação no mestrado, e de todos esses anos sem você aqui, no dia em que recebi a notícia de que havia sido aprovada a alegria não foi completa, nada mais na minha vida é desde que você se foi. Nesses longos cinco anos da sua partida eu aprendi que de agora em diante no plano terreno eu até poderia estar sozinha, mas havia ganhado um anjo no céu. Eu sabia que antes de fazer qualquer coisa por mim, eu seguiria fazendo ainda mais por nós, por você. A senhora acredita que eu publiquei artigo, livro, viajei para um outro país e viajei bastante aqui pelo Brasil também, tudo isso para falar sobre a minha pesquisa? Pois é, a preta tá vencendo. Suas amigas me veem na rua e dizem o quanto você estaria orgulhosa de mim, e mesmo que elas não falassem, eu já saberia. Por isso, eu agradeço, primeiramente a você, o amor mais sincero da minha vida, a ausência mais doída, a minha maior saudade. Foram os seus sacrifícios que me trouxeram até aqui, foi a tua existência e eu sou quem sou graças a você.

Em seguida, eu me agradeço, mãe. Dessa vez não vou ser modesta. Eu me agradeço. Dessa vez eu preciso dizer em voz alta: *EU SOU FODA PRA CARAMBA!* Não sei o que seria de mim se não fosse eu, se não fosse a força absurda que existe dentro de mim, força essa que você me deu. Foi difícil suportar esse processo para chegar no propósito. Por vezes eu nem queria mais chegar lá, ou melhor, aqui. Ter continuado foi minha maior desobediência dos últimos anos. Eu venci, mesmo com tudo que isso me custou, mãe. Eu venci! E vencer não é só sobre o título pelo qual este trabalho pode me dar, mas eu venci por ter chegado aqui, por ainda estar aqui. Venci por ter contrariado as estatísticas, por não ter deixado aquela diretora que lhe

falou pra levar a “neguinha” pra casa porque eu não deveria estar ali, estudando, ter controle sobre a minha vida. Será que ela suportaria me ver onde estou hoje, mãe?

Enfim. Continuando, fica calma, não precisa puxar minha orelha por ainda não ter agradecido a Deus, eu agradeço a Ele, à Nossa Senhora, aos anjos, santos, arcanjos, à ancestralidade, às boas energias, aos seres encantados e de luz.

Agradeço a quem torceu por mim, a quem me ajudou na caminhada, a quem vibrou, a quem celebrou. Eu agradeço até a quem se afastou, a quem saiu da minha vida. Me ajudou a ficar mais leve, mais em paz sabe mãe? A senhora com certeza sabe (risos).

Agradeço à minha companheira de vida, a sua nora Lana. Nossa jornada está sendo linda mãe, o mestrado se tornou possível pra nós duas, juntas, na mesma turma, acredita? Fico imaginando seus pulos de alegria quando soube. Não me pergunte como, mas ela segue me suportando por sete anos. Nós moramos juntas agora. Dói tanto saber que nunca vou poder te ter aqui, na nossa casa. Mas eu sei que daí a senhora tá vendo tudinho.

Agradeço à minha família, somente aos que permaneceram ao meu lado. Agradeço ao meu pai, mãe. Ele não entende muito bem o que estou fazendo da vida, mas me apoia em tudo. A senhora ficaria surpresa em ver o quanto ele tem se esforçado, ainda que precise melhorar em muita coisa.

Agradeço aos pouquíssimos amigos que também continuaram aqui. A senhora se surpreenderia em como essa lista de amigos diminuiu, mas com certeza me apoiaria por trocar quantidade por qualidade.

Agradeço a duas pessoas em especial, Luize e William, que de conhecidos se tornaram a minha família, que fizeram por mim o que somente uma pessoa na vida faria, você mãe.

Agradeço às minhas Amoras Hablantes, por dividirem comigo as frustrações da jornada e as alegrias e realizações que tivemos juntas e separadas.

Agradeço ao PPGREC, ao Odeere e aos docentes que somaram nessa caminhada.

Agradeço ao sorriso largo, abraço apertado, a menininha da cidade pedra, forte, mágica, artística, minha orientadora Ana Carolina.

E mais uma vez te agradeço e me agradeço.

Por enquanto é isso mãe. Essas são as pessoas pelas quais eu sou muito grata. Não precisa se preocupar, eu estou sobrevivendo aqui embaixo. E nunca vou deixar de dizer o quanto sonho em te reencontrar.

Eu te amo infinitamente, minha mama.

Continua cuidando de mim daí, que eu vou seguir te orgulhando daqui, até onde for possível.

*Sempre aprendi com ela, a ser grata pelo que
ainda vem,
hoje tu só vê os closes, nunca viu meus corre,
mas pra quem confia em Deus, o sonho nunca
morre*

Iza, Fé, 2022

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – Portaria CAPES 206/2018 e com o apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me da.

No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você.

Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora.

Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda.

Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias.

Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência.

Finalmente, escrevo porque tenho medo de escrever, mas tenho um medo maior de não escrever.

Gloria Evangelina Anzaldúa

RESUMO

Pisar o chão da escola ainda na infância, é uma experiência que pode deixar marcas para uma vida toda. Como criança negra vivi experiências muito parecidas a de outras crianças negras, com uma infância preterida, na busca de referências, desencontros comigo mesma, de solidão, de perguntas sem respostas, de apagamento, de repressão da minha identidade e que se lembra de uma vivência escolar que não se preocupava com os corpos negros presentes em suas salas de aulas. Nesta pesquisa, no lugar social de mulher negra, artista, que volta a pisar o chão da escola, não mais como aluna e sim como professora de Teatro, compartilho o planejamento de um projeto artístico-pedagógico, a organização didática de experiências e a criação de uma metodologia de ensino de Teatro Antirracista, a partir das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras para crianças intitulada: Caixinhas Negras Memórias. O objetivo é fazer uma reflexão sobre a mediação do projeto e da metodologia, os efeitos produzidos nas crianças nas aulas que tiveram como intuito fomentar discussões acerca do ensino de Teatro e das relações étnico-raciais nas escolas para uma educação antirracista. A pesquisa se desenvolveu na Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior, da cidade de Ipiaú, sudoeste baiano brasileiro, com duas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a produção do material empírico foram realizadas pesquisa bibliográfica, observação participante no dia a dia da escola, nas aulas, mediação da proposta didática nas turmas participantes, além de entrevistas semiestruturadas com as professoras das respectivas turmas. A análise das informações e as considerações finais foram feitas através da perspectiva antirracista. Caminharam comigo como principais autoras: Nilma Lino Gomes, Célida Salume Mendonça, Barbara Carine e Eliane Cavalleiro. Conclui-se que o ensino de Teatro junto a práticas antirracistas pode colaborar para que crianças tenham seus direitos efetivados na escola e suas existências positivadas.

Palavras-chave: teatro; antirracismo; escola; crianças; infância.

ABSTRACT

Stepping onto the school floor as a child is an experience that can leave its mark for a lifetime. As a black child, I have lived through experiences very similar to those of other black children, with a childhood that was overlooked, in search of references, disagreements with myself, loneliness, unanswered questions, erasure, repression of my identity and remembering a school experience that didn't care about the black bodies present in its classrooms. In this research, in the social position of a black woman, an artist, who is once again stepping onto the school floor, no longer as a student but as a drama teacher, I share the planning of an artistic-pedagogical project, the didactic organization of experiences and the creation of an anti-racist drama teaching methodology, based on African and Afro-Brazilian histories and cultures for children entitled: *Caixinhas Negras Memórias*. The aim is to reflect on the mediation of the project and the methodology, the effects produced on the children in the classes that were intended to foster discussions about the teaching of theater and ethnic-racial relations in schools for an anti-racist education. The research was carried out at the Pastor Paulo José da Silva Júnior Municipal School, in the city of Ipiaú, southwestern Bahia, with two classes from the early years of elementary school. In order to produce the empirical material, bibliographical research was carried out, as well as participant observation in the school's daily routine, in classes, mediation of the didactic proposal in the participating classes, and semi-structured interviews with the teachers of the respective classes. The analysis of the information and the final considerations were made from an anti-racist perspective. The main authors were Nilma Lino Gomes, Célida Salume Mendonça, Barbara Carine and Eliane Cavalleiro. The conclusion is that teaching theater together with anti-racist practices can help to ensure that children have their rights enforced at school and their existence affirmed.

Keywords: theater; anti-racism; school; children; childhood.

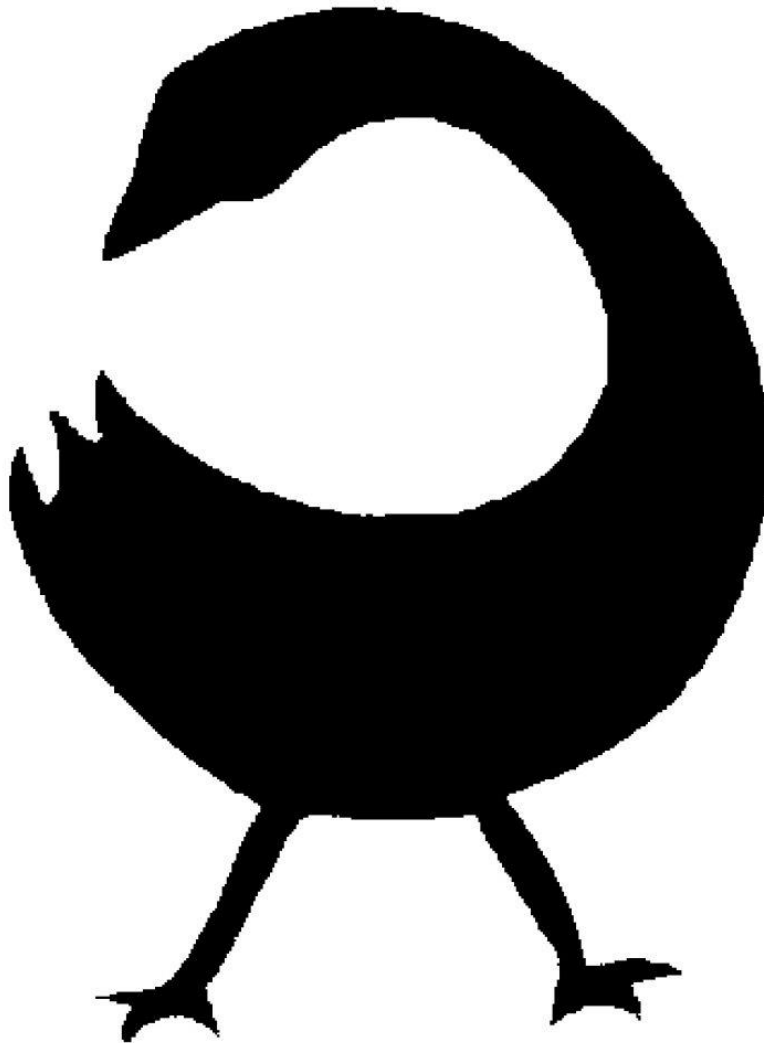
LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Entrada da Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA).....	50
Figura 2 - Pintura da diversidade ao entrar na Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA).....	51
Figura 3 - Espaço da sala de aula após arrastar mesas e cadeiras	52
Figura 4 - Mural com a foto das professoras da Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA).....	52
Figura 5 - Entrada da sala das professoras na Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA).....	53
Figura 6 - Carta do estudante Samuel sobre a importância da representatividade	63
Figura 7 - Materiais utilizados na primeira aula.....	75
Figura 8 - Momento da exibição do vídeo da música Olelê Moliba Makasi	76
Figura 9 - As crianças fazendo o jogo Kakopi, Kakopi.....	80
Figura 10 - As crianças fazendo o jogo do prato	82
Figura 11 - Materiais para a aula	85
Figura 12 - Contando a história do livro Amor de cabelo.....	88
Figura 13 - Estudantes jogando Mbube, Mbube.....	89
Figura 14 - Carta sobre o jogo <i>Mbube, Mbube</i>	90
Figura 15 - Materiais utilizados no jogo da trilha.....	91
Figura 16 - Estudantes durante o jogo da trilha.....	92
Figura 17 - Personalidades negras escolhidas para a aula.....	97
Figura 18 - Alguns dos objetos que estavam na caixa	102
Figura 19 -Estudante escolheu o objeto e a pessoa.....	102
Figura 20 - Estudante escolheu dois objetos, um para cada pessoa.....	103
Figura 21 - Estudante escolheu um objeto para três pessoas	104
Figura 22 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser caminhoneiro e médica.....	105
Figura 23 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser estilista e policial.....	105
Figura 24 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser cozinheira e bailarina.....	106
Figura 25 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser professora e piloto de avião	106
Figura 26 - Carta sobre o varal dos sonhos	107
Figura 27 - Instalação em comemoração ao 19 de abril.....	110
Figura 28 - Estudantes fazendo a caminhada comandada.....	111

Figura 29 - Caixa com o estímulo e momento da descoberta de que os materiais da caixa pertenciam a professora	116
Figura 30 - Caixa com objetos caso alguma criança não tivesse levado o seu	117
Figura 31 - Estudantes da primeira turma com seus objetos	118
Figura 32 - Estudantes da segunda turma com seus objetos	118
Figura 33 - Carta sobre a gratidão pelas aulas	119
Figura 34 - Registo da presença da prof ^a Ana Carolina e Romis Ribeiro	122
Figura 35 - Registro da presença de Kelvin Matos	122
Figura 36 - Sala da segunda turma pronta para a última aula	123
Figura 37 - Crianças assistindo ao clipe Back to school	124
Figura 38 - Chegada do bisavô interpretado por Romis e a mesa de aniversário	128
Figura 39 - Parabéns ao bisavô	128
Figura 40 - Chegada do bisavô interpretado por Kelvin	129
Figura 41 - A turma dançando com o personagem	129
Figura 42 - Carta das crianças	132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SANKOFA	17
1. SESA WO SUBAN: SER UMA MULHER NEGRA, ARTISTA, PROFESSORA E PESQUISADORA FOI O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	30
2. PEMPAMSIE: I- P-I-A-Ú e E-D-U-C-A-Ç-Ã-O	40
3. NKYIMKYIM: CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PASTOR PAULO JOSÉ DA SILVA JÚNIOR	49
4. NEA ONNIM NO SUA A, OHU: O ENSINO DE ARTE E DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS	57
5. OWO FORO ADOBE: CAIXINHAS NEGRAS MEMÓRIAS	68
6. AKOKO NAN: QUANTA ÁFRICA TEM NO DIA DE ALGUÉM?	73
7. ANANSE NTONAN: AUTOESTIMA	85
8. AKOMA NTOASO: REPRESENTATIVIDADE	95
9. SE NE TEKREMA: IDENTIDADE	109
10. FI-HANKRA: ANCESTRALIDADE	121
11. CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138



Nunca é tarde para voltar e apanhar o que ficou atrás.

SANKOFA

Símbolo da sabedoria de aprender com
o passado para construir o futuro.

INTRODUÇÃO: SANKOFA

Ao longo de toda a minha vida enquanto mulher negra, aprendi que o silêncio jamais traria mudanças, ao menos, nas situações que me são necessárias. É verdade que essa consciência levou um tempo, mas chegou. Essa dissertação é uma das estratégias que utilizo para romper com esse silenciamento e para trazer luz às mudanças que venho propondo enquanto mulher negra, professora, artista no mundo. Descobri que não existe um passo-a-passo que garanta fé e resiliência todos os dias, mas também descobri que é valioso demais acreditar e fazer a diferença, ainda que minimamente, e ainda que falte um longo caminho a ser percorrido.

Sou Juliana Souza Oliveira, mulher negra, nordestina, baiana, nascida em Ipiaú (BA), e pertencente ao mundo. Graduada em licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, e atualmente mestranda em Relações Étnicas e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – PPGREC, também pela UESB. Sou filha de Renilda Santos de Souza, que partiu em 2019 e deixou em mim um vazio que nunca poderá ser preenchido, e filha de Julival Rodrigues de Oliveira, alguém de quem eu me orgulho muito. Ambos em suas limitações me proporcionaram o direito à educação e enfatizaram que estudar sempre seria uma prioridade e merecia toda a atenção e investimento possível.

Desde criança, mesmo sem a cobrança de qual profissão gostaria de seguir, já tinha em mente uma decisão tomada: cursaria Teatro. Essa decisão não foi influenciada pela TV (já que eu não via as pessoas parecidas comigo nela, e quando via representavam uma vida a qual eu não desejava). Meus pais não entendiam por que teatro e acreditavam que essa decisão mudaria posteriormente, o que não aconteceu. Foram os anos na Igreja Católica que suscitaram ainda mais o fazer teatral, e com a chegada de um professor de teatro, Vinícius Nunes, e das nossas apresentações feitas na Igreja São Roque, que a certeza desse sonho ganhava ainda mais força. Ao passar dos anos, enquanto eu vivia as experiências teatrais na igreja, tendo ainda mais certeza dessa decisão, na minha casa não havia uma cobrança sobre qual profissão eu fosse seguir, mas também não havia uma boa recepção quando eu dizia que queria cursar Teatro. Naquele momento eu entendi que essa decisão precisava ser minha, e lidar com o que chegaria após ela era um risco que eu estava disposta a correr.

Prestei o vestibular para Teatro pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2017 e fui aprovada. Me recordo de ter ido dar essa notícia bastante emocionada aos meus pais, mas como já esperado, não houve a mesma empolgação da parte deles. O que

para mim não foi um problema, já que, como bem nos diz o cantor, compositor e escritor Emicida (2013) “Você é o único representante do seu sonho na face da terra. Se isso não fizer você correr, chapa, eu não sei o que vai.” E assim fiz, corri atrás dos meus sonhos, conquistei o respeito dos meus pais, e consegui ter o apoio deles durante minha estadia no curso e assim seguimos. Com isso, fui a primeira pessoa da minha família a ter formação numa graduação em uma universidade pública e sigo nessa jornada para que essa realidade mude.

Além da minha consciência para cursar Teatro, havia uma outra, a de saber que eu era uma mulher negra. Na minha casa nunca houve segredos sobre sermos pessoas negras, e o que teríamos que enfrentar por causa disso. A educação que recebi de meus pais sempre me manteve muito consciente sobre o ser mulher negra, mesmo sem nenhum contato com letramento racial¹. Eles não tinham conhecimentos aprofundados sobre o assunto, mas sabiam o necessário para me ensinar sobre a existência do racismo e o quanto eu precisaria estar pronta para enfrentá-lo e combatê-lo.

Essas duas consciências me trazem até aqui, a este momento em que escrevo essa dissertação e a apresento a vocês. Essa pesquisa foi a forma que encontrei de não sucumbir ao racismo e lutar diariamente pela minha existência e de tantas(os) outras(os). Apesar das dificuldades que sempre encontrei no caminho, seja na escola e logo em seguida na universidade, pela ausência de representatividade, pela estereotipação da população negra e diversos outros movimentos de apagamento das nossas vidas, histórias e culturas, sigo feliz com a minha decisão em escolher o Teatro e a Educação como chãos que quero pisar constantemente.

Como educadora negra, sei que a escola não é a única responsável pelas transformações e lutas para uma educação emancipatória, mas com certeza podemos colaborar e tornar esse caminho possível. Por mais clichê que isso pareça, eu não escolhi essa pesquisa, foi ela mesmo que já havia me escolhido. A minha história e experiências são partes fundamentais na minha formação pessoal e acadêmica. Essa pesquisa é o movimento da Juliana ainda criança, que por vezes precisou se calar, se invalidar, até que ao pisar outros chãos, como o da universidade por exemplo, pôde se fortalecer e seguiu num movimento de fortalecer tantas outras crianças, mulheres, pessoas.

¹ Penso que o letramento racial é um conjunto de práticas pedagógicas que objetiva conscientizar as pessoas acerca da estrutura e do funcionamento do racismo na nossa sociedade, auxiliando na percepção para reconhecê-lo e combatê-lo.

Toda pesquisa nasce de uma inquietação ou interesse pessoal, e ao compreender isso, tracei os caminhos para direcioná-la. Este trabalho se caracteriza, portanto, como uma pesquisa-ação, que objetiva através das aulas de teatro suscitar discussões e apresentar de forma positiva as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, numa estratégia educacional antirracista. Thiollent (1988) descreve que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1988, p. 15).

Trata-se de pesquisar determinada realidade com o intuito de transformá-la ou melhorá-la, para isso faz-se necessário, para a realização da ação ou tentativa de resolução do problema coletivo, a organização, mobilização e conscientização das pessoas envolvidas. Acredito que mais do que agir, a pesquisa-ação precisa estimular as pessoas a agirem, ou seja, o processo de ação, não só para quem propõe a pesquisa, mas também para quem participa dela.

Penso que a pesquisa-ação não é sobre transferir saber, mas sobre partilhar, confluír. Antônio Bispo, líder quilombola, filósofo, professor, escritor e ativista brasileiro nos ensina sobre isso ao dizer que “um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio. Ao contrário: ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente (Bispo, 2023, p. 4).

Para que essa confluência exista, penso que é preciso criar e mobilizar um espaço possível para isso. A pesquisa-ação instiga a pesquisadora ou o pesquisador a criar esse espaço e a propor que as pessoas envolvidas se sintam instigadas e capazes a essa participação. E para que a metodologia da pesquisa-ação seja bem executada, sugiro seguir alguns passos. Segundo o sociólogo João Bosco Pinto (1989), os passos da pesquisa-ação incluem a investigação (dividida em várias fases, a seleção de uma área de trabalho, a seleção de informações, observação e levantamento das características da população), a tematização (uma reflexão crítica sobre os fatos pesquisados para transformá-los em um projeto pedagógico) e a programação/ação (ação organizada que busca através de um reflexão crítica a classificação das questões levantadas para criar um planejamento de ação, execução e avaliação) .

Aqui eu compartilho as reflexões surgidas através da elaboração de um projeto artístico-pedagógico antirracista, do planejamento de um processo de ensino de Teatro, da organização didática das experiências e criação de metodologia própria, intitulada *Caixinhas Negras Memórias, pensada especialmente para crianças*. O projeto é composto por cinco planos de

aulas, diversos materiais didáticos produzidos por mim, metodologia de ensino, jogos, brincadeiras, referências bibliográficas e videográficas que buscam colaborar com uma educação antirracista nas aulas de Teatro. As aulas foram ministradas por mim, em 2024 para duas turmas de 3º ano (Ensino Fundamental I), no turno matutino, na Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Junior, em Ipiauí-BA, com estudantes de 9 e 10 anos. Importante informar que eu não sou professora da escola, estive lá como pesquisadora, apresentei a proposta da pesquisa qual foi aceita e pude realizá-la.

A pesquisa também está apoiada na investigação de cunho qualitativo. Minayo (2009) explica que as pesquisas qualitativas respondem a questões muito particulares, já que se preocupam com as semelhanças intersubjetivas do mundo, tornando possível o entendimento de um universo de significados relacionados à realidade social. Estou de acordo com o autor que a maior relevância da pesquisa qualitativa é o processo da pesquisa e não necessariamente seu resultado. Logo, não se trata de quantificar, mas de conhecer as(os) participantes da pesquisa, o projeto didático antirracista e os efeitos produzidos por ele.

Nesta pesquisa busco compreender: quais as contribuições de uma pesquisa-ação sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, através do ensino de Teatro para a construção de um projeto artístico-pedagógico antirracista para crianças na educação básica? A pesquisa possui como objetivo geral contribuir através da pesquisa-ação sobre o ensino das relações étnico-raciais, e do ensino de Teatro, para a construção de práticas artístico-pedagógicas antirracistas. E os objetivos específicos são: 1- Colaborar com a valorização da diversidade étnico-racial na escola e na vida dessas crianças; 2- Promover a representatividade, identificação e empoderamento; 3- Auxiliar na desconstrução de estereótipos. Assim, não cabe tomar essa pesquisa, os caminhos que escolhi como padrão. Busco colaborar a partir das propostas didáticas e alcançar os objetivos, tornando possível que a transformação que tanto buscamos na sociedade possa ser feita, a começar por nós, e em seguida compartilhada no ambiente escolar.

O antirracismo que aqui será apresentado está apoiado especialmente nas ideias de Bárbara Carine (2023, p. 59), mulher negra, professora, pesquisadora, que apresenta o antirracismo como “uma responsabilidade ocidental cujo centro é o racismo, por ser uma construção ocidental”. A autora se preocupa em se formar e formar as crianças a partir da lógica do reforço positivo. Para ela, as crianças “precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social” (*Ibidem*).

Acredito que dessa forma as crianças negras no ambiente escolar terão o direito de reconhecer a si mesmas e a outras pessoas negras como potências.

Reconhecer esse projeto artístico-pedagógico como antirracista é ter inicialmente que revelar o racismo. Como estratégia, não reforço o não lugar que segue sendo reservado a nós, pessoas negras. Mesmo sendo o antirracismo caracterizado pelo enfrentamento, pelo combate, aprendi com essa pesquisa que não precisamos centralizar o racismo, muito pelo contrário, devemos apresentar as crianças a nossa existência através das histórias que não são contadas, positivando suas existências, ensinando que descendemos de reis e rainhas, que nós não nascemos fadados a ser escravizados, que podemos ocupar altos cargos e decidir qual caminho queremos seguir. Nossas vidas não são desimportantes, e as nossas crianças não devem ser educadas pela dor. Mas, reconheço que no ambiente escolar essas crianças ainda lidam dia a dia com comentários racistas, com a animalidade de sua imagem, com o não lugar, aprendendo que não são pertencentes ao que é belo, ao que é admirado e ao que é desejado. Parafraseando Pinheiro (2023, p. 60) a luta antirracista como centralidade da vida de pessoas negras é adocedora. Bom mesmo seria se a luta antirracista não precisasse existir, assim, essa pesquisa poderia ser sobre um outro assunto qual o combate não fosse necessário.

Para as professoras e pesquisadoras Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo (2023), os estudos sobre as crianças negras e suas infâncias têm crescido gradativamente na produção teórica brasileira, entretanto, como nos alerta o filósofo afrodiaspórico Renato Nogueira, a maioria dessas pesquisas discorrem sobre o efeito do racismo para a identidade das crianças negras, ou seja, “as crianças negras costumam ser inseridas nas discussões da educação e da psicologia a partir da falta, do que as coloca em relações desiguais” (Nogueira, 2020, p. 189). Segundo o autor, poucos estudos têm discutido a infância das crianças negras em sua potencialidade e pensado as subjetividades das crianças negras construídas não apenas via o sofrimento causado pelas experiências com o racismo. Estou de acordo com o autor e com as autoras, trata-se, portanto, de evidenciar as existências das crianças negras e de apostar em estudos e práticas que produzam uma sociedade mais pluriversal.

Nesta pesquisa, o primeiro passo, o da investigação se deu ao escolher a cidade e a escola em que a mesma aconteceu, e junto a isso, a busca por compreender as características desse lugar, quais corpos compunham esse ambiente e quais caminhos poderiam ser trilhados. O momento da tematização que estava previamente sendo maturado, ganhou ainda mais forças ao adentrar o espaço físico e participar do dia a dia daquele lugar. Foi ao começar a fazer parte

do ambiente que pude ter certeza das necessidades que deveriam ser discutidas com a minha pesquisa, resultando na proposta pedagógica.

A etapa de observação participante, realizada na Escola Pastor Paulo, pelo período de 5 meses, semanalmente, em todas as salas de aulas, fez com que eu percebesse que: a) existem falas e atitudes problemáticas ditas pela equipe escolar que podem reforçar ainda mais a existência do racismo nessa instituição; b) as crianças que compõe as salas de aulas são em sua maioria negras; c) a questão racial só é celebrada em datas comemorativas.

Me dediquei a observar a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno. Durante essas observações, por exemplo, vi que as crianças negras, especialmente as meninas, eram repreendidas. Durante essas observações, certa vez vi uma menina negra sendo repreendida pela professora por estar com seu cabelo solto. Me recordo de ver a professora se justificar para mim dizendo que pediu que a criança prendesse os cabelos porque estava fazendo calor, mas, as meninas brancas, de cabelo liso continuavam com seus cabelos soltos. Um detalhe que chamou bastante minha atenção ainda nessa situação foi um comentário dito por uma menina negra que era “amiga” dessa criança que estava com os cabelos soltos. A criança disse ao ver sua colega a seguinte frase: “você acha que está abalando com esse cabelo aí, né?” A criança que fez esse comentário também tinha cabelos crespos e volumosos, porém estava com seu cabelo preso. Já uma criança branca seguiu dizendo: “esse cabelo tá é feio, viu?” Os comentários não continuaram porque elas perceberam que eu estava vendo e ouvindo aquela situação e pararam. Nesse mesmo dia, após ter passado por tudo isso, a menina repreendida por estar com seus cabelos crespos soltos começou a ficar agitada na sala, conversando bastante com outros colegas e teve seu nome escrito no quadro e quase perdeu o direito ao intervalo.

Percebi também que a maioria das crianças negras, mas de pele mais clara, optavam por interagir mais com as crianças brancas ou parecidas com elas. Me recordo de um grupo de três amigas em que duas delas eram negras e uma delas, branca, o referido grupo de amigas são das meninas que citei anteriormente no episódio do cabelo. A criança branca parecia ser a líder do grupo. Uma das crianças negras imitava a criança branca em absolutamente tudo, por isso ela era a preferida da líder. Já a outra criança negra, que inclusive foi a criança repreendida pela professora por estar com seu cabelo solto, não seguia muito as suas ordens, e eu presenciei diversas vezes discussões entre elas, e exclusões. Até o final da pesquisa, elas já haviam deixado de ser um trio e se tornaram uma dupla, enquanto a terceira criança negra, a dos cabelos crespos soltos, passou a conviver mais sozinha e tentava se aproximar de outras colegas.

Apesar dessa instituição possuir um pouco de diversidade em seus murais e pinturas espalhadas pela escola, a falta dessa discussão em sala de aula, ao menos das aulas que tive a oportunidade de participar, na minha opinião, segue corroborando com a reprodução do modelo de beleza branco e europeu. As aulas que observei, por exemplo, em sua maioria falavam sobre os poemas de pessoas brancas, como Vinícius de Moraes, um grande poeta, dramaturgo cantor e compositor brasileiro. Geralmente as atividades eram ler algum poema e em seguida cortar, colar e colorir os personagens que apareciam na história.

O momento da programação/ação foi possível por causa das informações obtidas durante a investigação e tematização. Foi aqui, nesse momento que tudo visto foi refletido e se tornou o projeto artístico pedagógico que irei compartilhar, com os cinco planos de aulas que alimentam minha proposta didática, que foram ministradas para as crianças das duas turmas de terceiro ano, para que tivessem suas imagens exaltadas e celebradas, assim como suas diferenças. Essa ação aconteceu para que as(os) participantes pudessem ser e fazer parte de todo o processo e também aderirem a essa prática.

Um caminho precisou ser percorrido até finalmente compartilhar a escrita das experiências que foram vivenciadas. Minha imersão ao campo se deu por meio de visitas frequentes na escola, observação e participação nas aulas das duas turmas onde o trabalho se desenvolveu. Conheci os funcionários, professoras (todas as professoras da escola são mulheres), direção e coordenação. Em seguida idealizei, criei, produzi um projeto artístico-pedagógico, com materiais didáticos e ministrei as aulas, também realizei uma entrevista semiestruturada com as professoras das turmas participantes. Com o intuito de preservar as professoras entrevistadas, troquei seus nomes por nomes de frutas. A professora do 3º ano A será a Pitaya, e a professora do 3º ano B, será a Amora. Durante o período de pesquisa na escola, a professora Pitaya precisou se ausentar e uma outra professora passou a assumir a turma, vou chamá-la de Maçã.

As vozes das crianças que são extremamente importantes para essa pesquisa, aparecerão através dos comentários feitos durante as aulas, e de cartas que foram entregues para mim no último dia de aula. São através dessas cartas que as crianças também expressaram os sentimentos que fluíram dessa experiência que tivemos juntos. Serão inseridas as fotografias das cartas e reescreverei o conteúdo, caso a imagem não esteja tão legível.

O diário de campo foi um recurso que me acompanhou durante toda a pesquisa, popularmente conhecido também como diário de bordo, onde registrei todos os acontecimentos. Apoiada em Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo são os relatos daquilo que o

pesquisador(a) ouve, enxerga, sente e experiencia no decorrer de seus estudos. Dessa forma, todas as informações que considerei importantes foram registradas e úteis para o desenvolvimento da pesquisa.

Muitas leituras me acompanharam nesse período. Desenvolver pesquisa na escola não se resume a estar na escola. Nilma Lino Gomes (2016; 2020) e Eliane Cavalleiro (2001;2023) foram importantíssimas para direcionar o meu olhar enquanto pesquisadora, principalmente para entender o campo das infâncias, das infâncias negras e das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Célida Salume Mendonça (2015) foi essencial para fortalecer e aprimorar a minha existência enquanto professora de Teatro, com ela aprendi os desafios que encontramos diariamente nas escolas e também a buscar soluções, estratégias de criação. Bárbara Carine Pinheiro (2023) me instruiu a ser uma educadora antirracista e ensinar isso através das experiências dela e das minhas próprias experiências e Alexandra Dumas (2022) que aponta em suas pesquisas estratégias contracoloniais para o ensino de Teatro. Todas essas mulheres fortaleceram minhas andanças e me ajudaram a chegar até aqui.

As escolas, as infâncias, suas experiências continuam sendo muito parecidas com as minhas. Falta representatividade, falta a educação através do reforço positivo, falta sair das carteiras e se movimentar, falta o faz de conta, a dança, a música, falta arte, falta reconhecer as crianças como potências. Penso que o fato de as pessoas ainda pensarem nas crianças como seres frágeis e vazias de conhecimento, interfere negativamente os processos de aprendizagem, assim como a adultização e a antecipação da alfabetização. Quando cresci e não mais me permiti ser criança, percebi como tudo se tornou mais difícil. Acredito inclusive que a dificuldade de aprender está relacionada ao fato de deixar de assumir o estado de infância. Para Noguera cujos estudos permeiam toda a dissertação:

Acessar o estado de infância diz respeito a nos permitir infanciarizar (oposto de infantilizar), caracteriza-se “como um conceito positivo de infância que não a identifica como categoria geracional; mas como um conceito que genericamente significa uma dimensão da condição humana que nos torna mais humanos” (Noguera, 2017, p. 400).

Se trata de permitir, mesmo quando adultos a ser e estar criança e não subestimar as existências das crianças. Segundo o autor, elas ensinam de maneira que nós, “adultos” recusamos a aprender ou aceitar como conhecimento. Entretanto, podemos infanciarizar, ou seja, “tomar a infância como experiência, ou ainda, um tipo de potência criativa para estabelecer relação como mundo” (Noguera; Barreto, 2018, p. 17).

Esta pesquisa propõe a infancionalização através de estratégias artístico-pedagógicas para experimentar a vida e o mundo com uma energia brincante no espaço escolar. Infancionalizar foi a forma que encontrei de não me silenciar diante do que ainda é posto, diante da tentativa do apagamento das histórias que nos orgulham, e não as que nos inferiorizam e faz com que nós, pessoas negras, tenhamos vergonha de ser quem somos. Poder colaborar com uma educação afrorreferenciada através da minha arte, do Teatro, sem dúvidas é uma grande satisfação.

Pensando a estrutura da dissertação, decido chamar de espirais o que geralmente é chamado de capítulos ou sessões, estou não apenas usando minha licença poética – tendo em vista que como artista, a possuo – mas também considerando que essa escrita não é feita na horizontalidade, tão pouco na verticalidade. Essa pesquisa fluiu e flui em movimentos. Parafraseando Leda Maria Martins (2022), na órbita da temporalidade ancestral, a primazia do movimento matiza os eventos, em processo de perene transformação. Me ponho então a me transformar, a tentar transformar o ambiente e as práticas escolares, passeando pelo tempo de ontem, de hoje e do amanhã, para fazer fluir um movimento de começo, meio e recomeço, sem fim.

Para a autora, espiralar é o que melhor ilustra a percepção, concepção e experiência da temporalidade e vivência da ancestralidade africana como um conceito fundador, imbuído das práticas e expressões sociais mais amplas e diversificadas. O tempo espiralar, movimento cósmico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, se manifesta por um prisma de africanias, por seus corpos: “seus corpos-tela, formas que regem suas oralituras, seus meios e modos de veridicção, como força de permanência e de Presença da ancestralidade, grávida de cinesias, ondulações, assimetrias, circunlocações” (Martins, p. 207).

Essa escrita nasce, existe e resiste na permanência do movimento, e por não ser um movimento definitivo, único, padronizado, eu o reconheço como espiralar. Sem a busca de uma execução perfeita, é apenas movimento, de um corpo que dança e busca de alguma forma mexer e remexer na estrutura, no que está posto como modelo.

O intuito de pensar essa escrita desde sua estrutura, imagens e linguagem é para romper com as estruturas hegemônicas de poder, no que diz respeito ao que é aceitável e visto como conhecimento dentro da academia. Essa estratégia está embricada na crítica de uma linguagem que não é acessível para todas(os). Estou falando de uma linguagem hermética (fechada), que distancia os textos de quem mais precisa ter acesso a eles. Penso que o conhecimento tanto pode ser uma poderosa arma contra a opressão quanto para a opressão, cabe a nós fazermos essa

escolha, afinal: “A caneta é a espada que nos faz prisioneiras de guerra em fábricas de mentes intelectuais. Mas nós estamos aprendendo a manejar a caneta” (Anzaldúa, 2021, p. 187).

Por isso busco percorrer meus próprios caminhos, permitindo fluir uma escrita que não se limita ao que é considerado padrão, apenas flui. Experimento me lançar em espirais e desejar que essa pesquisa, enquanto movimento, mova e estimule corpos de pessoas, especialmente crianças que assim como eu, estejam dispostas a se espiralar.

Durante o percurso, um antigo sistema africano de escrita nos acompanhará, abrindo os caminhos das circunlocuções que resultarão no movimento mais intenso que fiz até aqui em toda a minha vida, a escrita dessa dissertação, afinal “escrever é assim inscrever no corpo que dança, vozeia, canta e tamborila, o tempo constituinte das espirais” (Martins, 2021, p. 203).

O sistema de escrita e de comunicação gráfica se chama *adinkra*, criado pela poderosa civilização asante, território que hoje chamamos de Gana. Podemos encontrar mais de oitenta símbolos, destacados pelo conteúdo que trazem como ideogramas. Seu valor não está somente na estética, mas também por preservar e transmitir aspectos da história, da filosofia, dos valores e das normas socioculturais dos povos de Gana.

E para fundamentar o que chamo de introdução, escolho o *adinkra* Sankofa. Utilizo o *adinkra* Sankofa que pode ser representado ora por um pássaro com a cabeça voltada para trás, ora pela forma de duas voltas justapostas, espelhadas, lembrando um coração, para dar continuidade à minha jornada nesse mundo, pisando o chão da infância, da escola, da vida de uma mulher negra, artista, professora, e pesquisadora, uma longa história.

O princípio *Sankofa* “significa conhecer o passado para melhorar o presente e construir o futuro” (Gá; Nascimento, 2022, p. 19). Afinal, o que seria de todo esse meu movimento se não *Sankofa*? As(os) convido a voltar, retornar, olhar, buscar, pegar e transformar. Nunca é tarde para voltar e apanhar aquilo que ficou atrás. Esse convite é para você acompanhar as andanças de uma mulher negra, que retorna ao chão da escola, dessa vez como professora, para impedir que crianças negras tenham uma infância preterida, e para impedir que crianças não negras cresçam e se tornem adultos racistas.

Compartilho as minhas vivências e as relaciono com toda a escrita, as crianças são apresentadas por suas potencialidades. Não reforço nem estímulos discussões que as façam se enxergar no lugar de inferioridade. Para as crianças brancas, busco ensinar o respeito, principalmente as diferenças. Nas aulas que logo mais vocês conhecerão, celebramos a diversidade, pois é isso que para mim precisa ser feito.

No que estou chamando de *Espirais I*, compartilho os caminhos que me trouxeram para esta pesquisa, sendo eu uma mulher negra, artista, professora e pesquisadora. Falo das minhas andanças e experiências, as considero importante pois me ajudaram a chegar nesse momento em que escrevo essa dissertação. Ainda nessa espiral, falo sobre o município de Ipiaú, que é minha terra natal e cidade onde fica localizada a escola participante da pesquisa. Apresento brevemente o contexto histórico da cidade e a situação educacional do lugar, além de apresentar a Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior, onde a pesquisa foi desenvolvida. Faço a descrição dos ambientes e apresento as minhas impressões sobre esse espaço educacional que me acolheu.

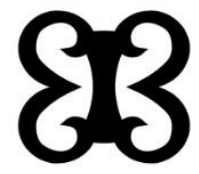
Já nas *Espirais II* apresento o ensino de Arte e das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, especialmente de Teatro. Ambos são os pontos de investigação da pesquisa. Compartilho suas demandas individuais e coletivas e em seguida apresento o projeto educacional antirracista que criei, seus recursos pedagógicos que utilizei e foram distribuídos ao longo das aulas que intitulo de: *Caixinhas Negras Memórias*.

Por fim, nos *Espirais III*, compartilho os cinco planos de aulas já ministrados para as duas turmas de terceiro ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas reflexões. A mediação retroalimenta e é retroalimentada por todas as espirais, circunda e circula tudo o que foi visto, analisado, até se transformar em aulas de teatro para o ensino de Teatro e das relações étnico-raciais. Ao falar das duas turmas participantes, chamarei de primeira turma o 3º ano A, e de segunda turma o 3º B, para que vocês saibam de qual das turmas estarei falando.

Cada plano de aula do projeto tem um título e nele aparecem um *adinkra*, o tema da aula e uma pergunta. O primeiro plano que será descrito no trabalho se chama *Quanta África tem no dia de alguém?*; o segundo *Autoestima e o reforço positivo: que tal elogiar alguém agora?*; o terceiro *Representatividade: onde a gente se vê, a gente se pensa?*; o quarto *Identidade: você é igual a mim? Eu sou igual a você?*; e o quinto plano intitula-se *Ancestralidade: que virtude vamos dar de presente pro bisavô Benedito?*

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, e aprovada com o parecer nº. 6.686.976, e as imagens das crianças foram autorizadas pelos responsáveis mediante a assinatura do Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos.

Dito isso, e antes que eu me esqueça, preciso perguntar, você aceita espiralar comigo?



ESPIRAIS I





Mude ou transforme seu caráter.

SESA WO SUBAN

Símbolo da transformação da vida. Esse símbolo combina dois *adinkra* separados. A “estrela da manhã” significa um novo começo para o dia.

Essa estrela aparece dentro da roda, a qual representa o movimento independente. Assim o símbolo fala da dialética, na dinâmica da vida,

entre a influência dos fenômenos da natureza e os fabricados ou provocados pelo ser humano – entre o destino e o livre-arbítrio.

1. *SESA WO SUBAN*: SER UMA MULHER NEGRA, ARTISTA, PROFESSORA E PESQUISADORA FOI O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Escolho o *adinkra Sesa wo suban*, pois ele simboliza e traduz as minhas vivências. O *adinkra* é o símbolo da transformação da vida. A “estrela da manhã” significa um novo começo para o dia, e a roda representa o movimento independente, que reconheço como espiral. São as minhas transformações nessa espiralar que serão compartilhadas em interlocução com autores e autoras. Pois, ser uma mulher negra, artista, professora e pesquisadora me trouxeram até aqui.

É sabido que para muitas crianças negras, a primeira lembrança escolar pode ser algo que desejemos esquecer durante toda a vida. Quando eu tinha quatro anos, minha mãe me levou até a escola para fazer a minha matrícula. Assim como diversas mães brasileiras, ela era uma doméstica, e não tinha com quem me deixar enquanto trabalhava. As casas de seus patrões foram por muito tempo minha sala de aula. Era lá que muito curiosa eu folheava as revistas e aprendi a ler antes mesmo de começar o meu primeiro ano letivo.

Quando enfim completei os quatro anos, minha mãe foi me matricular. A escola inclusive era em frente à casa que ela trabalhava. Chegando lá, comigo em seu colo, ao dizer que queria fazer a matrícula da sua filha, foi questionada se a filha era eu, e ao responder que sim, ouviu da diretora – uma mulher branca que vez ou outra ainda vejo pelas ruas de Ipiaú –, “porque você não volta pra casa com essa neguinha, que nem tamanho se quer ela tem pra estudar”. Minha mãe me contou que nem teve reação para confrontar aquilo que foi dito, e retornou para o seu emprego completamente ofendida.

A minha matrícula foi feita no dia seguinte, com a ajuda de uma outra pessoa. Ouvi minha mãe contar essa história várias vezes, e demorou até eu perceber o que estava explícito naquele comentário. Aquela mesma diretora me apelidou de diversas coisas durante meu primeiro ano naquela instituição, ela parecia não acreditar que aquela *neguinha sem tamanho* surpreendentemente já sabia ler e era tão capaz quanto qualquer outra criança a estar ali.

Para o antropólogo e professor brasileiro-congolês Kabengele Munanga e para a já citada pedagoga, pesquisadora e escritora mineira Nilma Lino Gomes (2016).

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira (Munanga; Gomes, 2016, p. 179).

Essa aversão tem início a partir do conceito criado previamente pelas pessoas, sem ponderação ou conhecimento dos fatos: “O preconceito é um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro” (Munanga; Gomes, 2016, p. 181). Aqui no Brasil o que chama muita minha atenção é a resistência que as pessoas têm em se assumirem preconceituosas, mesmo quando suas atitudes evidenciam o preconceito.

Me recordo de ouvir da minha mãe que eu precisava estudar, ter boa aparência, correr, porque pessoas diferentes de mim, especificamente brancas, sempre estariam à minha frente, mesmo que eu também merecesse estar lá. Eu sei que esse incentivo vinha da realidade que ela já havia enfrentado. O preconceito racial escancara exatamente o sistema racista que a todo momento produz e perpetua as desigualdades raciais.

O meu lar era seguro para mim, uma criança negra, mas da porta da minha casa para fora, principalmente na escola, essa segurança não existia. É nesse momento que a discriminação racial entra em ação. Sem a segurança da minha família, estive vulnerável diversas vezes: “A discriminação racial implica sempre na ação de uma pessoa ou de um grupo de pessoas contra outra pessoa ou grupo de pessoas” (Munanga; Gomes, 2016, p. 184). O que infelizmente experienciei diversas vezes foi a exclusão do meu corpo, das minhas características e do meu intelecto.

A discriminação me paralisou por um longo período, me perguntava onde estavam as pessoas negras nas escolas? Por que elas não podiam ser protagonistas? Ricas? Famosas? Reis e rainhas? Eu malmente tive professoras(es) negras(os). Eu nem sequer podia sonhar em estar ali um dia.

Nas escolas onde estudei as pessoas não se davam o trabalho de usar o termo escravização, já que as pessoas escravizadas não escolheram aquela vida, elas foram obrigadas a viver naquelas condições. Em uma entrevista cedida ao canal Provoca, da TV Cultura, em 21 de novembro de 2023, o ator, dramaturgo, diretor e professor brasileiro, Clayton Nascimento, respondeu ao ser perguntado, qual a diferença de escravizados e escravos²:

Escravo você determina uma existência, quase como se nascesse. Então os escravos que nascer, e isso subjetivamente naturaliza o nosso pensamento de que: ah, então tiveram escravos, é assim nasceu escravo, poxa, o que eu vou fazer. Não, absolutamente ninguém nasce escravo. Essa pessoa sempre foi colocada na condição de escravizada, por alguém que tentava naturalizar isso e que desmerecia a existência desse corpo. Então não existe escravo, existem escravizados (Nascimento, 2023).

² Para assistir a entrevista, acesse o link: https://www.youtube.com/watch?v=HdCk6zAoX_s

Ter essa consciência colabora para que as nossas crianças já cresçam sabendo que as pessoas negras foram escravizadas e não escravas, e que isso não as resumem, não mais. Para Pinheiro (2023), ensinar que alguém é escravo ao invés de dizer que foram escravizados, faz com que pensemos que o sujeito nascesse destinado a essa condição e a sua posteridade também: “É como se existisse uma marca indelével da escravidão que eterniza a desumanização e o pertencimento dos corpos negros às pessoas brancas” (Pinheiro, 2023, p. 49).

As histórias e culturas que nos eram ensinadas sempre foram as mesmas, dando protagonismo e valor somente as pessoas brancas. Nos era apresentado um padrão de beleza, única cultura e um único desejo: ser como eles. Reflete sobre esse mesmo sentimento a professora e pesquisadora em pedagogias e poéticas negras teatrais, Alexandra Dumas (2022) ao dizer que “estava eu sendo educada para celebrar esse outro, o colonizador e seus feitos, e não as culturas e os fenótipos identificáveis nas pessoas que estavam ao meu lado no meu cotidiano, sem celebrar a mim mesma (Dumas, 2022, p. 49).

Essa educação pautada na supremacia branca fez com que a aluna negra que eu fui não permitisse questionar, mesmo com um grande incômodo, como por exemplo as aulas de História, que não apresentavam de forma positiva a história e cultura africana, ao invés disso, se dedicavam a falar da escravização e de todo sofrimento, fazendo com que acreditássemos que esse era o único lugar reservado a nós. Nem pude ser eu mesma, já que precisei ceder aos padrões. Alisei meus cabelos por anos, mesmo contra a vontade dos meus pais que não entendiam como eu podia odiar uma aparência que era exaltada todos os dias em casa. O que minha família não sabia é que essa mesma aparência era criticada fora dela.

Acredito que pensar o ser negra(o) no Brasil é refletir sobre o que a psiquiatra, psicanalista e escritora brasileira Neusa Santos (1990) nos diz: “ser negro no Brasil é tornar-se negro” (Santos, 1990, p. 77). Esse tornar-se vem em camadas e num processo muito doloroso, principalmente porque na maioria das vezes nos “descobrem” negros antes mesmo de nos reconhecermos. O cabelo e a cor da pele são características determinantes nesse processo de tornar-se negro.

Gomes (2020) descreve esse processo “como uma tensão, é um conflito que quando vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos” (Gomes, 2020, p. 29). É por isso que essa consciência se torna ou prazerosa, a partir do pertencimento ou dolorosa, a partir da negação. É pensar que quando falamos em racismo, a primeira imagem que vem na nossa cabeça são corpos negros, e as características desses corpos. Nesse caso, as

primeiras características são a cor da pele e os cabelos, que por si só acabam gerando um conflito:

A consciência ou o encobrimento desse conflito, vivido na estética do corpo negro, marca a vida e a trajetória dos sujeitos. Por isso, para o negro, a intervenção no cabelo e no corpo é mais do que uma questão de validade ou de tratamento estético. É identitária (Gomes, 2020, p. 29).

Tanto a cor da pele quanto o cabelo se tornam critérios de classificação social, para dizer quem é negro e quem é branco, transformando esses marcadores sociais em características que deveriam somente ser celebradas ao invés de indesejadas.

Foi então ao adentrar a universidade que a pequena Juliana, aquela que se calou e foi calada por diversas vezes, se sentiu pronta para falar, e desde então nunca mais parou. Conheci mulheres negras que me potencializaram como por exemplo, a professora de dança Edeise Gomes, e as discentes de teatro Lana Peixoto e Glaece Lopes³, através delas conheci o feminismo negro, e me vi em corpos e histórias parecidas e tão reais quanto a minha.

A arte me possibilitou encontros, encantos e tem feito de mim a pessoa que sou hoje. Ter feito parte de uma turma de onze discentes negras e negros na graduação também colaborou muito para esse pertencimento afroreferenciado. Porém, mesmo com as questões étnico-raciais⁴ sendo sempre pautas do nosso dia a dia, inclusive nas nossas pesquisas de trabalho de conclusão de curso, a universidade também foi mais um espaço de apagamento.

As referências como o Abdias do Nascimento com o Teatro Experimental do Negro – TEN, por exemplo, não chegou até nós. A grandiosidade de Ruth de Souza e todas suas conquistas enquanto primeira atriz negra a pisar no palco do Theatro Municipal e O Bando de Teatro Olodum também não. Nomes como Grace Passô, atriz, diretora, roteirista e dramaturga brasileira e a encenadora Onisajé só se tornaram presentes na reta final do Curso de Licenciatura em Teatro porque a maioria de nós pesquisávamos feminismo negro e começamos a buscar essa representatividade dentro do teatro, nos palcos, nos textos.

Esses estudos chegaram através de outras pessoas que já estavam imersas nesse processo de pesquisa e que foram me auxiliando, como as já citadas anteriormente. Por outro lado, as experiências com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, e o

³ Edeise Gomes é docente do curso de Dança da UESB. Lana Peixoto e Glaece Lopes são professoras de Teatro, formadas pela UESB.

⁴ Entendo por relações étnico-raciais aquelas que são estabelecidas entre diferentes grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos. Essas relações são formadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem.

Programa de Residência Pedagógica – RP, foram essenciais para o meu entendimento enquanto docente, enquanto professora de Teatro e principalmente por perceber que pouca coisa tinha mudado desde a minha época escolar. Senti então que aquele era o momento de fazer o que não fizeram por mim quando o meu corpo ocupava uma sala, com cadeiras enfileiradas, com uma educação colonial e sem representatividade.

Acredito que o que diferencia a minha prática enquanto professora de Teatro, da prática de outras licenciaturas, é entender e perceber o corpo como materialidade e esse corpo é movimento, espiralar. Para a professora de Teatro e pesquisadora em Artes Cênicas, Célida Salume Mendonça (2015):

Quando adentramos uma sala de aula, devidamente preparados, possibilitando que os alunos acessem diferentes convenções teatrais, a partir do que propomos com toda a materialidade oferecida ao grupo, sendo a principal: o corpo, somos capazes de suscitar a imaginação criativa, alimentada com jogos, imagens, músicas, objetos, figurinos, textos, ou ainda provocar a mudança da atmosfera desse espaço, surpreendendo-os. Conduzindo os alunos em um percurso criativo de aprendizagem, de natureza lúdica, que resulte em produtos parciais ou finais, fruto das relações empreendidas, contribuímos significativamente para a transformação do imaginário que ainda ronda o contexto educacional sobre o Teatro que é ensinado nas escolas (Salume, 2015, p. 13).

E quando pensamos as práticas teatrais para romper com a herança de uma educação colonial, é necessário primeiramente pensar como ela também é capaz de ser usada como instrumento de opressão. Pensemos em quantas vezes no ano letivo a arte é designada a datas comemorativas, fazendo com que através do lúdico, o racismo e tantos outros constructos sociais sejam naturalizados. Podemos ver isso através do relato feito por Dumas (2022):

No dia do ano destinado ao “índio”, tínhamos festividade na escola, o que provocava em mim grande contentamento. Éramos fantasiadas com penas coloridas e pequenas tiras de esparadrapo branco fixadas no rosto, nas bochechas, de forma a aprender que aquela caracterização era uma forma de celebração da existência dos povos indígenas. Hoje eu compreendo essas narrativas como algo violento, o que me leva a perceber o quanto a arte pode ser eficaz como instrumento de transmissão, opressão e controle de culturas (Dumas, 2022, p. 49).

Por isso que o movimento de contracolônizar a educação brasileira precisa ser feito minuciosamente, para que não caiamos nas armadilhas do colonizador. Antônio Bispo (2023) nos apresenta o conceito de contracolônialismo. Para ele “O contracolônialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender. O contracolônialismo é um modo de vida diferente do colonialismo” (Bispo, 2023, p. 36). Utilizo o conceito de contracolônialismo por rejeitar a colonialidade. Eu, enquanto professora dessas

crianças durante o período da pesquisa, rejeitei e rejeito a colonialidade por mim e por elas. Ainda que o contracolonialismo seja você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, faço isso não apenas por mim. Faço esse movimento por perceber as armadilhas e reconhecê-las, criando estratégias que rompam com a ideologia da colonização.

Me torno licenciada em Teatro no ano de 2022, e já parto para a minha primeira experiência profissional de formação. Sou solicitada para assumir um projeto artístico numa escola na cidade de Jaguaquara (BA). O projeto era para montar um espetáculo sobre o livro *Boi Multicolor*, do arte-educador baiano Jorge Conceição (1995), que escreve para desconstruir os preconceitos, principalmente de cor. É um novo olhar sobre a literatura infanto-juvenil, trazendo o combate ao racismo. É um livro indicado para crianças, mas que é interessante e possível para todas as idades.

Assumo então esse projeto na Escola Estadual Rural Taylor Egídio (ERTE), e me deparo com uma realidade completamente diferente de tudo que já havia tido contato antes. A ERTE era (uso no passado pois, no momento em que escrevo essa dissertação a escola se encontra fechada pelo Governo da Bahia) uma escola de ensino residencial que desenvolvia a proposta pedagógica de alternância, ou seja, os estudantes alternavam trinta dias na escola e trinta dias em suas casas na zona rural.

Costumo dizer que essa experiência mudou a minha vida e foi a melhor sala de aula para a minha formação enquanto docente. A escola funcionava de domingo a domingo, e nós, docentes nos tornamos tudo o que aqueles estudantes tinham de mais próximo durante os trinta dias que ali residiam. Nessa instituição era impossível ser somente professora, precisei ser amiga, conselheira, mediar conversas sensíveis e difíceis, porque ser apenas professora não era o suficiente para a realidade daquele lugar.

É muito sensível falar dessa experiência, mas também muito especial. Fiz a montagem do espetáculo com estudantes do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais), que tinham interesse em participar e demos vida ao espetáculo *A caravana do Boi Multicolorido*, tendo a mim como encenadora, mas também aos estudantes participantes. A participação no projeto não era obrigatória. Os nossos ensaios aconteciam a partir das demandas da escola e das disponibilidades dos estudantes. Me encontrei num espaço muito carente em diversos aspectos, mas principalmente em consciência racial⁵. Quando fui conversar com os estudantes sobre a

⁵ Vejo a consciência racial como uma estratégia fundamental para o combate ao racismo. Faz-se necessário primeiro reconhecer a sociedade em que vivemos como uma sociedade racista, para só então combater essa prática. Para Almeida (2019, p. 34) “A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracista”. Só assim

canção que protagoniza o livro, que é *Boi da cara preta*, eles não viram problema nenhum. Eu perguntava se havia algo que os incomodavam ali e nada incomodava. Eu sabia que antes de qualquer coisa, eu precisaria fazer um processo muito rápido, porém necessário de letramento racial com aquele grupo. E assim fiz. Lemos, discutimos, compartilhamos experiências de vida, ouvimos muitas músicas e aos poucos eles foram entendendo qual a questão que tínhamos nas mãos.

A canção é interpretada pelo cantor Wando, mas não se sabe ao certo quando surgiu. Especula-se que a canção tenha surgido durante o período colonial, mas não há comprovações. Ela é muito utilizada para ninar as crianças, e por muito tempo não foi vista como uma problemática racial. A letra diz o seguinte:

Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega esse menino que tem medo de careta
Não, não, não
Não pega ele, não
Ele é educado e tem um bom coração

Jorge Conceição desconstrói no seu livro (1995) o preconceito com a cor preta, e questiona por que esse boi não pode ter várias cores, e por que só o boi da cara preta seria assustador? Então durante a leitura ele vai sugerindo cores para esse boi e qualidades também. Essa canção está embricada no que o jurista brasileiro, professor e pesquisador Adilson Moreira (2019) está chamando de racismo recreativo:

Pensamos que o racismo recreativo é uma política cultural característica de uma sociedade que formulou uma narrativa específica sobre relações raciais entre negros e brancos: a transcendência racial. Esse discurso permite que pessoas brancas possam utilizar o humor para expressar sua hostilidade por minorias raciais e ainda assim afirmar que elas não são racistas, reproduzindo então a noção de que construímos uma moralidade pública baseada na cordialidade racial. Esse projeto de dominação racial expressa a aversão que brancos sentem em relação a negros, mas permite que eles ainda assim apareçam como pessoas comprometidas com a igualdade (Moreira, 2019, p. 63).

Logo, penso que o racismo recreativo está diretamente relacionado aos estereótipos. Essas ofensas são o que os opressores chamam de brincadeira e justificam dizendo que só estão falando a verdade. Verdade essa baseada em anos e mais anos de escravização e estereotipação.

conseguiremos somar junto a valorização da cultura afro-brasileira e quem sabe caminhar de fato para uma democracia racial.

O *youtuber* e influenciador brasileiro Junior Cocielo é uma comprovação de que usar o humor como ferramenta racista e para cometer crimes não dá em absolutamente nada. Entre os anos de 2011 e 2014 o *youtuber* fez inúmeros comentários ofensivos, e quando repreendido por seus atos alegou estar arrependido, se justificou dizendo estar sendo irônico e zombando alguns amigos. Uma das frases que mais chamou a minha atenção dita por ele foi “O Brasil seria mais lindo se não houvesse frescura com piadas racistas. Mas já que é proibido, a única solução é exterminar os negros.” Outra frase que reforça exatamente o que pontuei mais acima em relação aos estereótipos é “Eu queria ter gravado um vídeo sobre o Dia da Consciência Negra, só que aí eu deixei quieto porque na cela não tem *wi-fi*”. É extremamente assustador como seus atos foram completamente banalizados e resolvidos quando o *youtuber* os excluiu da internet.

Barbara Carine Pinheiro, em seu livro *Como ser um educador Antirracista* (2023) fala que “historicamente, a sociedade construiu para a população negra o enquadramento estético perfeito no padrão do criminoso” (Pinheiro, 2023, p. 112). Um padrão que preconceituosamente criaram sobre a população e que tem ganhado mais força a cada ano. Estatisticamente as “balas perdidas”, os presídios, os cargos de subserviência são designados a nós, pessoas negras.

Apesar de trazer somente as falas do *youtuber* Cocielo, é importantíssimo lembrar que o racismo recreativo não é uma prática individual e que a luta incessante é para não naturalizarmos essa opressão:

O que estamos chamando de racismo recreativo não pode ser visto como um tipo de comportamento individual porque está presente em diversas formações culturais, notoriamente nos meios de comunicação. Embora essas manifestações sejam apresentadas como humor, elas são manifestações de estereótipos que reproduzem conteúdos racistas sobre grupos minoritários (Moreira, 2019, p. 67).

Retomando as vivências na ERTE, sempre fiz questão também de reforçar a importância de estarem tendo acesso a uma educação, que é de direito, mas que infelizmente pouquíssimas escolas oferecem, ainda mais com uma professora formada na linguagem. Digo isso porque ainda é extremamente difícil encontrar professoras e professores de Teatro e demais linguagens artísticas assumindo as salas de aula: “Para que as teorias e metodologias em teatro se convertam em avanços concretos, é essencial que se leve a sério a formação de professores” (Salume, 2015, p. 17). É reconhecer a nossa existência, a nossa presença e as nossas especificidades.

Findando essa etapa na ERTE, me tornei professora de um colégio particular, para assumir a disciplina de Arte do ensino infantil, para crianças de três, quatro e cinco anos, (G3, G4 e G5) e para dar oficinas de Teatro como atividade complementar para uma turma de 1º ano

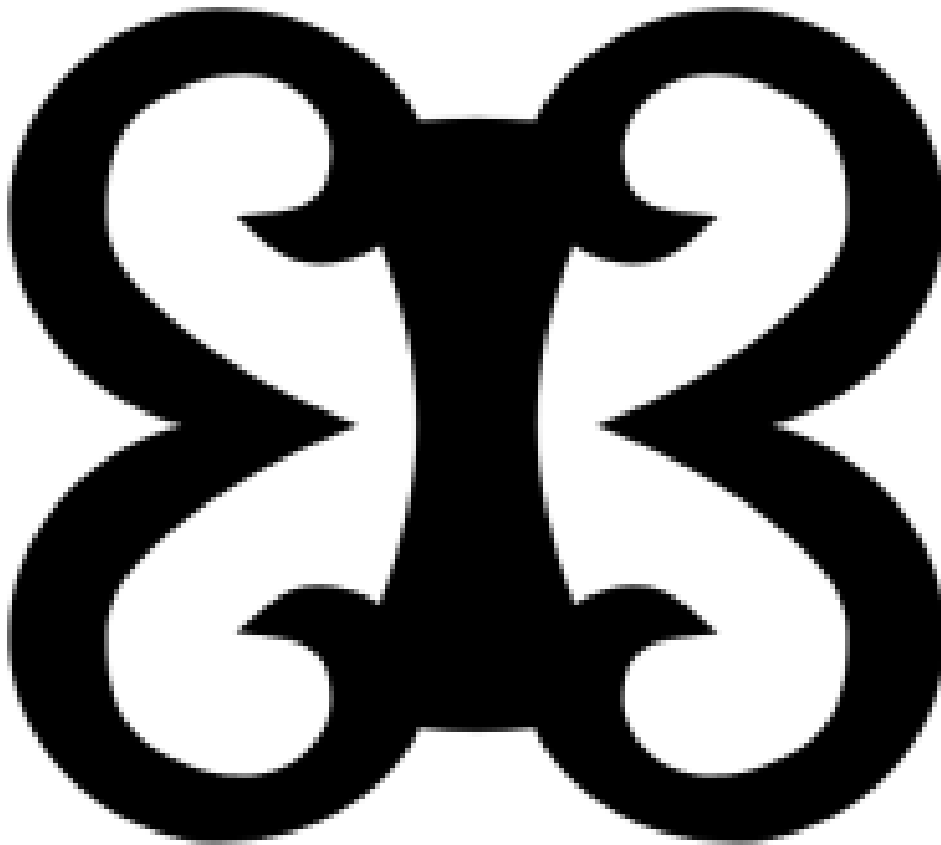
do ensino médio, com estudantes de 15 e 16 anos. Nessa escola fui mais uma vez tomada por uma realidade que me tirou do eixo.

Primeiro que eu não era lida como professora naquele espaço, o pouco tempo que tive ali não me senti parte daquele lugar. Exceto alguns estudantes, e alguns funcionários, eu acho que nem era vista. São tantos marcadores que eu carrego que nem sei qual deles ou se todos eles foram relevantes para a minha inexistência naquele lugar.

Por sorte, paralelo a esse emprego eu estava fazendo a seleção do mestrado, fui aprovada e optei por sair de lá e ter uma dedicação exclusiva. Acho muito importante lembrar e reforçar que o espaço escolar, seja ele público ou privado, são instituições formadas por pessoas, e essas pessoas são parte da sociedade, ou seja, vamos nos deparar o tempo inteiro com problemas sociais, com todo e qualquer tipo de preconceito e intolerância.

Falo isso principalmente porque na ERTE eu fui muito bem aceita e lida como professora, diferente dessa outra instituição, que nem espaço para tentar mudar isso eu encontrei. Eu respeito muito a minha profissão, e é por todas as minhas vivências, desde a Juliana criança e hoje a Juliana professora de Teatro, que me recuso a pisar o chão da escola para ser somente mais uma.

Me recuso a fingir que não estou vendo os problemas sociais e não pensar em de que forma posso ajudar a combatê-los. Eu escrevo a partir de mim, das minhas experiências e eu jamais vou me isentar do lugar e da responsabilidade que carrego por ser uma mulher negra educadora e professora de Teatro.



A unidade é a força. Esteja preparado, fique atento.

PEMPAMSIE

Símbolo da prontidão, da persistência,
da resistência, da bravura e da coragem.

2. PEMPAMSIE: I- P-I-A-Ú e E-D-U-C-A-Ç-Ã-O

Escolho o *adinkra Pempamsie* que simboliza a prontidão, a persistência, resistência, bravura e coragem, para apresentar Ipiaú, minha cidade natal, e os contextos histórico e educacional.

Por aqui nós já fomos floresta, povoados pelos indígenas Tapuias, conhecidos por suas valentias, suas coragens, mas que não puderam vencer a invasão do homem branco que chegou no início do século XX. Lugar esse situado às margens do Rio de Contas, considerado geograficamente como a Encruzilhada do Sul, já que seus caminhos se ligavam a Camamu, Jequié e Boa Nova. Já fomos também conhecidos como Fuá, Repartição e Rio Novo, até que em 1944, através do Decreto Estadual nº 12978, de 01-06-1944, passamos a ser Ipiaú, que em tupi significa Rio Novo⁶.

Falo então desse município do interior da Bahia, com seus 40.706 habitantes de acordo com o censo do IBGE de 2022, conhecido na região como a cidade-modelo e também pelo cultivo do cacau. Hoje, tem se destacado pela grandiosidade dos festejos de São Pedro e pelo níquel (mineradora) que é considerado o produto de prosperidade. Penso que o município poderia ser reconhecido por outras características, como por exemplo a quantidade de artistas, formados e não formados, que tentam sobreviver de arte e que torna Ipiaú uma cidade ativa no quesito cultural.

Atualmente Ipiaú também tem se destacado na área da Educação por pensar estratégias para a valorização dos seus profissionais. Foi um dos primeiros municípios a conceder o reajuste do piso salarial dos professores da Rede Municipal de Ensino. Além do piso, efetuaram também ações como o cumprimento no Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações à promoção de formações continuadas na Jornada Pedagógica, para ampliar a qualificação dos profissionais e gerar impactos positivos no desempenho dos estudantes.

Como disse em uma entrevista cedida ao jornalista José Américo (2023) a atual secretária de Educação Erlandia Souza, “a valorização dos profissionais da Educação é fator determinante para o crescimento de um município, estado ou país que tem a Educação como prioridade e mola propulsora do desenvolvimento”. Infelizmente a valorização dos profissionais dita pela secretária não é uma realidade possível para os profissionais de Teatro, Dança, Música e Artes Visuais.

⁶ Para ver a matéria, acesse o link:

<https://sead.ufba.br/ipiau#:~:text=Regi%C3%A3o%20de%20grandes%20matas%2C%20habitada,%2C%20ou%2C%20segundo%20outra%20vers%C3%A3o>

Em fevereiro de 2023 foi publicado no Diário Oficial da Prefeitura de Ipiaú o edital de Processo Simplificado nº 001/2023 para a Educação e, mesmo com um total de 151 vagas disponíveis para professores, somente duas vagas foram direcionadas a professores de Música, e nenhuma das demais vagas para professores de Teatro, Dança e Artes Visuais.

Mesmo Ipiaú sendo um município com diversos licenciados nas linguagens artísticas, especialmente Teatro e Dança (licenciaturas oferecidas pela UESB) e mesmo tendo o atual secretário de Cultura formado em Licenciatura em Teatro (UESB), continuamos de fora e vendo os nossos lugares sendo ocupados por profissionais de outras áreas que mediam as aulas de Arte apenas para completar sua carga horária.

Quando tivemos acesso a esse edital o único sentimento que tínhamos era de decepção. A Lei 13.278/2016 sancionada pela presidente da época Dilma Rousseff altera a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/1996) incluindo as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis de Educação Básica. Ela prevê que o ensino da Arte seja componente obrigatório “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. E mesmo estando assegurados pela lei, ainda assim nos falta que ela seja cumprida, falta oportunidade. Essa não é uma realidade só de Ipiaú, muito menos da Bahia, mas faço esse recorte especificamente do município de Ipiaú porque é nele que a pesquisa aconteceu.

Ainda pensando na realidade de Ipiaú, através da entrevista realizada com as duas professoras que me acompanharam durante a pesquisa, sendo elas as professoras de Arte dessas turmas, obtive algumas informações que são importantes para nos ajudar a entender a realidade das escolas e suas lacunas em relação a formação desses docentes e ao ensino de arte e todas suas linguagens artísticas. O intuito de apresentar essas informações obtidas nas entrevistas não é o de criticar ou desfazer do trabalho dessas mulheres. Mesmo elas não possuindo a formação em Teatro ou qualquer outra linguagem artística, se dedicam diante da realidade exaustiva que enfrentam nas escolas públicas do país, e se esforçam para entregar conteúdos de qualidade dentro de suas limitações.

Durante a entrevista com a professora Amora, responsável pela turma do 3º ano B, ela me contou sua idade, 54 anos, se autodeclara uma mulher parda, é formada em Pedagogia e tem uma especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Quando perguntei sobre quanto tempo exercia a profissão nessa escola, fui informada que por oito anos. As disciplinas que assume são Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia e Religião. Perguntei então qual a sua relação com a disciplina Arte e ela me disse o seguinte: “Ah, eu sou assim, encantada, apesar de não dominar muito, eu sou encantada por Arte, principalmente né, arte plástica, eu sou assim,

encantada”. Dei continuidade perguntando como é feito o ensino da Arte através das suas aulas. Ela me disse “Oh, eu, eu utilizo de forma dinâmica. Gosto muito de apresentar alguns vídeos com os meninos, mosaico, desenhos livres, artes visuais”. Então continuei a entrevista e perguntei se ela considera a Arte uma disciplina importante e ela respondeu: “Importantíssima! Pois é através dela que os meninos desenvolvem suas habilidades, né?”

A resposta dessa professora me pôs a refletir sobre as algumas questões. A primeira delas é o quanto a discussão sobre o colorismo⁷ precisa ser mais presente em nossas vidas. Acredito que o fato de muitas pessoas, assim como a professora Amora, se autodeclararem pardas pode ser um caminho mais “fácil” para não reconhecerem sua negritude. Para Alessandra Devulsky (2021, p. 163) no livro *Colorismo* “Ser lida como eventualmente “menos negra”, em termos políticos ou estéticos, não faz de ninguém branca”. Mais do que se autodeclarar negra, para a autora recém citada.

[...] afirmar-se negra ou negro, além da simples declaração, requer tomar para si as lutas de um povo que jamais desistiu da sua liberdade, ainda que sob o estupro, a perda de seus traços e de parte da sua história. O que ficou, o que ainda é visível, é mais do que suficiente (Devulsky, 2021, p. 165).

Nesse caso, além de não gozar dos privilégios brancos, uma vez que ela não é lida dessa forma pela sociedade, ela também não demonstra ser uma aliada das demandas raciais. Penso que o pardo dito aqui em questão pode ser resumido na frase: “preta demais para ser branca e branca demais para ser preta”.

Além dessa questão, a fala da professora sobre seu encantamento pelas Artes Visuais, mesmo não sendo formada em nenhuma das linguagens artísticas coincide com o que vou apresentar mais a frente, sobre a hierarquia e predominância das Artes Visuais no ensino de Arte nas escolas. E por fim, esse discurso de que através das Artes as crianças desenvolvem suas habilidades e que as Artes auxiliam no aprendizado das outras áreas, como a Matemática etc., já é um discurso bem antigo, muito utilizado para encobrir a negação das Artes como área de conhecimento, como componente obrigatório que tem suas próprias unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades.

Durante a entrevista com a professora Maçã, do 3º ano A, ela se autodeclarou uma mistura, disse ter uma pele clara, mas que não era branca, sua idade é 46 anos e sua formação

⁷ Para a autora Alessandra Devulsky (2021), o termo colorismo trata das gradações das peles negras (perpassando das mais claras às retintas), ela discute no seu livro os seus usos, interpretações e repercussões. Trata-se de um termo carregado de significado político, social e cultural.

em Pedagogia. Fui informada que ela não é a professora efetiva da disciplina Arte, apesar de já ter sido professora de Arte em outros anos, nesse ela estava apenas assumindo até a professora que estava de licença médica retornar. Ela exerce a profissão há nove anos, mas nessa escola estava há apenas alguns meses, pois tem um histórico com a escola de idas e vindas.

Continuei a entrevista e perguntei como eram suas aulas de Arte quando ela ministrava essa disciplina, ela me disse: “a gente trabalhava um pouco assim, é do concreto, né? Trabalhava com produções, com pequenas produções, dessa forma.” Perguntei se ela considerava Arte uma disciplina importante e ela respondeu dizendo “Com certeza! Porque a Arte, eu acho assim, ajuda na criatividade da criança né? É um assunto, uma área também que, que, desenvolve o cognitivo, é uma matéria que deixa é, mais livre, a criança também brinca, e aprende ao mesmo tempo, então assim, eu acho que é muito importante.”

Aqui, nas respostas da professora Maçã, me preocupa bastante quando ela diz ser “uma mistura”, de modo que naturaliza e evidencia a falsa crença da democracia racial. Essa resposta me recordou um excelente exemplo que Pinheiro (2023) utiliza ao ser questionada como diante da toda a miscigenação no Brasil é possível saber quem é efetivamente branco ou não. A autora então diz que ficou tentada a dar a seguinte resposta:

Eu poderia responder que bastava a pessoa ligar a TV e olhar para a estética ali mais presente, ou ir a uma audiência judicial e olhar para o juiz, ou ir a uma plenária na câmara e notar o fenótipo dos parlamentares, ou procurar no Instagram os/as influenciadores/as digitais com os maiores números de seguidores, ou ainda observar as pessoas mais bem tratadas numa blitz policial, e ali estariam os brancos (Pinheiro, 2023, p.56).

Ou seja, mais do que apenas simplificar as nossas existências dizendo que somos uma mistura, é necessário entender que no Brasil, em diversas situações, a cor de pele define qual lugar você ocupa, e isso não é resultado de uma mistura, muito pelo contrário, é o resultado de uma separação.

Já enquanto respondia sobre a importância das aulas de artes, a resposta reforçou o estereótipo de como ainda é vista a nossa presença e a nossa prática, como recreação. Esse assunto também aprofundarei ao longo da dissertação.

Essas entrevistas foram feitas no mesmo dia com ambas, individualmente, e ao final da pesquisa, ou seja, depois que eu já tinha mediado o meu projeto na escola. Após responderem essas perguntas, finalizei pedindo que elas falassem sobre a experiência com as minhas aulas, pedi que fossem sinceras porque seria importante para mim suas opiniões. A professora Amora me respondeu

Oh, as suas aulas foram assim, maravilhosas. Bem dinâmicas, né, ouve assim um entrosamento excelente com os meninos né, a participação deles foram assim, ótimas. Assim né, você é uma pessoa muito dinâmica, que Deus continue te abençoando, viu, pra você dar continuidade a esse trabalho maravilhoso que você vem fazendo, né, a diferença na educação. A educação precisa disso, precisa de pessoas dinâmicas e inovadoras.

E a professora Maçã:

Tá, sincero! Eu achei gratificante, porque assim, abriu né, como eu falei, abriu a mente pra gente trabalhar melhor essa questão né, desses, do racismo, a questão das brincadeiras africanas que eu achei maravilhosas, os meninos amaram, e assim, se pudesse claro que teria muito mais, sabe, realmente eu tô falando, do que eu vi, os meninos amaram, pra eles também melhorou mais, porque assim, mudou um pouco a cabeça deles em relação as práticas que eles vinham tendo, então assim, pra sala de aula foi muito bom, muito bom, e espero assim poder tá trabalhando algumas coisas que você deixou, aqui, algumas brincadeiras, alguns ensinamentos, eu continuar e me aprofundar mais também.

Considero pertinente apresentar esses diálogos da entrevista porque nos ajuda a visualizar quem são as professoras de Arte que pisam o chão dessa escola, sua área de formação, como elas se reinventam para pensar a disciplina de Arte e se esse período comigo na escola, oferecendo essas aulas, ajudou e trouxe alguma mudança. Não são a essas mulheres que cabe a minha angústia em relação à ausência de docentes formados em linguagens artísticas assumindo a disciplina de Arte, mas sim a quem nos invisibiliza, que criam estratégias para impossibilitar nossa entrada e nos retirar da sala de aula, da educação infantil, do ensino fundamental, médio e até superior.

Reflico sobre as respostas das professoras em relação às minhas aulas e penso que minha presença e tudo o que propus não foi em vão. Confesso que durante a fala da professora Amora, do 3º ano B, senti falta de que em algum momento ela evidenciasse a minha presença e minha prática destacando a importância de um projeto de ensino antirracista, com todas as aulas abordando as histórias africanas e afro-brasileiras. A sua fala ficou reduzida em dizer o quanto minhas aulas foram dinâmicas e inovadoras. Somente na resposta da professora Maçã que esse ponto foi evidenciado.

A professora Pitaya, que estava afastada por motivos de saúde, retornou no meu último dia, me agradeceu bastante e disse que ouviu coisas positivas sobre a minha passagem pela escola.

Mesmo que muitas coisas ainda precisem ser melhoradas, principalmente na prática das professoras, e nas minhas práticas de ensino e aprendizagem o reconhecimento para com o

trabalho realizado por mim é muito importante, me faz acreditar que esse é o caminho a ser percorrido.

Lutar diariamente para a valorização e efetivação do ensino de Teatro na educação básica, reconhecendo-o como área de conhecimento é ir contra o ensino polivalente. Aceitar a polivalência é contribuir com o retrocesso que nós, docentes das linguagens artísticas já sofremos no dia a dia. Como afirma Mendonça (2015), “os governos seguem realizando concursos de caráter genérico na área de Arte e/ou desconsiderando as formações específicas dos cursos superiores” (Mendonça, 2015, p. 9).

Apresentarei alguns dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022, para destacar o quanto o Teatro e as demais linguagens artísticas correm o risco de desaparecer e de perderem cada vez mais espaço na sala de aula. Os dados aqui apresentados são do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes às escolas públicas do país.

O número de docentes na educação básica, da rede pública com licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música no Nordeste são completamente diferentes. Segundo o censo, 1.159 são o número de docentes com formação em Artes Visuais na educação básica no Nordeste; 1.037 docentes com formação em Música; 587 em Teatro e apenas 237 em Dança. O número de docentes em Artes, sem a formação nas linguagens específicas é maior, totalizando 1.465 pessoas. Desses 587 docentes com formação em Teatro que estão atuando na educação básica no Nordeste, 317 estão concursados, são efetivos, tem estabilidade, 225 têm contratos temporários, 6 têm contratos terceirizados e nenhuma pessoa tem contrato Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A porcentagem de docentes com licenciaturas nas linguagens artísticas em todo o Brasil, é de 51,9% nas Artes visuais; 33,09% nas Artes; 9,4% na Música; 3,2% Teatro e 1,6% Dança. Esses números apontam que existe uma predominância, uma hierarquia histórica presente no ensino de Artes nas escolas, através das Artes Visuais, isso ocorre porque a maioria dos(as) docentes são formados nessa linguagem artística. O que me faz lembrar a resposta da professora do 3º B sobre seu encantamento com as Artes Visuais, além disso, durante meus anos na educação básica, as aulas de Artes que tive sempre estiveram ligadas às artes visuais. Os professores não possuíam formação em nenhuma das linguagens artísticas e em suas aulas, somente uma dessas linguagens aparecia.

Pensar sobre isso levanta diversos questionamentos, uma vez que boa parte dessas aulas estavam ligadas inclusive a historicidade e não necessariamente a execução das artes visuais

propriamente ditas. E apesar da diferença de profissionais formados trabalhando nas escolas concursados em Artes Visuais aqui no Nordeste ser muito maior do que profissionais formados em Teatro, não tive a oportunidade de conhecer nenhum deles durante os meus anos escolares. Onde estariam e estão esses profissionais?

Partindo para observar o quadro de profissionais efetivos na educação básica, temos 863 concursados em Teatro e 17.552 em Artes Visuais. Com contrato temporário, são 704 em Teatro e 10.894 em Artes Visuais. Com contrato terceirizado, são 9 em Teatro e 59 em Artes Visuais, e com contrato CLT, 30 em Teatro e 537 em Artes Visuais. Em todas as situações fica evidente a predominância do ensino das Artes Visuais.

Pensando em porcentagem, os profissionais em Artes Visuais ocupam 52,5% dos efetivos da rede pública da educação básica, enquanto apenas 2,6% desses profissionais são do Teatro. Dito isso, o que queremos é que as leis sejam cumpridas, além de mais oportunidades, a começar pelas vagas específicas em concursos públicos. Esses comparativos não são para criar rivalidade, mas para comprovar que as oportunidades não estão chegando para todos, e que ambas as linguagens merecem a mesma atenção.

Mais uma vez me vi sendo desapontada num concurso público no município de Ipiauí. O edital Nº 001/2024, lançado pela prefeitura, não apresentou vagas para professores de Teatro. A única linguagem artística contemplada no edital foi a Música, como no edital do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) já citado anteriormente e as vagas não foram preenchidas pois, em Ipiauí e demais cidades próximas não existem profissionais formados nessa linguagem. O que causa ainda mais indignação, pois diferente da Música, em Ipiauí existem dezenas de profissionais formados em Teatro e Dança, que esperam a oportunidade de se verem representados num concurso público.

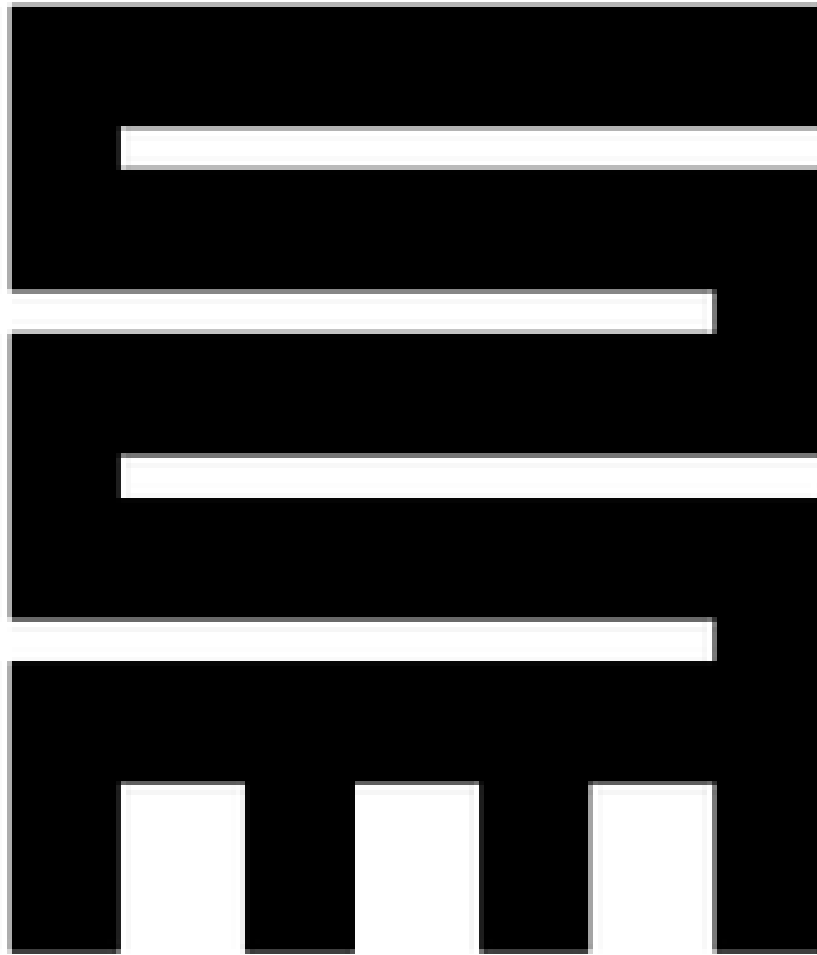
Por causa da falta de oportunidade, alguns desses profissionais são obrigados a procurar emprego em outras áreas e acabam não exercendo a sua profissão. É questão de sobrevivência. Atualmente, as poucas oportunidades de emprego que ainda são encontradas no município estão ligadas ao comércio e as empresas de níquel, que inclusive são consideradas a maior fonte de renda.

Todas essas questões impactam a vida desses docentes que já tiveram que superar muitas barreiras para conseguirem finalizar a graduação, e quando acreditam que vão encontrar espaço e oportunidade em seu município, se veem excluídos. Sendo assim, a mola propulsora dita pela secretária de educação parece não contemplar a nós, professoras e professores das linguagens artísticas. Desejo que numa próxima estratégia de valorização dos profissionais da Educação o

olhar seja ampliado para as Artes. É preciso perceber e aceitar o Teatro como área de conhecimento. Mendonça (2015) explica porque defende o ensino de Teatro:

por acreditar que um processo de democratização do acesso à Arte (Teatro), deve passar pela oportunidade de provar dessa Arte. Ninguém pode dizer que não gosta do que não conhece. Qual a outra via capaz de fazer o Teatro chegar a um maior número possível de crianças e adolescentes, se não a escola pública? (Salume, 2015, p. 18).

Por fim, mesmo sem tantas oportunidades e cercados de empecilhos, o que acredito ser possível para nós, docentes em Teatro, é agarrar cada oportunidade e ao pisar o chão da escola, exercer com excelência a nossa função e jamais desistir de lutar por nossa permanência e valorização.



Contorções. Resistência, adaptabilidade, devoção ao serviço e capacidade de suportar dificuldades.
Mudar-se; desempenhar vários papéis.

NKYIMKYIM

Símbolo da resistência, da dialética e do dinamismo na continuidade das coisas através das mudanças.

3. NKYIMKYIM: CONTEXTO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL PASTOR PAULO JOSÉ DA SILVA JÚNIOR

A escolha do *adinkra Nkyimkyim* está relacionada com o contexto da escola onde a pesquisa aconteceu. Acredito que assim como o *adinkra* que simboliza a resistência, a dialética, o dinamismo na continuidade das coisas através das mudanças, essa instituição também está em constante mudança, e percebo que o primeiro passo foi dado quando me acolheram e permitiram que a pesquisa acontecesse.

A Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior é uma instituição pública municipal da cidade de Ipiaú (BA), e está localizada na rua Edvaldo Santiago, nº 142, no bairro Democracia. Nela é possível encontrar o funcionamento das etapas do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos - EJA (noturno). Foi fundada em 1996, através de um convênio com o Ministério da Educação (MEC), durante o mandato do prefeito Dr. Ubirajara Costa, do vice-prefeito Hildebrando Rezende, e da secretária de Educação Lícia Andrade. A instituição carrega o nome de Paulo José da Silva Júnior, que logo mais tarde se tornou pastor evangélico e ganhou visibilidade na cidade.

A escola em questão conta com oito salas de aula nos turnos matutino e vespertino, e duas salas no noturno; uma sala que serve como secretaria e direção; uma sala de professoras (já que a escola só tem mulheres como docentes); uma cozinha; um banheiro feminino para as estudantes; um banheiro masculino para os estudantes; uma sala para Atendimento Educacional Especializado (AEE); uma sala de atendimento para o reforço escolar; um banheiro adaptado; um banheiro para as professoras; dois pátios cobertos e uma área aberta com um parquinho. A Figura 1 apresenta a entrada da escola.

Figura 1 - Entrada da Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA)



Fonte: Juliana Oliveira, 2024.

A escola me pareceu estar em bom estado de conservação, é perceptível que suas manutenções estão em dia. É um ambiente bastante colorido e estava decorado com o tema de super-heróis para o ano letivo de 2024. Frases e imagens compunham todos os corredores e estão por toda a parte, desde as portas, até o teto. Desde a minha primeira visita consegui observar que existe uma preocupação e comprometimento em manter o ambiente organizado.

Não vou negar que sempre mantive meus olhos atentos querendo encontrar diversidade nas decorações, e eu encontrei. Diferente da infância que eu tive, em que nas paredes das escolas só havia pessoas brancas e loiras, na Pastor Paulo eu encontrei representatividade negra, indígena, fora dos padrões que são impostos e frases que incentivam a positividade em sermos diferentes.

Figura 2 - Pintura da diversidade ao entrar na Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA)



Fonte: Juliana Oliveira, 2024.

Nas salas de aulas a organização continuava. Salas limpas, bem organizadas, cada criança tinha sua mesa e cadeira. O espaço era suficiente para o modelo de aula de mesas enfileiradas, o que não dialogava com o meu formato de aula. Quando faltavam muitas crianças, o espaço da sala era suficiente, mas quando todas as trinta e cinco compareciam, já sentíamos a diferença.

Em uma única vez consegui levar uma das turmas para o pátio. Nesse dia a aula funcionou bem por alguns minutos, mas logo em seguida tivemos que retornar, já que a escola tem os intervalos separados por turmas, ou seja, o pátio nunca estava vazio: “Assim, é a escola pública, esse local muitas vezes árido, mas igualmente fértil, que pode democratizar o acesso ao Teatro, despertando novos apetites. O gosto pela fruição artística precisa ser provocado” (Salume, 2015, p. 20). Mesmo não sendo o ambiente ideal, as aulas funcionaram na sala. Tanto eu, quanto as professoras e as crianças nos esforçávamos para deixar a sala mais confortável e espaçosa possível.

Todas as crianças usavam uniforme, como é possível ver na figura 3, vez ou outra víamos alguma criança que não estivesse “fardada”. Elas eram em sua maioria crianças negras. Não sei se é uma recomendação da própria escola, mas as crianças não levavam aparelho celular ou nenhum outro tipo de eletrônico para as aulas. Alguns brinquedos eram permitidos, porém só no intervalo. Na figura 3, pode-se observar quando as crianças eram convidadas a se sentarem na roda, percebia que dessa maneira elas se sentiam confortáveis e inclusive mais dispostas para as atividades propostas.

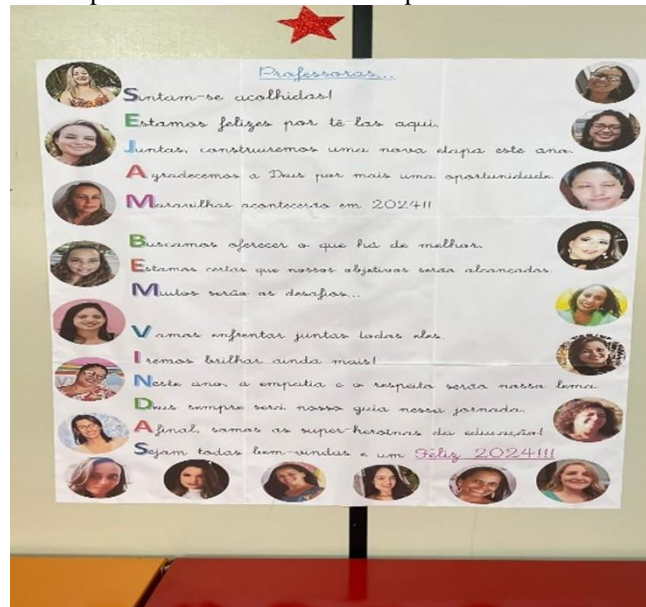
Figura 3 - Espaço da sala de aula após arrastar mesas e cadeiras



Fonte: Professora Amora.

A sala das professoras era bem compacta, mas atendia as nossas demandas. Uma coisa que já havia me chamado atenção, e que também foi notado pela minha orientadora de pesquisa durante a visita na escola foi o mural com a foto de todas as professoras. Um outro fato que merece destaque percebido por Romis Ribeiro, ator que me ajudou em uma das aulas, foi que ao chegar na sala das professoras, a placa que informava aonde estávamos estava realmente escrito sala das professoras, e não sala dos professores como geralmente encontramos em outras escolas, mesmo quando não há presença masculina.

Figura 4 - Mural com a foto das professoras da Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA)



Fonte: Ana Carolina Fialho de Abreu.

Figura 5 - Entrada da sala das professoras na Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior (Ipiaú-BA)



Fonte: Ana Carolina Fialho de Abreu

A escola Pastor Paulo está longe de ter a estrutura perfeita para proporcionar aos estudantes, e até mesmo aos funcionários uma estadia dos sonhos, mas com certeza atende bem as necessidades dentro da realidade de uma escola municipal no interior da Bahia. Eu desejo que a minha passagem por ela tenha servido também para chamar atenção da importância de um espaço, uma sala adequada para as aulas de Artes, com tatames, caixa de som e *data show*. Essas crianças passam boa parte do ano letivo sentadas, enfileiradas, escrevendo e reescrevendo, tendo somente os quinze minutos de intervalo para se movimentarem e extravasarem.

Precisei abrir mão de alguns minutos das minhas aulas para arrastar todas as mesas e cadeiras, assim como para transformar aquele ambiente em outro. Acredito que eu poderia ter encontrado maneiras de tornar esse momento satisfatório para mim e para as crianças, para que ao invés de simplesmente reorganizar a sala, também nos divertíssemos, aprendêssemos. Penso como Dumas (2022):

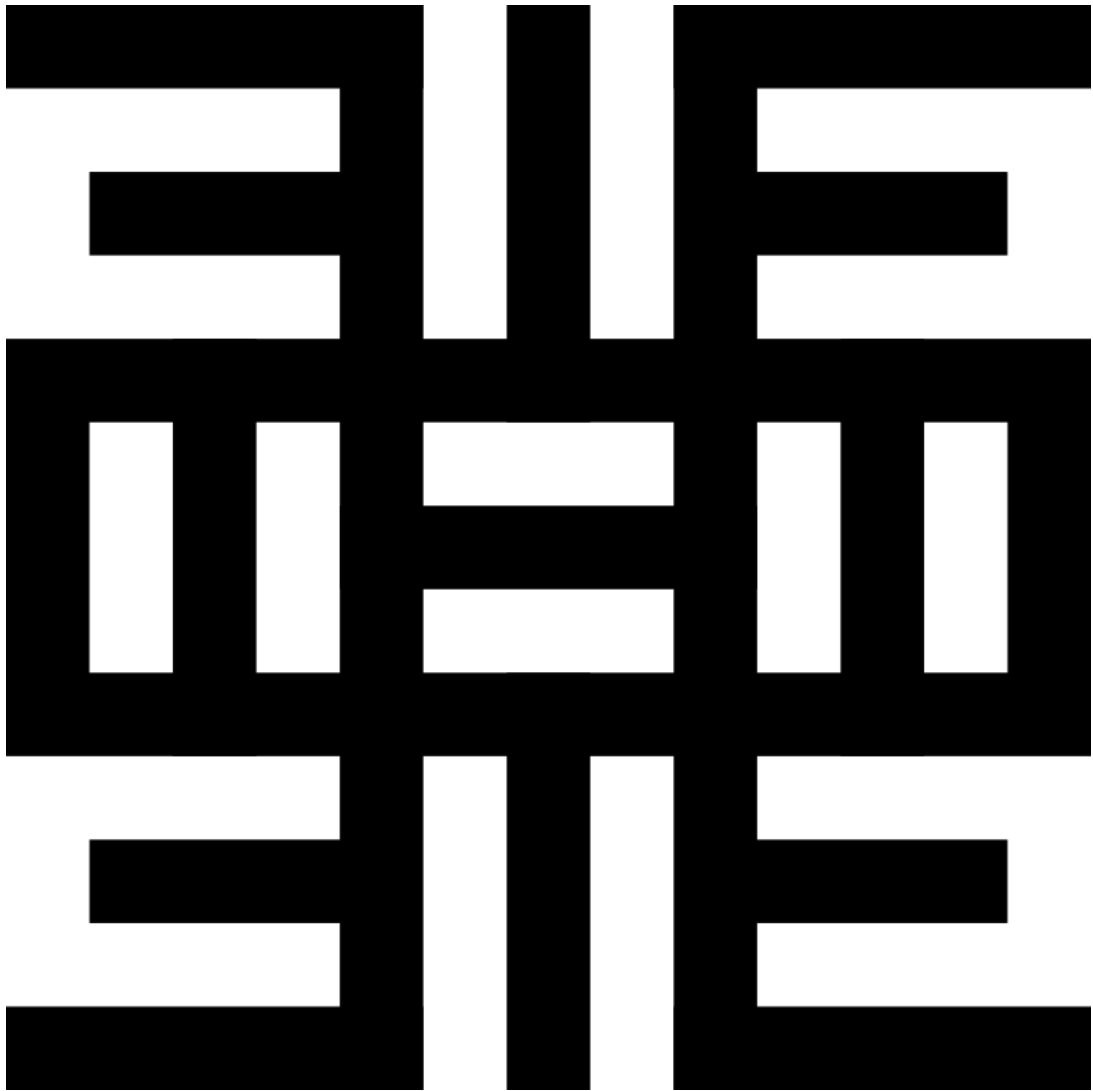
Muitas dessas questões me movem para buscas, conquistas e enfrentamentos no campo pedagógico do teatro, sendo o meu próprio corpo e as minhas histórias espaços de pesquisa, consulta e memórias para a elaboração de planos de ensino mais coerentes com o pensamento crítico e que me impulsionam na trajetória utópica e estimulante como docente de teatro (Dumas, 2022, p.54).

Se a escola já disponibilizasse um espaço sem mesas e cadeiras, a realidade teria sido outra. Fico feliz por ter conseguido realizar as aulas mesmo tendo que me adaptar, mas o desejo é outro, é o de encontrar um espaço que seja pensado por nós, para nós, para que assim essas crianças tenham uma experiência completa nas aulas de Teatro e das demais linguagens artísticas.



ESPIRAIS II





Quem não sabe pode passar a saber aprendendo.

NEA ONNIM NO SUA A, OHU

Símbolo do conhecimento, da aprendizagem permanente
e da busca contínua pelo saber.

4. NEA ONNIM NO SUA A, OHU: O ENSINO DE ARTE E DAS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS

Nea onnim no sua a, ohu, é o *adinkra* escolhida para essa espiral. Ele é o símbolo do conhecimento, da aprendizagem permanente e da busca contínua pelo saber: “Quem não sabe pode passar a saber aprendendo”, é o que busquei fazer enquanto mediava minhas aulas, facilitando e promovendo o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas aulas de Teatro. Ambos os pontos se espiralam para protagonizar as experiências que fruirão a escrita dessa dissertação. Chego para pensar estratégias que auxiliarão o direito das crianças em terem uma educação, tanto antirracista, quanto para as artes.

Sabemos que o Brasil ao longo de sua história impossibilitou o acesso de muitos brasileiros e brasileiras nas escolas, principalmente dos corpos negros. Lutar por uma educação para todos, ainda que não pareça mais necessário, segue sendo um desafio. A educação é direito de todos, e lutar pela sua democratização do ensino precisa ser um movimento coletivo, de toda a sociedade. A luta para que pessoas negras tivessem direito ao acesso à escola perdura, e apesar da evolução, ainda continua sendo um problema.

Pensemos que, em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto nº 1.331, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidas pessoas escravizadas. Já o decreto nº 7.031-A, de 6 de outubro de 1878, estabelecia que as pessoas negras só podiam estudar no período noturno. Ainda assim, continuaram a surgir estratégias e muitas são as dificuldades que essas populações enfrentam para ter acesso pleno aos bancos escolares, e atualmente, apesar do ensino ser público e obrigatório, apesar desses corpos de certa maneira ocuparem as salas de aulas, suas histórias, culturas e conhecimentos continuam sendo invisibilizados.

A lei 10.639/03 surge para pensar políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial⁸ presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. É importante dizer que essa conquista é inteiramente graças aos movimentos negros e indígenas: “Não se trata de concessões governamentais, mas sim de direitos adquiridos de maiorias minorizadas” (Pinheiro, 2023, p. 82).

⁸ Penso a desigualdade étnico-racial como a forma mais direta de desvelar a falsa ideia de democracia racial. Essa desigualdade é histórica e persistente. É resultado de todo o preconceito, racismo, discriminação que coloca uma raça como superior a outra. É nela que vivenciamos a desigualdade na educação, no acesso a saúde, na segurança, na cultura, na política e demais pontos.

A lei foi sancionada para tornar legal a sua efetivação, para reparar os danos causados pela falta de uma educação para as relações étnico-raciais, e para visibilizar a contribuição dos negros na construção e na formação da sociedade brasileira. É preciso que as(os) professoras(es) ensinem as culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula, mas não somente pela obrigatoriedade da lei, mas pela consciência de reparação histórica, “pois onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age” (Pinheiro, 2023, p. 82). Esse é um dos maiores desafios, a aceitação da necessidade do cumprimento da lei, e a compreensão de que essa demanda existe para além do que está posto nela.

Vamos pensar, por exemplo, no calendário escolar. Em quais momentos do ano letivo é discutida a diversidade étnica? E mais do que isso, como essa diversidade é discutida? Até quando vamos insistir em reforçar que somos todos iguais? Por que não celebrar as diferenças? São esses e tantos outros questionamentos que me movimentam e me impulsionam a repensar o chão da escola, a entender que a escola não é a única responsável por pensar a diversidade, mas o quanto ela é imprescindível para refletir sobre a diversidade.

Para que isso seja possível, a escola – e quando digo escola, estou falando de todas as pessoas e funções que elas realizam – precisa estar disposta a repensar suas práticas. Diante do exposto, proponho aqui alguns caminhos, que acredito necessários para tornar essa prática possível:

1) *Repensar o calendário, incluindo outras datas comemorativas além do 20 de novembro (Dia da Consciência Negra) e 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura).* Falo sobre as datas comemorativas porque as escolas infantis e de ensino fundamental têm essas datas como atividades importantes em seus planejamentos, então sendo assim, por que não potencializar as discussões a cerca dessas datas e expandir o calendário? É obvio que as discussões não devem ser restringidas a datas comemorativas, mas como essas comemorações são tidas como indispensáveis nas escolas, facilitaria a integração da cultura africana e afro-brasileira no currículo, e em todo o ano letivo;

2) *Ensinar as histórias e culturas africanas de forma positiva, para que os(as) estudantes tenham orgulho de suas origens, ao invés de sentirem vergonha de suas histórias.* Isso inclui livros com personagens negros, histórias sobre países africanos, culinária, dança, teatro, música, artes visuais, ancestralidade e crenças. Inclui também apresentar artistas, personalidades negras, e as(os) intelectuais de diversas áreas de conhecimento;

3) *Superar a crença de que somente pessoas negras podem tratar dessa temática.* Essa é uma estratégia que a branquitude usa como forma de dizer: esse não é meu lugar de fala, logo,

não é um problema meu. Primeiro precisamos entender que todo mundo tem lugar de fala, e segundo que na luta antirracista não combatemos o sujeito branco, mas sim a branquitude⁹, ou seja, os privilégios e as desigualdades. Não faria sentido algum que só pessoas negras pensassem em estratégias antirracistas, uma vez que não somos os responsáveis pela prática e estruturação do racismo.

4) *Fazer pontes entre os movimentos negros e a escola.*

Esse é um ponto crucial e está bem relacionado ao ponto anterior. Pensemos que, por vezes a branquitude se cala por achar que as pautas raciais não cabem a si, mas essa mesma branquitude em alguns momentos, ao falar, peca na estereotipação. O que estou querendo dizer é que, em ambas as situações, o que falta é o conhecimento. Primeiro o de reconhecer e usar seu lugar de fala privilegiado para colaborar com a luta antirracista e segundo é criar parcerias com pessoas negras e as levarem para sala de aula, ajudando no reconhecimento e autoidentificação das crianças negras.

Essas são só algumas das diversas iniciativas que auxiliariam o espaço escolar a se tornar um ambiente que celebra a diversidade e dá protagonismo a todas as histórias. Indico também a leitura do Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP 3/2004 que visa a atender as demandas expressas na Indicação CNE/CP 6/ 2002, para regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. O Parecer CNE é destinado:

aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (CNE/CP 003/2004).

Trata-se de um documento que aponta todo o percurso e demandas para a efetivação da educação étnico-racial na educação brasileira. Durante a leitura, um dos pontos me chamou

⁹ Para Pinheiro (2023) o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo).

bastante atenção, a definição de *reconhecer*, que explicita como a efetivação da lei nas escolas pode proteger e trazer conscientização a esses estudantes que são vítimas do racismo, da intolerância religiosa, do preconceito, entre tantas outras opressões:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (CNE/CP 003/2004).

Quando chego exatamente nessa definição eu me vi em várias situações citadas. O quanto já fui ridicularizada pela cor da minha pele, pelos meus cabelos, por apelidos e brincadeiras ofensivas. Quando criança eu não conseguia me projetar para o futuro, porque eu não queria um futuro se o que me aguardasse ainda fosse a realidade de ser uma mulher negra.

Paralelo a pensar estratégias para a educação das relações étnico-raciais, penso também no ensino de Artes nas escolas, e vou um pouco mais além ao pensar como ambas podem se relacionar, para garantir que se tenha uma educação em artes e étnico-racial. Assim como encontramos dificuldade para facilitar o ensino étnico-racial nas escolas, encontramos também dificuldades para, inicialmente ocupar as salas de aula, uma vez que estamos encontrando menos espaço e carga horária.

Pensar uma educação étnico-racial é “pensar a articulação entre Educação, Cidadania e Raça, é mais do que uma mudança conceitual ou um tratamento teórico. É uma postura política e pedagógica” (Gomes, 2001, p. 90). E diferente do que ainda é pensado quando falamos em educação étnico-racial, ela não significa abandonar as demais disciplinas ou simplesmente uni-las, mas sim ressignificar seus conteúdos, relacioná-los com a realidade brasileira. Pois, se é possível através da educação um currículo escolar que dá espaço para outras etnias, é também possível sermos receptivos às histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. É dessa forma que estaremos educando sujeitos que atuarão criticamente na realidade em que vivem, para que possam saber conviver e atuar no mundo.

A ilustre professora, pensadora e mulher negra, símbolo de representatividade, Marise de Santana nos ensina como é importante saber a relação entre etnia e raça e como ambos são essenciais para essa discussão.

Etnicidade não está vinculada a raça, mas raça pode ser uma categoria da etnicidade. Raça é uma abordagem sociológica histórica com um viés de origem biológica. Etnicidade tem base social e carrega o sentido de uma abordagem sobre os grupos étnicos ou de processos étnicos, logo, podemos afirmar que pensar na etnicidade com o seu caráter situacional, contextual, relacional e interdisciplinar nos coloca frente a pensar sobre os conhecimentos produzidos por diferentes etnicidades se constituindo em conteúdos étnicos. Tais conteúdos ao serem pensados tomando os diferentes grupos que compõem a sociedade onde a universidade está inserida, nos anuncia que existem fronteiras, por isso a categoria identidade étnica é chamada para o debate (Santana, 2019, p. 44).

Dessa forma, é muito importante que todos nós saibamos disso, em diferentes vivências e espaços. Nossas experiências e saberes também são conhecimentos que precisam ser validados, independente do espaço.

Dando continuidade, diversos aspectos diferenciam uma professora de Teatro de uma professora de outra disciplina, mas com certeza a importância dada ao corpo, a pluralidade dos corpos, dos corpos em movimento e a exploração dos movimentos corporais, da expressão corporal para um fazer artístico criativo deve ser evidenciado. Penso que corpo é conhecimento, e com ele e através dele, no fazer, na ação, no movimento que nossa pedagogia acontece.

Como dito anteriormente, na escola, pouco se vê corpos que não estejam somente ocupando os assentos das carteiras, mãos que só servem para reescrever o que está exposto no quadro e olhos que só veem um mundo que já é posto, sem a oportunidade de imaginar, criar um outro espaço, uma outra narrativa. A Arte, mesmo assegurada por lei, ainda é invisibilizada, vista como atividade complementar e quase nunca reconhecida como área de conhecimento. Mendonça (2015) enfatiza que “as aulas, em muitas escolas, são como comida dietética congelada, sem gosto e sem tempero” (Mendonça, 2015, p. 14). Concordo com a autora, esse tempero é possível através das aulas de Teatro. O sabor está em fazer o que é diferente. Sentir, tocar, ver, olhar, imaginar, fazer do corpo o principal ingrediente.

Sobre o ensino de Arte nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola onde realizei a pesquisa, importante reforçar que as crianças têm entre 9 e 10 anos e estavam cursando o terceiro ano do ensino fundamental I (anos iniciais). O ensino de Arte na etapa do ensino fundamental segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugere que sejam desenvolvidas as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre as formas artísticas, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.

A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018) e na etapa do fundamental I (anos iniciais), a escola deve assegurar que os estudantes tenham a

possibilidade de se expressar criativamente no fazer artístico, através da ludicidade, proporcionando uma experiência diferente em relação a educação infantil.

Embora a aprovação da BNCC tenha ocorrido no início de um governo que utilizava discursos neofascistas contra a prática educativa, a sua consolidação representa um avanço, garantindo boas práticas educacionais, ainda que apresente alguns limites. Dessa forma, os meus planos de aula também foram pensados em diálogo com a BNCC, que almeja possibilitar o acesso à leitura, à criação e à produção nas diversas linguagens artísticas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal quanto às linguagens não verbais.

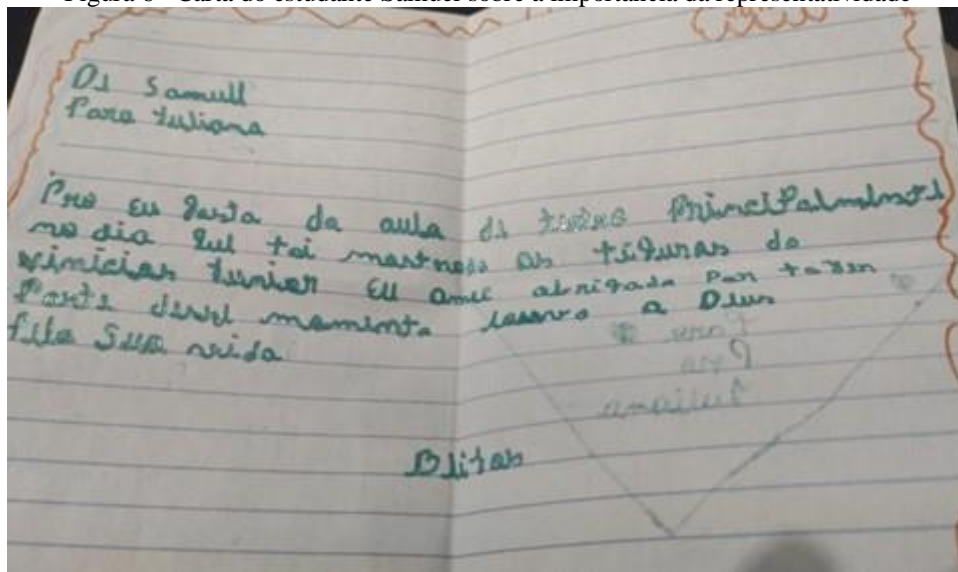
Dei início na construção do projeto, na elaboração do material didático, na escrita dos planos de aulas, fiz as escolhas dos temas, das músicas, das práticas, das literaturas, dos jogos e brincadeiras, tudo isso foi o caminho que me levou até as materialidades. Quando falo em materialidades, estou dialogando com Mendonça (2015), que apresenta o nosso corpo como a materialidade principal no fazer teatral, mas que se estende também aos jogos, imagens, músicas, objetos, figurinos, textos, e até mesmo o espaço físico, que pode ser modificado para outra atmosfera, surpreendendo aos estudantes. Essas materialidades se potencializam quando são pensadas para ajudar na aprendizagem antirracista. A professora Eliane Cavalleiro (2001) fala sobre a importância do material didático, junto a educação antirracista.

Na educação antirracista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade.

Isso estimula a busca de material pedagógico alterativo que auxilie a explicitação e a reflexão sobre a questão racial. Assim, é apresentado aos alunos material sobre a variedade dos grupos raciais com a utilização de cartazes, livros, revistas, desenhos, filmes, músicas fotos etc (Cavalleiro, 2001, p. 157).

Como exemplo da importância do material pedagógico que auxilie na reflexão sobre a questão racial, em uma das aulas levei imagens de diversas personalidades negras, de várias atuações profissionais, e uma delas foi o jogador de futebol Vinícius Júnior. Em uma das cartas que recebi das crianças, ela me agradecia exatamente por ter proporcionado esse momento de representatividade.

Figura 6 - Carta do estudante Samuel sobre a importância da representatividade



Fonte: Arquivo pessoal.

“Pro eu gosto da aula de teatro principalmente no dia que foi mostrado as figuras do Vinicius Junior que amei obrigada por fazer parte desse momento louvo a deus pela sua vida beijos” (Samuel, 2024).

Feitas essas escolhas consegui visualizar pela primeira vez os meus dois caminhos se cruzando. O ensino das Histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e o ensino de Teatro, e num suspiro aliviado, percebi que foi possível conectá-los e comecei então minha jornada para vivenciá-los na prática, na sala de aula.

A minha jornada teve início no dia 17 de outubro de 2023, quando fui fazer uma visita à escola, conhecer como ela funcionava, saber de algumas informações e me apresentar. Me recordo de já ter sido muito bem recebida nesse dia, e a minha proposta de pesquisa muito bem aceita.

Essa visita foi combinada previamente com a coordenadora, quem organizou todo o meu dia na escola, me apresentando todos os espaços e pessoas. Meus olhares atentos conseguiram notar que de fato a maioria das crianças eram negras, a maioria das professoras eram brancas, os demais funcionários que atuam na cozinha, segurança e limpeza eram negros, a diretora uma mulher branca e a coordenadora uma mulher negra.

Diversas falas me atravessaram aquele dia. Uma delas foi durante uma conversa com a diretora, que me relatou sua revolta por causa de aluno negro que dizia não ser negro: “Ele é negro, negro mesmo, dos olhos brancos, e diz que não é negro, como pode?”. Durante essa e tantas outras falas problemáticas, tentei explicar o porquê desses estudantes não quererem se reconhecer como negros, e reforcei a importância dessa pesquisa e de tantos outros movimentos

na escola. Sobre isso, Cavalleiro (2001, p. 156) diz “Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a esse grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras”. A minha presença foi vista como a solução para os problemas raciais. Quem dera realmente fosse. Lembro que saí da escola sabendo que eu teria um desafio, e que a caminhada seria longa e árdua. Mas eu estava disposta.

Dei início então ao meu processo de imersão. Retornei à escola no dia 21 de outubro de 2023, em um sábado letivo para apresentar meu projeto ao corpo docente. Me recordo que sentia um misto de medo, ansiedade e alegria. Durante minha apresentação tudo fluiu muito bem, já após a apresentação foi desafiador. Como dito anteriormente, o quadro de professoras é em sua maioria de mulheres brancas. Após a minha apresentação, abri espaço para dúvidas e reverberações.

Nesse momento fui tomada por uma enxurrada de falas, frases e depoimentos. Para elas, a minha pesquisa era extremamente necessária para sanar os “problemas étnico-raciais” da escola, que para mim não se resumia a ensinar ou exigir que um aluno negro dissesse que era negro. Tentei durante todo esse período na escola explicar o porquê existe essa resistência, mas creio que não adiantou.

Ouvi de uma professora a frase “Sou negra, nunca sofri racismo e acho que o negro se vitimiza demais!”. Lembro que por alguns segundos essa fala me paralisou. Apesar de saber que muitas pessoas comungam do mesmo pensamento, nunca tinha presenciado isso acontecer na prática. Também ouvi críticas sobre a universidade: “Sou contra as cotas raciais” e “A universidade educa para os negros odiarem os brancos!”. Tais sentenças deixam em evidência que pouco se sabe sobre políticas públicas e ações afirmativas.

Senti inclusive que naquele momento eu não estava sendo vista como uma aliada, mas como uma inimiga, porque apesar de não ter ingressado na universidade pelas cotas, sou a favor, e pelo visto eu ocupava o lugar de uma “pessoa negra educada pela universidade para odiar os brancos”. Esses e tantos outros comentários foram sendo ditos disparadamente, e eu sentia que toda a minha energia estava sendo sugada.

Quando era possível, eu tentava explicar, falar sobre alguns comentários, mas tomou uma proporção que elas só queriam falar o que pensavam e se sentiam bem com isso. Saí então da escola nesse dia com um turbilhão de sentimentos, mas com uma certeza muito forte em meu coração, era esse chão que eu precisaria pisar, então lá iríamos nós.

Desse dia em diante, comecei a fazer as observações participantes das aulas, que tiveram início no dia 31 de outubro de 2023, onde inicialmente observei todas as turmas de 1º, 2º e 3º ano do matutino, com crianças de 6 anos até 10 anos, até o dia 14 de novembro de 2023. Retornei as observações no início do ano letivo de 2024, até que em abril, dei início à execução do meu projeto, das minhas aulas, a partir da proposta didática, junto aos cinco planos que criei e das materialidades e materiais didáticos, bibliográficos e videográficos que compõem a *Caixinha Negras Memórias*.

Em um determinado momento durante a entrevista que fiz com as professoras que me acompanharam durante a pesquisa, eu as perguntei se já haviam presenciado alguma prática racista na escola, e se sim, como lidaram com isso. A professora Maçã A disse o seguinte:

Na verdade, na sala de aula a gente vê que isso tá enraizado um pouco na cabeça dos alunos. Porque eu já vi assim, crianças que tem a pele mais escura um pouco que outras, chamar de palavras ofensivas o outro que seria até mais claro do que ele. Então assim, tem essa, ainda né, empregado, na cabeça desses meninos essas práticas racistas, e com certeza a gente precisa tá trabalhando isso porque nós somos uma mistura né? Ninguém é totalmente branco, ninguém é totalmente negro. E todo mundo é tudo (risos).

Já a professora Amora me respondeu “Não, não. Graças a Deus que pelo trabalho que a própria escola e nós educadoras vamos, né, estamos sempre fazendo, eu nunca presenciei.”

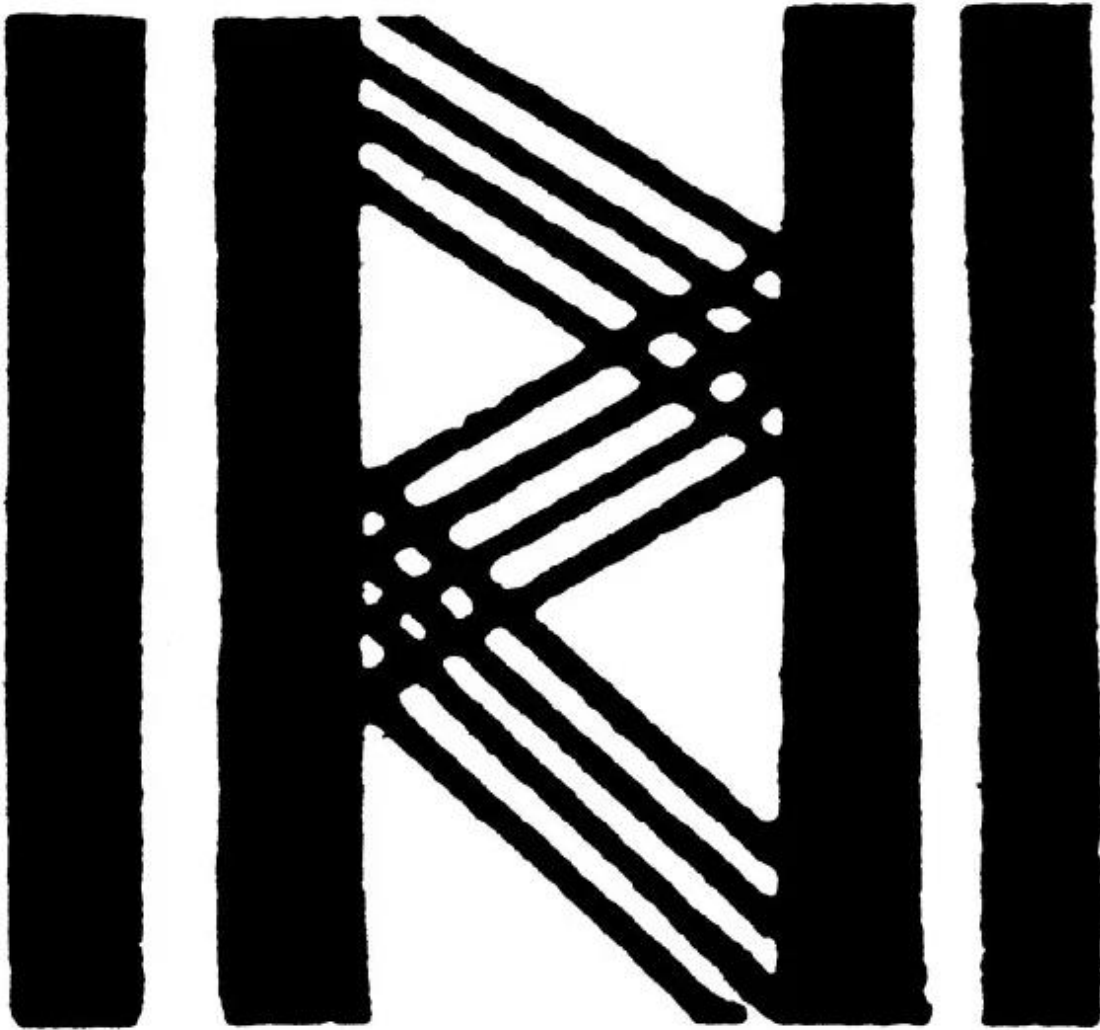
Fiz essas perguntas porque não pude esquecer todas as falas problemáticas que ouvi no início da pesquisa na escola. Eu precisava saber se caso fossem vítimas do racismo, como essas crianças estariam sendo amparadas e se estariam sendo amparadas. Eu fiquei bem surpresa com a resposta da professora que disse nunca ter presenciado alguma prática racista na escola, ao mesmo tempo que isso também traz um alívio se realmente não acontecesse. Concordo com Pinheiro (2023, p. 50) quando ela diz que “A dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social”. Isso me preocupou muito, ao modo que a outra professora simplificou a nossa diversidade, dizendo que todo mundo é tudo, ainda que saibamos que não é dessa forma que as opressões e principalmente o racismo opera na nossa sociedade.

Quando a professora Maçã diz que somos uma mistura e que todo mundo é tudo, ela está simplificando a miscigenação, e está naturalizando o que nos transformou num país miscigenado. A intelectual, autora, ativista, professora, filósofa e militante do movimento negro, Lélia Gonzalez reflete sobre a miscigenação ao dizer.

É por aí que a gente deve entender que esse papo de que a miscigenação é prova da “democracia racial” brasileira não está com nada. Na verdade, o grande contingente

de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violentação, de manipulação sexual da escrava (Gonzalez, 2018, p. 184).

Penso que defender a miscigenação é defender todo o abuso, maus tratos que as mulheres negras sofreram e ainda sofrem atualmente. Esse discurso maquia a erotização, a hipersexualização do corpo negro e da mulher negra, e a sentencia a esse lugar como o único possível para ser ocupado por ela. Pinheiro (2023) nos diz que cabe a nós, professoras e professores assumirmos com afeto o compromisso de sermos “doadores de memórias”, o que me inquieta e me faz pensar quais são as memórias que essas crianças estão construindo quando não são ensinadas a celebrar a diversidade, e ao invés disso ainda estão imersas no discurso de que somos todos iguais.



A cobra sobe a palmeira ráfia.

OWO FORO ADOBE

Símbolo da engenhosidade e da execução de uma façanha extraordinária, com base na capacidade da cobra que, sem mãos nem pés, sobe a palmeira ráfia.

5. OWO FORO ADOBE: CAIXINHAS NEGRAS MEMÓRIAS

A *Caixinha Negras Memórias* é um recurso artístico-pedagógico, uma metodologia que venho desenvolvendo desde a graduação no curso de Licenciatura em Teatro na UESB. Por causa da pandemia da Covid-19, o *Estágio Supervisionado IV: Prática Artístico Pedagógica em Projetos de Extensão* precisou ser mediado on-line, e foi a partir dessa necessidade que idealizei esse recurso. Nele havia quatro saquinhos que simbolizavam os quatro dias de oficina. Todos completamente lacrados. O objetivo principal dessa experiência foi investigar como as memórias de infância, experimentadas através de jogos e brincadeiras podiam reverberar no processo de descobrir-se negra das quatro mulheres participantes da oficina teatral.

Essa caixinha facilitou as minhas mediações enquanto professora de Teatro, entendendo que as experiências, nossas memórias, e as materialidades são bases fundamentais para um fazer teatral, que podem e devem auxiliar em discussões tais como feministas, raciais, e nesse caso, sobre as infâncias e as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, tal como sugere a Lei 10.639/03, para uma educação antirracista.

O *adinkra* que escolhi para representar esse recurso é a *Owo foro adobe*, que é o símbolo da engenhosidade e da execução de uma façanha extraordinária, com base na capacidade da cobra que, sem mãos nem pés, sobe a palmeira. Enquanto buscava qual *adinkra* poderia representar a caixinha, lembrei de todo o processo desde a primeira criação ainda na graduação, e dessa nova caixinha para essa pesquisa de mestrado. Esse recurso é a engenhosidade que me auxiliou a pensar uma estratégia que tornou possível o ensino antirracista nas aulas de Teatro, por isso *Owo foro adobe*, a cobra sobe a palmeira ráfia.

Esse recurso é uma caixa temática, que proporciona as crianças uma aprendizagem através das materialidades, se aproximando da teoria do estímulo composto, uma estratégia para a criação de narrativas:

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo – o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana (Sommers, 2011, p. 179).

Na caixa aparecem outras caixas, são cinco caixinhas, cinco planos de aulas, cada um com seu próprio nome, seu *adinkra*, seu pré-texto, suas materialidades e atividades a serem desenvolvidas. Apesar de não haver a necessidade de as aulas serem mediadas em sequência,

para essa pesquisa escolhi a seguinte ordem: 1) Quanta África tem no dia de alguém?; 2) Autoestima; 3) Representatividade; 4) Identidade e 5) Ancestralidade.

Em quase todas as aulas utilizo o livro *Kakopi, Kakopi: brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos*, do escritor Rogério Andrade Barbosa (2019). Nesse livro consegui encontrar jogos que dialogassem com as propostas das aulas, e assim, apresentá-los para as crianças, que além de aprender como jogar, puderam conhecer diversos países africanos, suas culturas e modos de brincar.

A primeira aula, intitulada de *Quanta África tem no dia de alguém?* tem como objetivo investigar a influência africana no nosso dia a dia através da história do livro, mesmo nome que foi dado para a aula, e apresentar parte da culinária africana e afro-brasileira. Seu *adinkra* é o *Akoko nan*, símbolo da proteção materna e paterna e da disciplina temperada com paciência, compaixão e carinho. Esse *adinkra* está relacionado com as galinhas, e a escolho por dialogar com o que foi trabalhado na aula. As crianças tiveram um aprendizado através das galinhas e tanto o *adinkra* quanto o jogo escolhido dialogam entre si. Os materiais utilizados nessa aula foram: o livro *Quanta África tem no dia alguém?* (2022), uma grande colher de pau, duas vendas para os olhos e imagens impressas de alguns alimentos africanos e afro-brasileiros.

A segunda aula, intitulada de *Autoestima*, objetiva contribuir com a construção de autoestima através da contação da história do livro *Amor de cabelo* (2020) e apresentar ações do dia a dia como práticas teatrais e de reforço a autoestima. O *adinkra* dessa aula é *Ananse ntontan*, símbolo da sabedoria, da esperteza, da criatividade e da complexidade da vida. Essa aula conta com um jogo que se parece muito com o símbolo desse *adinkra*. Ambos são circulares e representam possibilidades para as crianças construírem e reforçarem sua autoestima. O símbolo traduz as engenhosidades criadas para essa aula, com o intuito de contribuir com o amor-próprio. Os materiais necessários para a sua realização são: o livro *Amor de cabelo*, vendas para os olhos, e um jogo de trilha que eu mesma criei, que serve para ensinar as crianças a importância da autoestima através do reforço positivo.

A terceira aula, intitulada de *Representatividade*, objetiva apresentar personalidades negras em diversas áreas, suas histórias, reforçando a importância dos sonhos e da representatividade em nossas vidas. O *adinkra* escolhido é *Akoma ntoaso*, símbolo da comunhão e da unidade no pensamento e na ação. Faço essa escolha por se tratar de uma aula onde as crianças conhecem representatividades negras e desenham seus sonhos, aprendendo que tudo é possível. Os materiais necessários são: uma bola, livros dos autores apresentados,

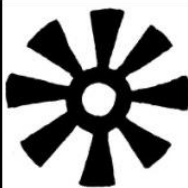
microfone, violão, espelho, imagens impressas das personalidades negras, papel ofício, lápis de cor, caneta hidrocor, pregadores, fitas, entre outras coisas.

A quarta aula, intitulada de *Identidade*, objetiva apresentar a importância de conhecer a nossa identidade, fazendo com que as crianças acessem suas memórias e as utilizem para criações cênicas. O *adinkra* *Se ne tekrema* simboliza o crescimento da interdependência. A língua ajuda os dentes a alimentarem a vida do ser. Faço essa escolha por acreditar que a identidade é construída, e esse *adinkra* ensina a importância dessa construção, do que está sendo construído. Os materiais necessários foram os objetos afetivos que cada criança levou para a aula, solicitados previamente por mim.

E a quinta e última aula foi intitulada de *Ancestralidade*, que objetiva apresentar a noção de ancestralidade e proporcionar uma aprendizagem afroreferenciada através da história do livro *Com qual penteado eu vou? (2021)*. O *adinkra* escolhido foi *Fi-hankra*, símbolo da proteção, da segurança, da fraternidade e da solidariedade. A escolhi por estar relacionada com a história do livro, que apresenta a boa relação de uma família que se protege e se ama. Para essa aula os materiais necessários são: o livro *Com qual penteado eu vou? (2021)* um bolo de aniversário, bexigas, uma boneca e doces (pirulitos e balas).

Cada aula tem sua caixinha específica, com a descrição do passo-a-passo do planejamento e materialidades. Desse modo, quando as professoras quiserem mediar as aulas, é só escolher a caixinha e encontrará os materiais necessários.

ESPIRAIS III





Os pés da galinha. A galinha pisa nos pintos,
mas não os machuca.

AKOKO NAN

Símbolo da proteção materna e paterna e
da disciplina temperada com
paciência, compaixão e carinho.

6. AKOKO NAN: QUANTA ÁFRICA TEM NO DIA DE ALGUÉM?

As aulas foram pensadas para serem articuladas individualmente, uma não depende da outra. Pensei dessa forma para tornar possível que elas fossem oferecidas a partir da necessidade do assunto. São aulas que conversam entre si, mas que não necessariamente precisam de uma continuação. Elas foram oferecidas para duas turmas de 3º anos do matutino, são elas 3º ano A (primeira turma) e 3º B (segunda turma), e durante as descrições vou sinalizando de qual das turmas estou falando.

As turmas eram muito diferentes uma da outra, e percebi que essas diferenças tinham relação, refletiam a personalidade das professoras. Durante as minhas observações, junto as aulas da professora Pitaya, percebi que ela permitia que as crianças fossem mais livres durante as atividades. Ela tinha uma relação tão boa com a turma que, apesar de serem bastante agitados, eles sabiam os momentos que podiam brincar, conversar, e quais os momentos precisavam fazer silêncio. Essa turma foi inicialmente um desafio por ter tido a professora Pitaya afastada devido a uma cirurgia. Com isso, uma outra professora, que aqui vou chamá-la de Maçã, foi realocada para assumir a turma durante esse período.

No meu primeiro dia regência com as crianças, descobri que também seria o primeiro dia de aula da professora substituta. Eu já conhecia a turma, mas não conhecia a professora substituta Maçã. Conversamos rapidamente, expliquei a ela o que eu estaria propondo e passei os materiais de todas as aulas para se familiarizar, já que os materiais que eu havia enviado anteriormente tinham sido para a outra professora que já havia me conhecido por causa do período de observação que eu havia feito.

Foi um primeiro dia e tanto! Por eu já conhecer as crianças, a professora ficou mais observando do que participando, ela disse que precisava se familiarizar e conhecer a turma, e ficou feliz por eu ter tido anteriormente esse contato com as crianças. Apesar de ter sido um primeiro dia atípico, a aula fluiu tranquilamente. A turma foi bastante participativa e teve uma energia inesgotável. Isso foi ótimo. Ambas as turmas sempre foram bastante participativas, mas eu sentia que as crianças do 3º A eram mais livres para realizar as atividades, enquanto as do 3º B eram mais contidas, e percebi que isso tinha relação com a forma de professorar da professora Amora.

A segunda turma (3º ano B) estava um pouco mais tímida. Tinha também em torno de trinta e cinco crianças. Essa turma tinha uma professora muito gentil, a Amora, mas com uma didática um pouco mais “rigorosa”. O silêncio era exigido a todo momento. Durante minhas

observações eu ficava pensando em como seria mediar as aulas naquela turma. Pensava em duas coisas: ou eles adorariam as aulas e iriam aproveitar para extravasar, ou não iriam lidar bem com a dinâmica das aulas de teatro por já estarem tão acostumados com o modelo de ensino.

Para a minha grande surpresa, eles amaram as aulas e participaram de tudo, mas me recorde de em uma das atividades, ter levado para as crianças folha de ofício e lápis de cor, hidrocor e giz de cera. Na turma do 3º ano A, as crianças usaram e compartilharam direitinho, e ao final da aula me devolveram. Quando repeti a mesma atividade no 3º ano B, a professora recolheu todo o material e me devolveu, dizendo que não era confiável que as crianças usassem o meu material, pois eles iriam destruir tudo. Ela interrompeu a aula e pediu para cada um utilizar seus próprios materiais. Eu expliquei que o material era deles, pois ficaria para a própria escola, mesmo assim ela insistiu e as crianças a obedeceram e ninguém continuou usando os materiais que eu havia levado.

São essas e outras atitudes que além de invalidar minha autoridade na sala de aula, acabaram por inibir as crianças durante a atividade. Com essa mesma turma, no dia da última aula, quando as crianças queriam as bexigas pós aniversário do personagem do livro, a mesma professora não deixou que eu desse as bexigas às crianças. Enquanto no 3º A, o momento das bexigas virou até festa. Trago esses acontecimentos para dizer o quanto a turma é moldada por quem está atuando como docente. O 3º A é uma turma mais ativa porque já lidam no dia a dia com uma professora mais dinâmica, menos rígida eu diria. Já o 3º B é uma turma mais silenciosa, mais tímida, já que a disciplina é exigida a todo momento. Eu acredito que apesar dessas diferenças, nenhuma delas prejudicaram as minhas mediações. As crianças sempre estiveram dispostas a tudo o que era proposto e aproveitaram cada minuto das aulas.

Todas as aulas têm o seu pré-texto, que são nesse caso não somente o estímulo, mas também o auxílio inicial e de todo o caminho que será percorrido. Para Cabral (2012), “O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente” (Cabral, 2012, p. 15). Nesse caso, o pré-texto foi o mesmo para as duas turmas, ou seja, a aula mediada com uma turma era mediada com a outra, mas o processo dramático poderia sofrer alterações, já que cada uma delas tem suas particularidades.

As aulas também foram pensadas para haver uma relação artística, através do teatro e demais linguagens com o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Não houve

uma separação, ambas completaram uma à outra e os resultados serão apresentados durante as próximas páginas. Espero conseguir tornar possível a compreensão dos planos de aulas e os processos criativos brincantes dessa pesquisa.

Resolvo dar início com a aula que intitulei de *Quanta África tem no dia de alguém?* Mesmo nome do livro que utilizo como pré-texto para fazer a contação de história.

Para todas as aulas resolvi criar uma espécie de ritual, para que as crianças entendessem que a aula de Teatro iria começar. O ritual sempre começava com músicas e clipes, na maioria das vezes africanos, ou quando não, que dialogassem com a proposta. Quando todas as crianças já se encontravam sentadas, era a hora de assistir ao vídeo, primeira pista para sabermos qual o tema da aula. Após o vídeo, conversávamos sobre o conteúdo visto, eu fazia algumas perguntas introdutórias, até que ao descobirmos o tema da aula, daríamos início aos jogos, contação de histórias e brincadeiras do dia.

A carga horária era de duas horas por aula, mas nem sempre isso foi possível, já que boa parte da primeira hora da aula serviu para arrastar todas as carteiras, numa tentativa de ter um espaço para as nossas práticas. Também tive que lidar com imprevistos da escola, que acabaram comprometendo meus horários, mas no final deu tudo certo, mesmo tendo que utilizar menos tempo para algumas fases da aula.

Todas as aulas foram pensadas a partir do pré-texto e das materialidades. Para essa aula, esses foram os materiais utilizados: duas vendas para os olhos, uma colher de pau, imagens das comidas afro-brasileiras e o livro *Quanta África tem no dia de alguém?* (2022), de autoria da Renata Fernandes.

Figura 7 - Materiais utilizados na primeira aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Iniciamos com a canção africana *Olelê Moliba Makasi*, do artista Jean Marie Bolangassa. A canção celebra a força e a unidade da comunidade, para os africanos e africanas os fenômenos adquirem sentido e ganham significado no coletivo e não no plano individual (Macedo, 2024). *Moliba Makasi* pode ser interpretado como uma expressão de força ou resistência. A estrutura repetitiva da canção também é uma característica das músicas africanas, que não apenas facilitam a participação coletiva, mas são também uma forma de preservação oral da história e da cultura. Ou seja, *Olelê Olelê*, mais do que uma canção, é um veículo de expressão cultural, histórica e identidade africana.

Figura 8 - Momento da exibição do vídeo da música *Olelê Moliba Makasi*



Fonte: Arquivo pessoal.

O vídeo mostra uma criança numa canoa remando sobre um rio, recolhendo alimentos como frutas e peixes. Após ouvir e assistir ao vídeo dessa canção, revelei para elas o tema da nossa aula, e perguntei se já tinham ouvido falar da África, e o que eles sabiam de lá.

Algumas crianças da primeira turma disseram que África as fazia pensar em feijoada, hipopótamo, leão, capivara, música, brincadeiras, dança, capoeira e arte. E as crianças da segunda turma disseram: capoeira, povos indígenas, muitos animais, instrumentos musicais, brincadeiras e comidas.

O que muito me chamou atenção foi uma aluna ter dito que todo mundo era feliz na África. Fiquei reflexiva tentando imaginar o que a fez ter esse pensamento, mas hesitei e não a perguntei. Penso que talvez em sua concepção ela esteja falando da África a partir da arte, das danças e da música que eles pontuaram. Talvez seja a África dos safaris, ou realmente seja da

África que ela conhece ou imagina. Ou também a resposta pode ter sido estimulada pelo vídeo. E apesar de não ter perguntado mais sobre essa sua opinião, fiquei muito feliz porque todas as respostas que obtive sobre a África, foram positivas. Se eu não tivesse mostrado um vídeo positivo sobre a África, essas seriam as respostas?

Senti naquele momento a esperança de que talvez, aos poucos esteja havendo mudanças, afinal, se perguntassem para a Juliana na sua época escolar, com certeza eu não iria dizer que todas as pessoas são felizes na África. Não por eu não acreditar nisso, mas sim por ter sido ensinada que pensar em África era pensar em miséria, doenças e fome. Isso é o que a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019) está chamando de história única: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p. 22). Para a Juliana criança essa foi por muito tempo a experiência com as histórias contadas sobre os africanos e africanas. Por isso acredito que apresentar a África numa outra perspectiva auxilia na propagação da diversidade e no rompimento da história única.

Durante a nossa conversa, aproveitei para explicar que a África é um continente e não um país. Eu cresci achando que a África era um país, já que na escola ela era apresentada de uma forma muito estereotipada, sem celebrar a sua diversidade: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que seja mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (*Ibidem*, p. 26).

Obviamente que essa falta de informação está diretamente ligada ao colonialismo, então achei pertinente explicar que a África é um continente com 54 países, com diversas crenças, costumes, culinárias e culturas, e que na nossa aula iríamos descobrir quanta África tem no nosso dia a dia. Dessa forma, sinto que “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (*Ibidem*, p. 33).

Assim, considero importante que seja apresentada para essas crianças a África numa perspectiva positiva. Dizer sobre as contribuições e influências que esse continente tem sobre nós, brasileiros e brasileiras, principalmente nas nossas culturas, vocabulários e culinárias. Nessa perspectiva, em seu livro *Educando Crianças Antirracistas*, Bárbara Carine (2024) sugere algumas perguntas que são trazidas na história pela personagem principal, uma aluna do 5º ano do ensino fundamental da Escola dos Sonhos, a Kieza, que significa “aquela que chega” em Quibundo, um idioma Angolano:

Você sabia que a humanidade surgiu no continente africano e que as pessoas negras foram as primeiras pessoas do mundo? Fiquei sabendo disso numa aula de história! Também já te contaram que os primeiros reinos do mundo são africanos? E que a matemática, a filosofia, a medicina, as ciências e suas tecnologias surgiram no continente africano? (Carine, 2024, p. 43).

Em seguida, assistimos o vídeo de uma sequência corporal do grupo teatral Palavra Cantada, sobre a Roda Africana, com a música *África*¹⁰. Essa parte da aula só foi possível com a primeira turma, já que por uma questão de tempo na segunda turma, optei por retirar essa parte, para conseguir fazer as próximas atividades. Após assistir ao vídeo, chegou o momento em que fizemos a sequência corporal e cantamos a música que nos apresentava alguns países africanos e suas características.

Quem não sabe onde é o Sudão
Saberá
A Nigéria, o Gabão, Ruanda
Quem não sabe onde fica o Senegal
A Tanzânia e a Namíbia
Guiné-Bissau?
Todo o povo do Japão
Saberá
De onde veio o leão de judá
Alemanha e Canadá, saberão
Toda a gente da Bahia, sabe já
De onde vem a melodia, do ijexá
O sol nasce todo dia, vem de lá
Entre o Oriente e o Ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do Atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá
E aqui África ficará
Basta atravessar o mar
Pra chegar
Onde cresce o Baobá
Pra saber
Da Floresta de Oxalá
E malê
No deserto de Alah
Do ilê
Banto mulçumanamagô, Yorubá
Entre o Oriente e o Ocidente
Onde fica?
Qual a origem da gente?
Onde fica?
África fica no meio do mapa do mundo
Do Atlas da vida
Áfricas ficam na África que fica lá
E aqui África ficará

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktI>

(África, Canção de Palavra Cantada)

Durante essa atividade, me coloquei a observar os corpos das crianças. Inicialmente tive receio delas se sentirem tímidas e não participarem, o que não aconteceu. Todas se levantaram e executaram todos os movimentos. Assistimos e reassistimos ao vídeo na tentativa de aprender direitinho a sequência corporal, mas por não termos muito tempo, deixei-os livres para improvisar, e esse foi o bônus, ver aquelas crianças criando seus próprios movimentos foi ainda mais interessante.

Feito isso, chegou a hora de conhecer a história do livro *Quanta África tem no dia de alguém?* O livro apresenta de uma forma muito lúdica a diversidade existente na África e o quanto ela se faz presente no nosso dia a dia, seja através das palavras, das comidas, das cores, rimas, animais e tantos outros elementos. É uma leitura que nos coloca em cena o tempo inteiro. São histórias que estão conectadas com a nossa, nos fazendo perceber que a África está inserida na nossa vida muito mais do que imaginamos.

Para essa aula, escolhi a culinária africana e afro-brasileira como ponto principal. Sendo assim, fizemos o jogo africano *Kakopi*, *Kakopi* da Uganda, encontrado no livro *Kakopi, Kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos* (2019), de Rogério Andrade Barbosa. Esse jogo preparou as crianças para a prática que iria acontecer em seguida. Segue a descrição do jogo:

Descrição do jogo: Nesse jogo infantil de Uganda chamado *As Pernas da Galinha*, o destino de cada jogador é decidido pelo toque da colher de um cozinheiro de mentirinha.

A brincadeira se inicia com um punhado de crianças sentadas no chão, lado a lado, com as pernas esticadas à frente de seus corpos, como se fossem as pernas da galinha que está sendo cozinhada para o jantar.

Um dos brincantes, sorteado para ser o cozinheiro, segura um pedaço de madeira. Ou seja, a colher com qual ele mexe a comida.

O cozinheiro, com a improvisada colher de pau em uma das mãos, sai tocando as pernas de cada criança, enquanto canta: *KAKOPI, KAKOPI*.

De repente, ele para de cantar. Nesse instante, a criança que teve a perna tocada por último tem de encolhê-la, pois ela está queimada e não serve para comer.

As crianças vão sendo retiradas do jogo, a partir do momento em que tenham as duas pernas queimadas.

O *Kakopi, Kakopi* termina quando restar apenas o brincante que tenha uma ou ambas as pernas intactas.

Observação: para este jogo, sugiro que o cozinheiro esteja vendado, dessa forma não saberá a ordem de seus colegas na brincadeira (Barbosa, 2019, p. 34).

Figura 9 - As crianças fazendo o jogo Kakopi, Kakopi



Fonte: Professora Amora.

As crianças se divertiram muito nesse jogo. Estavam atentas e curiosas para descobrir quem conseguiria se tornar a campeã ou o campeão. Me chamou bastante atenção o fato das crianças que não estavam jogando encontrar estratégias para participar. Deixei que eles(as) fossem a voz do jogador que estava com os olhos vendados, ou seja, eles precisaram confiar uns nos outros. Fiz o jogo em várias rodadas para permitir que todas as crianças tivessem a oportunidade de jogar. Em seguida apresentei alguns pratos originários da África e que consumimos bastante aqui no Brasil, como a feijoada, a cocada, o cuscuz e o acarajé.

Para finalizar a aula fizemos o jogo do prato. Conheci o jogo do prato em uma aula de Teatro na universidade com a professora Ana Carolina Abreu (2019), ele faz parte da sua pesquisa de doutorado e está disponível na sua tese intitulada: *Hôxwa e Llamichu: jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas*. Esse jogo, apesar de parecer simples, é muito especial. Nele trabalhamos a criatividade, mobilidade, imaginação e fez todo sentido na proposta dessa aula. Adaptei o jogo, já que na tese supracitada ele havia sido mediado para o ensino das histórias e culturas indígenas nas escolas.

O jogo é feito a partir do conhecimento que temos de alguns “pratos”, algumas “refeições”, que no meu caso especificamente será de refeições africanas e afro-brasileiras. O jogo começa em roda, o primeiro prato é compartilhado, cada pessoa deve ir ao centro e personificar um ingrediente desse prato, exemplo: se o prato for feijoada a pessoa pode transformar seu corpo num feijão, ou no sal, na linguiça, e congelar (ficar estátua). Em seguida outra pessoa entra no jogo, diz, personifica e mantém o corpo “congelado” na forma do

ingrediente, uma cebola, por exemplo. Todos vão se transformando nos ingredientes e “congelando”, até a receita, o prato ficar pronto, completo.

No jogo mediado por Abreu (2019) aparecem os seguintes pratos: salada, feijoada, macarronada, comida típica do local onde o jogo está sendo mediado, o prato das comunidades indígenas brasileiras, o prato das comunidades indígenas peruanas, o prato do *Nada* e o prato do *Infinito*. A pesquisadora no final do jogo faz uma crítica e fomenta uma discussão a partir da seguinte pergunta: como é possível colocar em um único prato mais de 305 comunidades indígenas brasileiras? A ideia, posteriormente, é pesquisar as comunidades por sua diversidade, por suas particularidades, rompendo com o estereótipo que se tem sobre os povos indígenas.

No meu caso, para a minha aula ajustei o jogo e inseri o *Prato da Vida*. Quais ingredientes as crianças personificariam para revelar alguns aspectos da sua própria vida. Nesse momento, as crianças poderiam dizer desejos, sonhos que eles(as) quisessem para as suas vidas. Também acrescentei alguns pratos como o cuscuz, a cocada e o acarajé. Para facilitar a mediação as crianças se levantavam e se dirigiam até o centro da sala. Lá, diziam qual alimento iria se transformar e em seguida mostrava o alimento sendo transformado no seu corpo e ficavam congelados por um tempo, para que a turma observasse. Elas se divertiram muito. Percebi que essas atividades que os tiravam das carteiras, e os colocavam em movimento são super bem aceitas.

Por fim, fizemos o *prato da vida*. Expliquei para elas da seguinte maneira: o prato que nós vamos fazer agora é o *prato da vida*. Qual é o sentimento, qual é o sonho, o que vocês querem colocar nesse prato? Um(a) de cada vez virá aqui falar e se transformar nesse ingrediente. A primeira coisa que eu quero colocar aqui, nesse prato da minha vida, é respeito, para que todos e todas nós possamos nos respeitar, nos amar do jeito que nós somos.

Dito isso, percebi que muitos deles disseram respeito também, acredito que influenciados pela minha resposta. Então eu expliquei que ficassem livres para dizer o que eles quisessem e não apenas o que eu disse. Na primeira turma, esses foram os alguns sentimentos e desejos que as crianças colocaram no *prato da vida*: respeito, “ganhar um *tablet*”, amor, paz, felicidade, carinho. E na segunda turma, esses foram alguns dos sentimentos: respeito, amor, bondade, carinho, paz.

Uma das crianças disse que queria deixar no prato o seu dom em pilotar avião e de se tornar piloto. Com essa resposta, perguntei a esse aluno se além disso, ele gostaria de deixar mais alguma coisa, algum sentimento. E sua resposta foi que ele deixaria a bondade. Os outros continuaram e colocaram no *prato da vida* alegria, acolhimento, tudo que há de bom. Outra

aluna disse que queria deixar o evangelho de Cristo, porque Jesus está voltando, e ela crê que ele vai reinar nas nuvens. Uma outra finalizou dizendo Deus é o amor, e que colocaria no prato uma família feliz.

Os movimentos dos corpos das crianças para se transformar em comidas, sentimentos e desejos chamaram muito a minha intenção. Quando fiz esse jogo na minha época de graduação e logo mais tarde no mestrado, a minha preocupação era de parecer muito com o ingrediente, eu pensava no formato do alimento e tentava reproduzir, queria ser o mais “realista” possível. Já as crianças não se preocuparam com isso. Elas deram outras formas aos ingredientes, nos provocando a imaginar por exemplo o bolinho de acarajé se derretendo como uma amoeba. Achei fantástico.

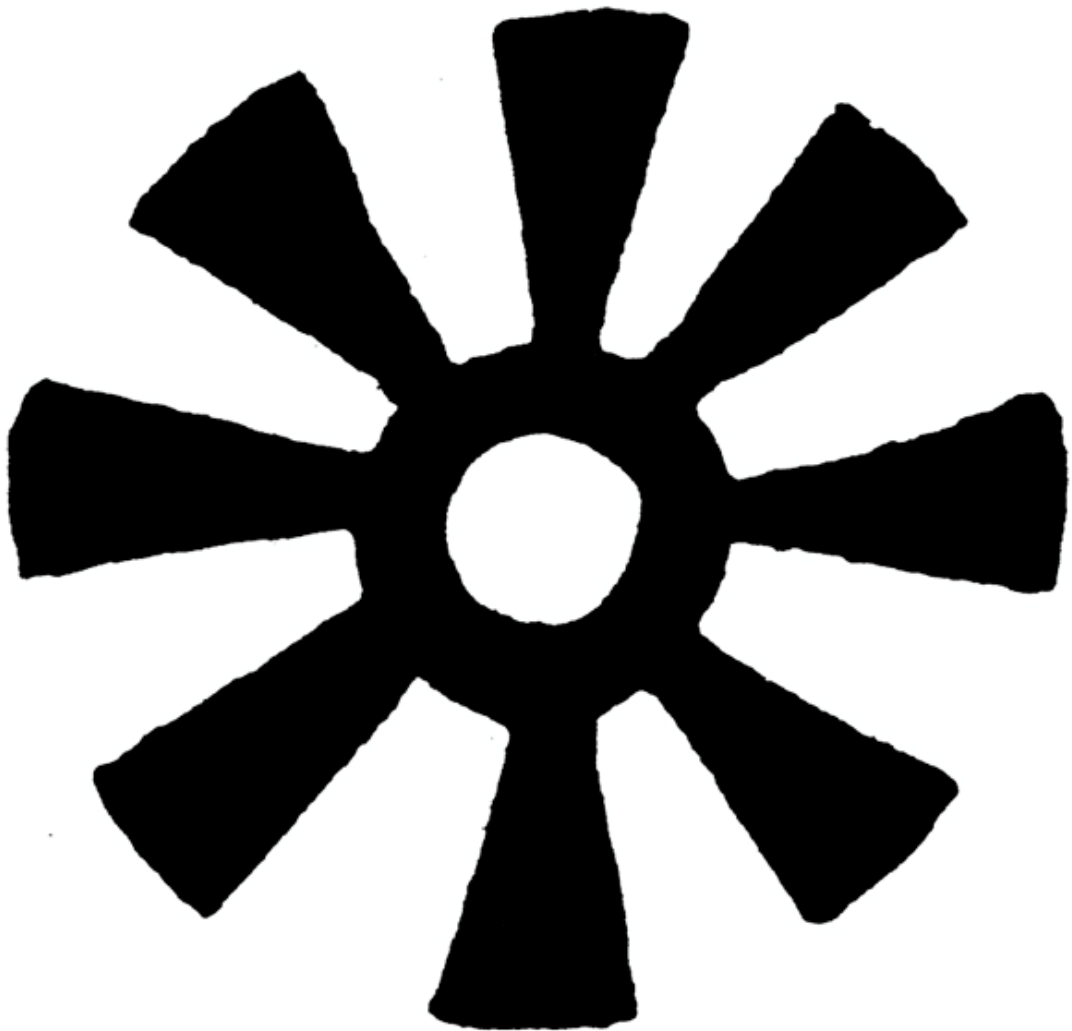
Figura 10 - As crianças fazendo o jogo do prato



Fonte: Professora Amora.

Reflijo que as respostas têm muito a ver com os sonhos e com o ambiente que cada um(a) está inserido. Observei que muitos foram falando sentimentos mais “comuns”, e repetindo o que os colegas estavam falando. Já alguns outros colocaram no prato seus sonhos e desejos, além de suas crenças religiosas. Querer um *tablet* é exatamente uma resposta que contempla muitas crianças, e eu inclusive fui uma criança que queria um *tablet* na infância. Fiquei impressionada com o aluno que disse querer deixar no *prato da vida* o seu dom em pilotar avião. Esse aluno é autista e seu hiperfoco é em avião. Ele sabe absolutamente tudo sobre aviões. E por fim, uma resposta que me chamou bastante atenção foi da aluna que já havia me dito abertamente que é evangélica, e decidiu colocar no *prato da vida* “o evangelho de Cristo, porque Jesus está voltando, e ela crê que ele vai reinar nas nuvens.” Essa diversidade de

sonhos e desejos é exatamente o que é a vida. Sigo com o meu desejo de depositar nesse prato o respeito, porque acredito que esse seja o tempero que não pode faltar num jogo como esse, onde todas e todos depositam seus quereres e respeitam os quereres dos outros.



A teia da aranha.

ANANSE NTONTAN

Símbolo da sabedoria, da esperteza,
da criatividade e da complexidade da vida.

7. ANANSE NTONTAN: AUTOESTIMA

A segunda aula resolvi intitular de autoestima. Por ter sido uma criança negra, sei o quanto não ter tido a minha imagem positivada ou elogiada gerou medos e inseguranças que perduram até hoje. Nesse caso é necessário que nos preocupemos em formar as nossas crianças a partir da lógica do reforço positivo (Pinheiro, 2023, p. 59). A luta para enfatizar nossos conhecimentos, nossa beleza, nossa cultura está relacionada ao que o racismo nos causa, invisibilizando tudo o que nos pertence. Isso faz com que passemos a vida inteira tentando provar o contrário. É terrível viver uma vida que se resume a lutar para provar o seu valor. Uma boa maneira de proteger as nossas crianças é criar estratégias como as sugeridas por Pinheiro:

Acreditamos que crianças que estão sendo formadas precisam se nutrir do que elas efetivamente são e não do que não são, mas que disseram acerca delas como mecanismo de controle social. Não precisamos dizer para elas “o seu cabelo não é feio”; nós simplesmente afirmamos “o seu cabelo é lindo” (*Ibidem*).

Esse é um excelente exemplo de reforço positivo. Observemos que, ninguém diz: “Você é uma branca linda”, uma vez que a beleza não deve estar relacionada a cor da pele. Mas sabemos que a frase: “Você é uma negra linda” é bastante usada para apontar a exceção em ser um corpo possuidor de beleza. São essas coisas que acontecem no dia a dia e que por muitas vezes deixamos passar despercebido, que prejudica a autoestima das nossas crianças.

A seguir, esses foram os materiais utilizados para essa aula.

Figura 11 - Materiais para a aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Iniciamos assistindo ao clipe da música *Espelho Meu*, do grupo Grandes Pequeninos. Segue a letra na íntegra para fruição:

Espelho meu
 Vamos brincar de olhar pro espelho e ver o que ele diz para você!
 Mas este espelho é diferente
 Também revela o que está dentro da gente
 O que você descobriria?
 O que você aceitaria?
 O que você melhoraria?
 Do que você iria se orgulhar?
 Esse espelho tem bons conselhos
 É só você prestar bem atenção
 Pois nele a gente vê a cara e vê melhor ainda o coração
 Que cada um é do seu jeito
 Com qualidades e defeitos
 E todos merecem respeito
 Seu espelho pode te mostrar
 Um jeito bem melhor de ver o mundo
 E lá no fundo o mundo melhor depende do que você aprende
 O que o espelho tem pra te mostrar
 Um jeito bem melhor de ver o mundo
 E lá no fundo o mundo melhor depende do que você aprende
 O que o espelho tem pra te ensinar
 Espelho, espelho meu
 Disse pra mim cada um é do seu jeito
 E é perfeito que isso seja sempre assim
 E é perfeito que isso seja sempre assim.
 (Música *Espelho Meu*, Grandes Pequeninos)

Faço a escolha de começar a aula com essa canção pelo seu contexto. Sendo assim, assistimos juntos ao clipe, e em seguida perguntei o que acharam, o que viram, se gostaram. As turmas sempre foram muito participativas, entretanto, nesse dia, no primeiro momento, a turma inicial estava mais introspectiva. Quando perguntei o que viram no vídeo, me disseram: “O espelho é mágico.” “Ninguém é igual.” Quando fiz a mesma pergunta para a segunda turma, obtive essas respostas: “Ninguém é perfeito.” “Temos que respeitar os outros.” “Somos todos iguais.” “Todo mundo é diferente”.

Enquanto um aluno teve a percepção de que somos todos iguais, o outro imediatamente disse que somos todos diferentes. Enquanto educadora não fiquei dizendo quem estava certo ou quem estava errado, gosto de deixá-los livres com suas interpretações. Em seguida perguntei o que elas aprenderam com o vídeo, me responderam dizendo que: “Todo mundo tem um jeito de viver.” “Todo mundo tem uma cor diferente.” “Ninguém é igual ao outro”. Dessa forma, dei continuidade com a aula, revelando o tema do dia, e perguntando se já ouviram falar de autoestima ou se sabem o que é.

Na primeira turma uma criança disse que sabia o que era, quando pedi para que ela falasse, ela disse: “É tipo a nossa felicidade, como a gente se sente.” Após essa resposta, uma outra aluna disse o seguinte: “Na verdade não posso ir ao sol, porque eu fico vermelha.” Para mim uma das coisas mais incríveis dessas aulas foi tudo que recebi como resposta a partir delas, foi respeitar a liberdade de cada uma/um, de suas opiniões, de como definem as coisas e o que faz sentido para elas.

O que seria autoestima se não “(...) a nossa felicidade, como a gente se sente”, e quem é que gosta de ficar vermelho no sol? As crianças definiram e ainda deram um ótimo exemplo. Quando fui espiralando as aulas o meu desejo sempre foi o de não precisar conceituar cada noção, cada tema, mas de proporcionar experiências sensório-corporais que revelassem o tema. Para mim é muito importante que as crianças tenham outras experiências durante o aprendizado. Martins (2022) consegue traduzir esse sentimento quando diz que:

Esse modo se institui pela primazia da concepção linear e progressiva do tempo e se realiza, como pensamento, pelo quase absoluto domínio da escrita alfabética como plataforma de grafias de fixação de sua narratologia e de suas escrituras, ignorando ou preterindo outros modos de fixação dos saberes, dentre eles os que se perfazem pela voz em suas ressonâncias nas corporeidades (Martins, 2022, p. 32).

Esse sentimento se dá, pois entendo que o conhecimento não acontece apenas dentro de um modelo que prioriza a escrita. Compreendo uma forma de aprendizado que é vivido no corpo, é sentido, corporificado nas ações, gestos, palavras e narrativas enfatizadas pelas crianças. A partir da minha experiência, percebo o ensino de teatro nesse caminho. Na busca de possibilitar saberes que não seguem uma norma colonial, mas que prioriza o conhecimento que está para além, aquele que é expresso no corpo.

Em seguida, contei a história do livro *Amor de cabelo* do autor Matthew A. Cherry (2020). O livro conta a história de Zuri, uma menina negra que acredita que seu cabelo é mágico, podendo tomar as formas que quiser, seja para se parecer com uma princesa ou uma super-heroína. *Amor de cabelo* evidencia e enaltece o amor e o respeito ao seu próprio cabelo. Apresenta lindamente o amor entre pai e filha, e a importância de ter em casa uma celebração a sua estética.

Figura 12 - Contando a história do livro *Amor de cabelo*



Fonte: Professora Maça.

Sempre após a contação de uma história, deixo um tempo livre para as reverberações que podem surgir. Gomes (2023) diz que

Com as comunidades africanas aprendemos a partilhar histórias e saberes para mantê-las vivas. Diz um ditado africano/banto que antes de contar uma história é preciso achar o fio dela. Podemos dizer que, quando as crianças são protagonistas, o importante é saber escutá-las e, ao repassar as histórias, ser fiel ao seu lugar de fala. Compreendendo seus enigmas e suas múltiplas linguagens. Estas condições são fundamentais para estabelecer um vínculo de confiança que as estimulem a prosseguir (Gomes, 2023, p. 163).

Em ambas as turmas, durante a contação da história muitas meninas foram se reconhecendo nos penteados. Quando finalizei a história as crianças foram pedindo para rever os penteados e dizer quais deles gostaram mais. Na segunda turma uma aluna disse: “Eu adorei porque o cabelo dela parece com o meu”. Ainda na mesma turma, uma outra aluna disse que aprendeu com a história que existem “muitos tipos de formas de cabelo”, e uma outra aluna pontuou que “os cabelos da Zuri pareciam um pompom”.

Na primeira turma uma das reações que mais chamou a minha atenção foi a de um aluno que ficou surpreso com os cabelos do pai da Zuri. O personagem é um homem negro, que usa *dreads* longos, o que para o aluno foi uma grande surpresa, já que ele relatou que o seu pai é careca e nunca o viu com cabelos, ainda mais cabelos tão compridos.

Finalizado as reverberações da história, seguimos para um dos momentos que os estudantes mais gostaram, a hora da brincadeira ou jogo africano. Para essa aula, escolhi *Mbube*, *Mbube*, jogo da África do Sul, que nos ensina sobre confiança e os sentidos da visão e audição.

Descrição do jogo: *Mbube* é o nome que o povo Zulu, na África do Sul, dá ao leão: o poderoso senhor das savanas.

Para entrar no clima da brincadeira, uma criança assume o papel do leão, e outra, o da impala, antílope de chifres longos e recurvos, dona de excelente audição e reflexos rápidos.

Os demais brincantes, de mãos dadas, formam uma grande roda em torno dos animais, posicionados em pontos opostos. Importante: o leão e a impala têm de fechar os olhos ou vendá-los e, assim, devem permanecer durante o desenrolar da brincadeira.

A impala, de 30 em 30 segundos, tem de bater com os pés no chão, de modo que o leão, aguçando seus ouvidos, tente descobrir onde o antílope está. Ele, então, atraído pelo barulho, sai atrás da impala.

Nessa hora, as crianças que formam a roda tentam ajudar a impala, avisando-a do perigo: - *Mbube, Mbube! Leão, Leão!*

Gritam toda vez que o leão se aproxima da sua presa.

A impala, usando seus sentidos, faz o possível para não cair nas garras do felino, esquivando-se como pode, enquanto os dois movimentam-se pelo interior da roda.

Se o leão, num tempo combinado previamente pelos participantes do jogo, entre dois e três minutos, não conseguir pegar a impala, ele cede seu lugar a outra criança. Se, ao contrário, ele der um bote certo, outra criança passa a ser a impala (Barbosa, 2019, p. 36).

Figura 13 - Estudantes jogando *Mbube, Mbube*

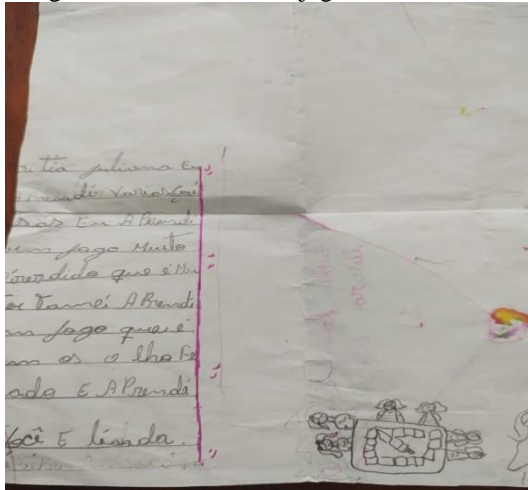


Fonte: Professora Maçã.

As imagens dessa aula falam por si só: “A relevância dessas práticas precisa ser compreendida a partir do caráter artístico que lhe é inerente” (Salume, 2015 p. 17). Ver esses sorrisos largos e tão espontâneos nessas crianças, ressignificando o espaço da sala de aula e suas práticas era sem dúvidas uma comprovação de que eu estava no caminho certo.

Uma das crianças lembrou desse dia e escreveu sobre ela numa das cartas.

Figura 14 - Carta sobre o jogo *Mbube, Mbube*



Fonte: Arquivo pessoal.

“Tia Juliana eu aprendi várias coisas eu aprendi um jogo muito divertido que é Mbube também aprendi um jogo que é com os olhos fechados e aprendi você é linda.”

Ainda na carta, é possível ver que a estudante desenhou o momento do jogo da trilha, que será descrito a seguir.

A escolha desse jogo foi pensada para aproximar os estudantes, para perceber como andava o nível de confiança entre si e para prepará-las para o próximo momento da aula: o jogo da trilha, criado por mim, eu mesma desenvolvi as instruções, as imagens, as cartas e eu mesma imprimi o material didático produzido.

O jogo é composto por instruções que fazem parte do dia a dia das crianças, como cantar, dançar, pular, e frases sobre autoestima, respeito e amizade. O intuito do jogo é ensinar através das instruções a importância de nos amarmos e respeitarmos como somos. Enquanto uma parte da sala participa do jogo, a outra parte se tornou plateia, uma plateia participativa. Quando solicitados, a plateia deveria escolher ajudar ou não seus colegas a realizar os desafios propostos e avançar no jogo.

Figura 15 - Materiais utilizados no jogo da trilha



Fonte: Arquivo pessoal.

Descrição do jogo da trilha

A trilha tem 40 números, sendo 14 deles destinados as ações do jogo.

Essas instruções contarão com cartas de ações e frases motivacionais.

As ações são:

Escolha um colega da plateia e deem 5 pulos juntos e avance 1 casa. Caso você não faça, volte 3 casas.

Diga 2 coisas boas que existe em você e avance 2 casas, ou permaneça onde você está. Escolha alguém da plateia para dizer as qualidades que você vê nele/a e em seguida ele/a terá que dizer as qualidades que vê em você e avance 3 casas. Ou então volte 3 casas.

Ensine alguma dança/movimento para seus colegas e em seguida faça juntos e avance 5 casas, caso se recuse, volte 5 casas.

Fale aos seus colegas algo que você aprendeu na aula de hoje e avance 4 casas, ou então volte 4 casas.

Escolha 3 colegas e dê um abraço e avance 3 casas, ou então recue 3 casas.

Cante o trecho de uma música que você gosta bastante e avance 5 casas. Caso não faça, volte 5 casas.

Diga o nome de alguém que te inspira e por que. Avance 2 casas ou volte 2 casas.

Escolha um objeto da sala e dê a ele um outro significado. Feito isso, avance uma casa, caso não, volte uma casa.

As frases motivacionais são:

Cada carta equivale a avançar uma casa.

1. Se olhe no espelho todos os dias e diga:
 - Eu sou linda/o
 - Eu sou única/o
 - Eu me amo
 - Eu sou capaz
 - E que tal começar fazendo isso agora?
2. Tá tudo bem sermos diferentes uns dos outros e nossas diferenças não nos tornam melhores, mas sim, únicos.
3. Sempre que possível, elogie alguém, isso pode fazer toda diferença na vida dessa pessoa. Que tal elogiar alguém agora?
4. Seu cabelo não é ruim, sua cor não feia e você é incrível exatamente assim, como você é.
5. Gratidão é um sentimento transformador. Pelo que você é grato?

Figura 16 - Estudantes durante o jogo da trilha



Fonte: Professora Maçã.

A seguir, apresentarei respostas de algumas crianças sobre algumas cartas do jogo. Um terço terão mais respostas do que outras, tendo em vista que esse é um jogo de sorte, e nem sempre os números que saíam no dado eram compatíveis com as cartas de ação, mesmo elas estando em maioria.

Quando saiu a carta *Gratidão é um sentimento transformador. Pelo que você é grato?*, as crianças da segunda turma responderam: “Pelo amor, por minha mãe.” Já na primeira turma essa carta só saiu uma vez, e a criança respondeu ser grata por ser linda.

Quando saiu a carta *Escolha alguém da plateia para dizer as qualidades que você vê nele(a) e em seguida ele(a) terá que dizer as qualidades que vê em você e avance 3 casas. Ou então volte 3 casas*, uma criança da primeira turma disse: “Divertida, engraçada, bonita;” “Ela é legal e engraçada;” e “Ela é legal, bonita.” Na segunda turma a carta só saiu uma vez e essa foi a resposta: “Ele é meu amigo. Ele é meu melhor amigo.”

Quando saiu a carta *Diga 2 coisas boas que existe em você e avance 2 casas, ou permaneça onde você está*, uma criança da segunda turma disse: “Cabelo e minha cor”, e “Minha mãe e meu pai.” Na primeira turma essa carta não saiu.

Quando saiu a carta *Diga o nome de alguém que te inspira e por que. Avance 2 casas ou volte 2 casas*, na primeira turma uma estudante disse se inspirar em uma colega da turma, e uma outra estudante disse Deus.

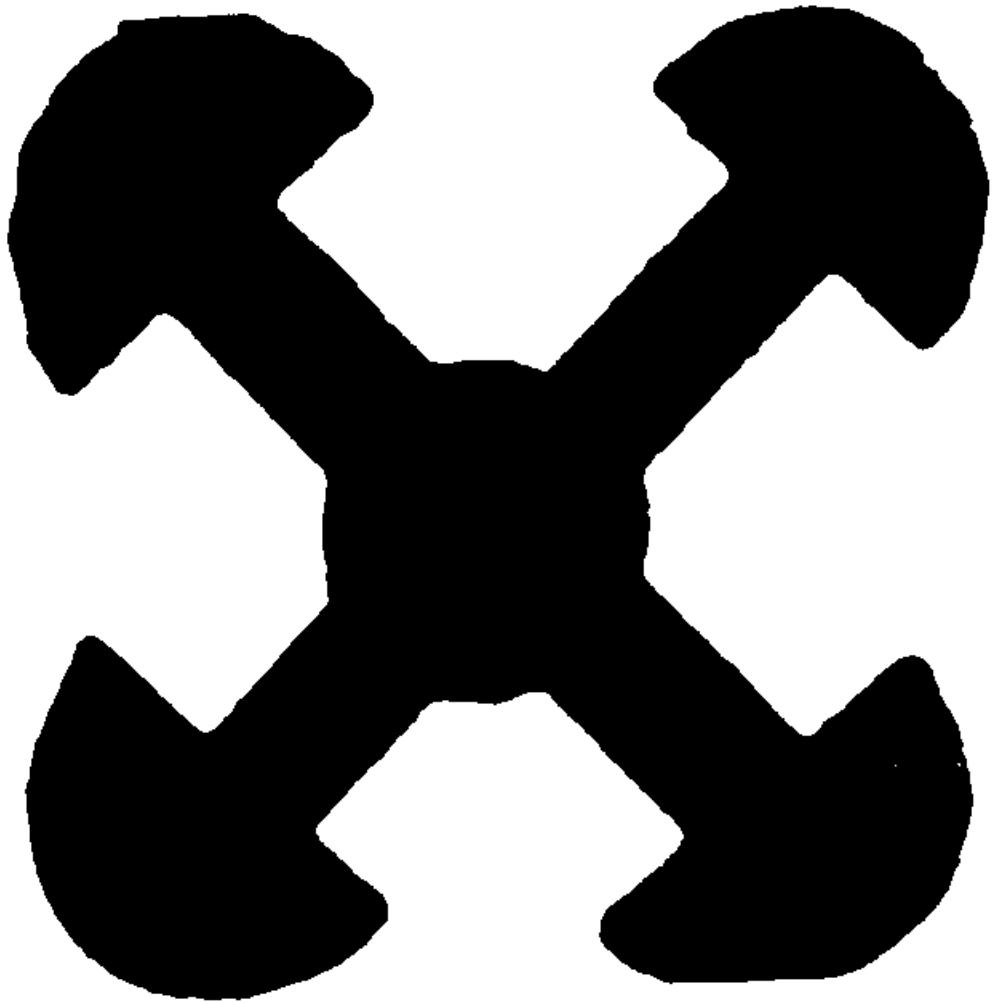
E por fim, utilizando a técnica de ressignificar os objetos da sala de aula, as duas turmas foram muito criativas. Quando saiu a carta *Escolha um objeto da sala e dê a ele um outro significado. Feito isso, avance uma casa, caso não, volte uma casa*, esses foram os resultados: na primeira turma uma *chucha* se transformou num estilingue, e um casaco se

transformou numa casa. Já na segunda turma um livro se transformou num *tablet* e uma borracha se transformou numa bolacha.

A escritora e atriz Cléo Busatto (2022) narra o quanto um simples objeto pode compor o imaginário durante aulas de teatro na escola

Um simples lenço poderá ser muito versátil. Além de ser um objeto de uso pessoal que você poderá estar usando naquele instante, ele irá brincar com o imaginário. No momento oportuno irá indicar o vento soprando, uma flor desabrochando, uma pena caindo, um barco navegando, uma criança crescendo (Busatto, 2022, p. 77).

O que tentei ao construir em cada uma dessas atividades durante as aulas, foi tornar o ambiente escolar menos rígido, fixo e monótono. Para mim, só faz sentido se esse espaço for sensível, flexível e capaz de proporcionar às crianças experiências espontâneas e divertidas.



Os corações estão ligados ou unidos.

AKOMA NTOASO

Símbolo da comunhão e da unidade
no pensamento e na ação.

8. AKOMA NTOASO: REPRESENTATIVIDADE

A terceira aula resolvo chamar de representatividade. Assim como as demais aulas, essa tem a representatividade como ponto principal, porém, junto a isso, os demais desdobramentos surgidos. Para essa aula, tive como objetivos apresentar algumas personalidades negras e reforçar a importância dos nossos sonhos e da representatividade em nossas vidas. Recebi as crianças na sala já com as imagens das personalidades negras expostas no quadro, e com a canção *É tudo pra ontem*, do Emicida, com participação do Gilberto Gil.

Talvez seja bom partir do final
 Afinal, é um ano todo só de sexta-feira treze
 Cê também podia me ligar de vez em quando
 Eu ando igual lagarta, triste, sem poder sair

Aquí o mantra que nos traz o centro
 Enquanto lavo um banheiro, uma louça, querendo lavar a alma
 Na calma da semente que germina
 Que eu preciso olhar minhas menina

A folha amarela, igual comida, envelhece
 É a vida, acontece com pessoa e documento
 É tão triste ter que vir, coisa ruim pra nos unir
 E nem assim agora, mano, vamo embora a tempo

Viver é partir, voltar e repartir (é isso)
 Partir, voltar e repartir (é tudo pra ontem)
 Viver é partir, voltar e repartir
 Partir, voltar e repartir

Vi árvores a derramar suas flores pra ninguém
 Tô zen no meu momento, Coltrane anti-jazz
 Crianças têm o céu no alcance das mãos
 Irmão, será que há tempo de poder ser mais?

Eu sei, caramba, nem estrelas são iguais
 Tem mais, vitória agora é uma fresta de sol
 No fim das contas, Tetsuo é quem tinha razão
 Então todas areias da ampulheta, vão

E as fotos amarelam, como os dentes
 As plantas, a gente, a chama, a febre intermitente
 Vazia estrada, cheia a caixa de entrada
 E, de repente, uma luz quadrada quente, diz que

Viver é partir, voltar e repartir
 Partir, voltar e repartir
 Viver é partir, voltar e repartir
 Partir, voltar e repartir

O Criador deixou a humanidade aqui na Terra
 E foi pra algum outro lugar do cosmos
 Um dia, ele se lembrou de nós e disse
 Ah, eu deixei minhas criaturas lá na Terra

Preciso ver o que elas se tornaram

Mas, enquanto fazia esse movimento incrível de vir até aqui nos ver, ele pensou
E se eles tiverem se tornado algo pior do que eu posso conceber?
O melhor seria não ter um encontro pessoal com eles
Vou fazer o seguinte, vou me transformar em uma outra criatura
Para ver as minhas criaturas

Ele se transformou num tamanduá e saiu pela campina
Em certo momento, um grupo de caçadores, munidos de bordunas e laços
Se encostaram numa paisagem, avançaram sobre ele, o prenderam
E levaram pro acampamento com a intenção óbvia de comê-lo

Duas crianças gêmeas, que observavam a cena
Evitaram que ele fosse levado para a fogueira
Ele então se revelou para os meninos

Que antes que os adultos descobrissem, acobertaram a sua fuga
Do lado de uma colina, os meninos gritaram
Avô, avô, que você achou da gente, das suas criaturas?
E Deus respondeu: Mais ou menos!
Viver é partir, voltar e repartir (morte é quando a tragédia vira um costume)
Partir, voltar e repartir (pra diferença da qual ninguém tá imune)
Viver é partir, voltar e repartir (mas ouça de alguém que nasceu num tapume)
Partir, voltar e repartir (é só na escuridão que se percebe os vagalumes)

Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir
Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir

Viver é partir, voltar e repartir
Viver é partir, voltar e repartir
Viver é partir, voltar e repartir
Partir, voltar e repartir

Tanto o Emicida, quanto o Gilberto Gil são algumas das personalidades que escolhi apresentar nesse dia, escolhi a canção *É tudo pra ontem* para receber as crianças e dar início a nossa aula. Após ouvirmos a canção, perguntei as palavras ou frases que mais chamaram atenção. Na segunda turma eles disseram que as palavras “viver e repartir” foram as que mais conseguiam lembrar por causa da sua repetição. Então perguntei, o que vocês acham que ele está dizendo quando fala que viver é partir, voltar e repartir? O que é que vocês pensam? A primeira coisa que passa na cabeça de vocês? E obtive essas respostas: “ir embora”, “ir e voltar”, “ir no supermercado”. Já na primeira turma, todas e todos disseram que a frase que mais chamaram sua atenção foi “*viver é partir, voltar e repartir*”. Aproveitei e perguntei o que eles entendiam por essa frase. Um aluno disse que partir é morrer, e repartir é viver. Então expliquei que esse partir não é necessariamente morrer, mas talvez precisar ir para algum lugar para permanecer vivo, vivendo, existindo. Segui dizendo que nesse caso, partir é ir, porém em alguns

momentos da nossa vida nós precisamos fazer o que? E um aluno respondeu que precisamos voltar. Juntos, chegamos à conclusão que tanto partir quanto voltar é viver.

Em seguida, apresentei as personalidades escolhidas para a nossa aula.

Figura 17 - Personalidades negras escolhidas para a aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Fiz a escolha de seis personalidades negras, sendo elas: 1) Ruth de Souza, primeira atriz negra a pisar o palco do Theatro Municipal de São Paulo. A escolha da Ruth foi muito estratégica, por considerar importante que essas crianças conheçam a arte dessa mulher tão grandiosa e pouco valorizada no nosso país; 2) Emicida, cantor, compositor, escritor e figura importantíssima para o cenário negro brasileiro. Esperei que ao menos alguma criança já tivesse ouvido falar do Emicida, mas nenhuma delas já o conhecia. Dessa forma fiz questão de reforçar a grandiosidade desse artista e falar de suas ações, principalmente voltadas para as crianças e infâncias; 3) Lélia Gonzalez, intelectual, ativista, professora, escritora, filósofa e antropóloga brasileira, sendo uma das principais figuras no que diz respeito às lutas interseccionais em nosso país. Escolho a Lélia porque é grandioso que essas crianças a conheçam desde já, e não esperem tanto tempo como eu precisei esperar para conhecer sua história, sua importância e o seu legado; 4) Gilberto Gil, cantor, compositor, multi-instrumentista, uma grande referência na música brasileira e nas lutas políticas pelo direito a arte e a existência. Considerei imprescindível levar esse artista que tão bem representa a música popular brasileira; 5) Vinícius Júnior, jogador brasileiro que atualmente joga pelo Real Madrid, na Espanha, e pela Seleção Brasileira. Optei

levar o Vinícius Júnior por tudo que ele tem feito dentro e fora de campo. O jogador vem sofrendo diversas ofensas racistas pelo time espanhol, e tem criado estratégias para fortalecer o combate ao racismo no esporte, especificamente no futebol e 6) Ludmilla, cantora, compositora, instrumentista, empresária e apresentadora. A escolha em levar a cantora foi para pensar como essas crianças estão vendo e percebendo esse corpo feminino que atualmente está em total ascensão, mas que sofre diariamente com o racismo.

Todas as personalidades são pessoas negras, algumas mais velhas e outras mais novas, porém ambas são importantíssimas em suas áreas de atuação. Quando fiz a escolha dessas pessoas, não quis levar somente nomes que os estudantes já conhecessem. Achei pertinente apresentar nomes que talvez em nenhum outro momento da vida eles tivessem a oportunidade de conhecer suas histórias.

Antes de começar a apresentar as personalidades, perguntei se eles(as) já tinham ouvido falar em representatividade e se sabiam o que ela significava. Na primeira turma um estudante disse que: “representatividade é representar alguma coisa”. Então perguntei se existe alguém que o representa e por quê. Recebi as seguintes respostas de alguns estudantes: Neymar; Cristiano Ronaldo; Mbapé (todos são jogadores de futebol).

Das estudantes recebi as seguintes respostas: uma quer ser policial, mas não tem inspiração em alguém. Uma outra aluna me disse que queria ser professora, e quando eu perguntei em quem ela se inspirava, ela respondeu “na pró Pitaya”. Para quem não sabe, a pró Pitaya é a professora que precisou ser afastada por uma cirurgia médica. Uma outra aluna disse que queria ser veterinária, mas também não tinha inspiração.

Na segunda turma, ao perguntar o que eles(as) sabiam sobre representatividade, me disseram que: “representar alguém” e “representar as coisas que vivem no mundo.” Em seguida expliquei que eles estavam certos, representatividade é sim representar alguém, inspirar alguém. Expliquei que a representatividade é exatamente nos sentirmos representados.

Na aula eu disse exatamente assim:

representatividade é quando nós nos inspiramos em alguém e aquela pessoa nos representa. Representatividade é a colega de vocês querer ser professora. A professora Pitaya é a representatividade da colega, é a inspiração dela. Quem quer ser jogador se inspira em Neymar, se inspira em Mbappé, em Cristiano Ronaldo. Essas pessoas representam o sonho de vocês, porque um dia essas pessoas também sonharam em ser quem são hoje.

Parafrazeando a intelectual Bárbara Carine Pinheiro (2023) por isso a representatividade é tão importante: “onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta” (Pinheiro, 2023,

p. 20). Apresentar a essas crianças pessoas negras em diversas áreas de atuação é uma forma de dizer: venham, eles(as) conseguiram, nós também podemos!

Dando continuidade à aula, apresentei todas as seis personalidades para as crianças e fui perguntando se alguém já os conhecia e o que sabiam sobre eles. Comecei perguntando se alguém conhecia Ruth de Souza. Na segunda turma algumas crianças disseram que a conhecia e que ela era cantora, e na primeira turma ninguém sabia quem ela era. Então fui explicando sua profissão, sua importância e o quanto ela me inspirou a também me tornar atriz.

Em seguida perguntei se alguém conhecia o Emicida, e ninguém conhecia. Então expliquei quem ele era, falei que a música que havíamos iniciado a aula era dele e fui apresentando o artista. Logo após foi a vez da Lélia Gonzalez, e ninguém também havia ouvido falar dela. Expliquei quem foi Lélia e tudo que ela ainda nos representa.

Até que chegou o momento de apresentar o Vinícius Júnior, mas essa personalidade todos da sala já conheciam. Então comecei a fazer perguntas sobre ele e obtive várias respostas. Qual a profissão dele? Rapidamente me responderam jogador de futebol. Perguntei se ele era um jogador comum, mas me disseram que não, que ele é “um jogador caro”. Perguntei em qual time ele jogava, e me responderam Seleção Brasileira e Real Madrid. Em seguida comentei que existia uma coisa que o Vini Júnior sofria muito, e um aluno disse: “*bullying!*” Eu disse que era um outro tipo de opressão, e toda a turma respondeu: “racismo!” Então perguntei: Por que vocês acham que o Vinícius sofre racismo? Me responderam: “Por causa da cor da pele dele!”

No livro já citado da autora Carine (2024) a personagem Kieza fala sobre um dos episódios de racismo sofrido pelo Vinícius Júnior, quando o compararam a um animal.

Chamar um colega de macaco não faz nenhum sentido. Já vi adultos muito mal-educados fazendo isso em estádios de futebol com jogadores maravilhosos. Esse tipo de atitude é muito errado e entristece quem ouve palavras como essa (Carine, 2024, p. 25).

A personagem ainda continua ensinando a importância dos animais em nossas vidas, mas que não devemos compará-los as pessoas.

Pessoas são pessoas, animais são animais e cada um tem a sua importância na natureza. Girafas não são pessoas, cavalos não são pessoas, macacos também não são. Macacos são animais lindos, inteligentes e divertidos, mas não devem ser comparados a pessoas (*Ibidem*, p. 27).

Fui então propondo diálogos diante do que eles iam falando até que em resumo eles chegaram na conclusão de que o Vinícius Júnior sofre racismo por jogar futebol no Real

Madrid, e a maioria das pessoas lá serem brancas e não quererem que um homem negro seja tão rico. Por fim eu perguntei, mas e para vocês, é um problema o Vinícius Júnior ser negro? Todos disseram que não! Dei continuidade falando “Vinícius Júnior está representando vocês. É, ele está representando cada um de vocês que tem o sonho de ser jogador e o que ele está fazendo hoje em dia é para que quando vocês chegarem lá, não sofram racismo também.” E por fim perguntei: o que estamos aprendendo aqui hoje? Amamos nossa cor? Nosso cabelo? E toda a turma disse que sim.

Eu não quis evidenciar o racismo, aprofundar nessa questão ou trazer os relatos tristes e ofensivos que o jogador vem passando. O que eu queria e foi feito, foi evidenciar a potencialidade daquele atleta. Dizer o quanto ele é importante para as gerações futuras e o quanto a sua luta atual é para que futuramente não haja essa mesma necessidade. É o que o professor Luiz Rufino (2021) está chamando de tarefa curativa da educação

Soprar em nós os pós feitos de corpos que bailam nas voltas do tempo e são capazes de alcançar as profundezas de nossos silêncios, nossas dores e forças; tocar na dimensão sensível de nossas presenças, convocando os diferentes “eus” que nos habitam, dentro ou fora, para confluir e rememorar que somos força criativa e geradora desde tempos imemoriais (Rufino, 2021, p. 37).

É esse ato educativo que nos permite lutar incansavelmente para que possamos não mais ser apresentadas(os) como inferiores e submissas(os). O efeito dessa pesquisa e de cada etapa dessas aulas é o de evidenciar e celebrar a nossa existência, e ainda mais, as nossas conquistas. O racismo já tem apagado essas crianças, tirado seus protagonismos e suas existências. Aqui elas sempre aparecerão potentes e presentes.

Nogueira e Silva (2020) enfatizam que poucos estudos apontavam as crianças negras como tema principal sem centralizar a discussão em posições de subjugação, sofrimento e passividade. Penso que dar protagonismo às crianças é colaborar com a sua emancipação. Elas jamais acreditarão que podem ser livres se essa liberdade não for ensinada. Elas jamais deixarão de se sentirem inferiores se não lhes forem ensinadas as suas potencialidades.

Continuando, foi a vez de apresentar a cantora Ludmilla. Perguntei se alguém a conhecia e o que sabia sobre ela. Rapidamente disseram que ela era cantora de funk. Fui completando dizendo que ela também canta pagode, é empresária, apresentadora. Falei que assim como o Vinícius Júnior a Ludmilla tem sofrido bastante racismo.

Por fim, apresentei o Gilberto Gil. Perguntei se alguém o conhecia e um aluno disse que ele era um cantor brasileiro. Fui então explicando quem era esse artista e o que ele representa. Inclusive falei que ele estava na música junto ao Emicida no início da aula.

Após apresentar todas as personalidades, fui explicando o porquê de tê-los levado para a aula. Uma das minhas falas foi:

Por que eu trouxe todas essas pessoas? São pessoas negras, atriz, cantor, escritora, jogador, cantora também. Por quê? Porque na maioria dos nossos sonhos nós queremos ser um dia como essas pessoas. A Lélia por exemplo também é professora (disse isso olhando para a aluna que quer ser professora inspirada na professora Pitaya), foi professora por muito tempo. E por que eu trouxe todas essas pessoas? Porque eu quero que vocês tenham o direito de sonhar e serem o que vocês quiserem, sem que a cor, sem que o cabelo, sem que o saldo da conta bancária de vocês influencie no sucesso de vocês.

Dei continuidade perguntando se gostaram de conhecer essas pessoas, e todos disseram que sim. Em seguida, perguntei o que todas essas pessoas tinham em comum, e me responderam dizendo a cor. Então eu falei que todas essas pessoas já sofreram e sofrem racismo. Perguntei por que eles achavam que todas essas pessoas sofriam racismo. Me responderam dizendo porque são negras. Provoquei mais um pouco e perguntei que além disso, o que mais essas pessoas têm que incomodam tanta gente. E eles responderam que dinheiro. Então disse estar muito orgulhosa deles e do quanto eles me ensinaram nessa aula. Perguntei se então todo mundo estava feliz em ser quem era e obtive diversos “sins”. Então finalizei dizendo que racismo é crime e ser racista não está com nada.

Após conhecer a profissão e a vivência de cada pessoa apresentada, propus um jogo onde, dentro de uma caixa havia vários objetos, e os estudantes deveriam escolher qual ou quais objetos pertencia a cada pessoa. A ideia era perceber se eles haviam prestado atenção na aula, nas explicações, e se conseguiriam encontrar nas materialidades a representatividade para cada história.

Figura 18 - Alguns dos objetos que estavam na caixa



Fonte: Arquivo pessoal.

Para além dos objetos visto na imagem, que representam as pessoas escolhidas, havia alguns outros como: pandeiro, espelho, estetoscópio, carrinhos, entre outras coisas.

Figura 19 - Estudante escolheu o objeto e a pessoa



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa imagem, a estudante escolheu o microfone e o levou até Emicida. Ela explicou que já que ele é cantor, o objeto que tem relação com sua vivência é o microfone. Expliquei que

um ou mais objetos poderiam ser correspondentes as pessoas, e que ficassem livres para fazer essa escolha.

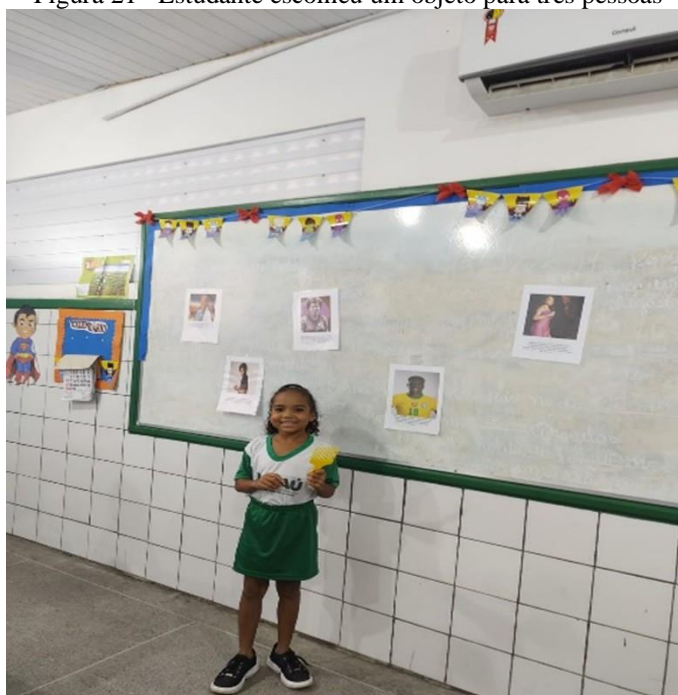
Figura 20 - Estudante escolheu dois objetos, um para cada pessoa



Fonte: Arquivo pessoal.

Nessa imagem, a estudante escolheu dois livros e duas pessoas. O livro infantil foi a sua escolha para o Emicida, de sua própria autoria, e o livro da Lélia Gonzalez, também para representar a própria escritora.

Figura 21 - Estudante escolheu um objeto para três pessoas



Fonte: Arquivo pessoal.

Essa estudante me surpreendeu ao escolher o pente garfo e dizer que ele pode ser usado pelo Emicida, pelo Vinícius Júnior e pela Lélia Gonzalez, por todos terem cabelos crespos. Durante o jogo todos as crianças participaram e foram fazendo suas escolhas. Foram percebendo que os objetos representavam as pessoas, e mais uma vez voltávamos ao tema central da nossa aula, a representatividade.

Para finalizar a aula propus a última atividade do dia, montar um varal dos sonhos. Me recordo de quando estava fazendo esse planejamento, considerei importante unir o que nos representa aos nossos sonhos. Quando criança nós temos muitos sonhos. Penso que falar de sonhos é falar de vida, daquilo que nos move, nos impulsiona. Segundo Freire (1992, p. 43) “Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador”. Por isso, para essa atividade, a proposta foi de primeiro reconhecer essas crianças como seres capazes de construir e elaborar seus próprios quereres e de contar suas próprias histórias, seus próprios sonhos.

Solicitei que fizessem então um desenho de seus sonhos, livremente, e que em seguida apresentassem eles para toda a turma e o colocasse no varal dos sonhos, para que durante todo o ano letivo, não se esquecessem de sonhar. Na primeira turma esses foram alguns dos sonhos: ser policial, ser médica, acampar, ser estilista, ser jogador de futebol, ser *gamer*, ser cantora,

ser caminhoneiro igual ao pai, ser artesã, ser igual a Anitta e conhecer a praia. Selecionei quatro desenhos de alguns desses sonhos. São eles:

Figura 22 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser caminhoneiro e médica



Fonte: Arquivo pessoal.

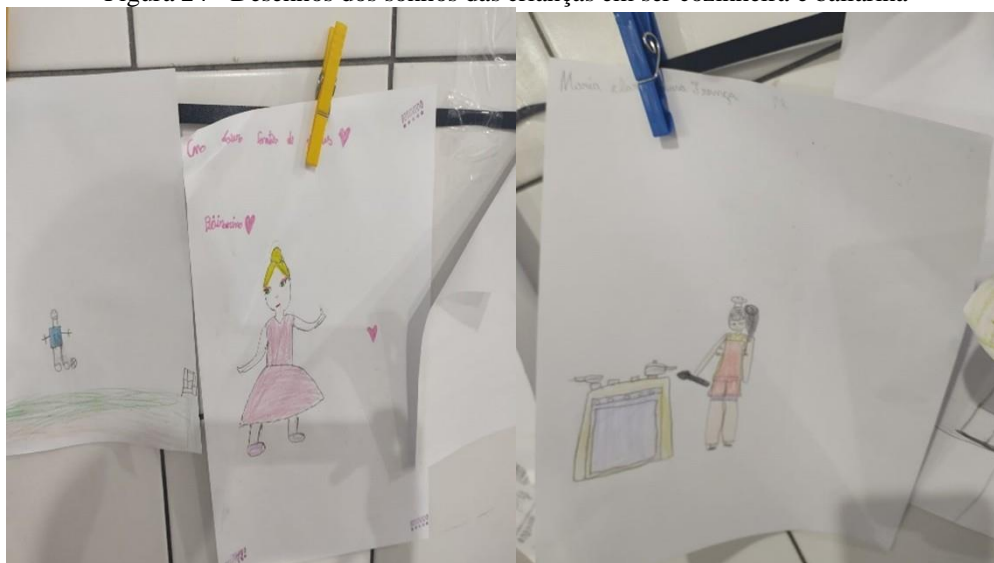
Figura 23 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser estilista e policial



Fonte: Arquivo pessoal.

E na segunda turma, esses foram os seguintes sonhos: jogador de futebol, professora, ser bailarina, médica, cozinheira, piloto de avião, veterinária, professora de jiu-jitsu, cantor, dentista, artista, e ser rica.

Figura 24 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser cozinheira e bailarina



Fonte: Arquivo pessoal.

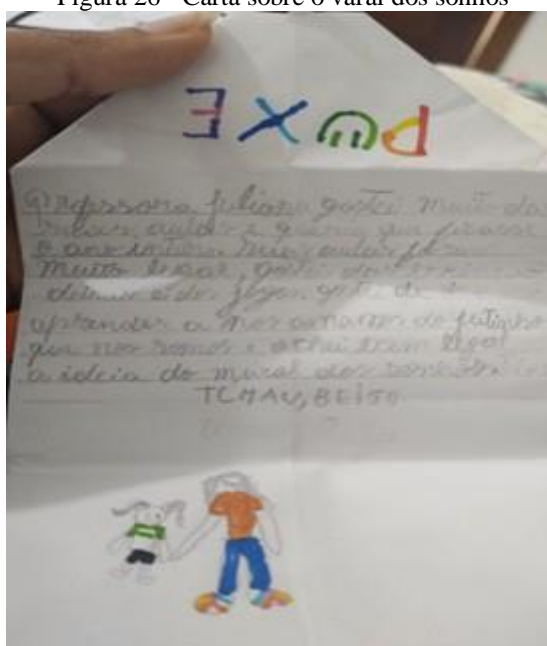
Figura 25 - Desenhos dos sonhos das crianças em ser professora e piloto de avião



Fonte: Arquivo pessoal.

Sobre essa aula, recebi uma carta em que a criança me agradecia pelas aulas, pelas brincadeiras e jogos e especialmente por ter aprendido a se amar do jeitinho que ele é, além de ter gostado muito do momento do varal dos sonhos.

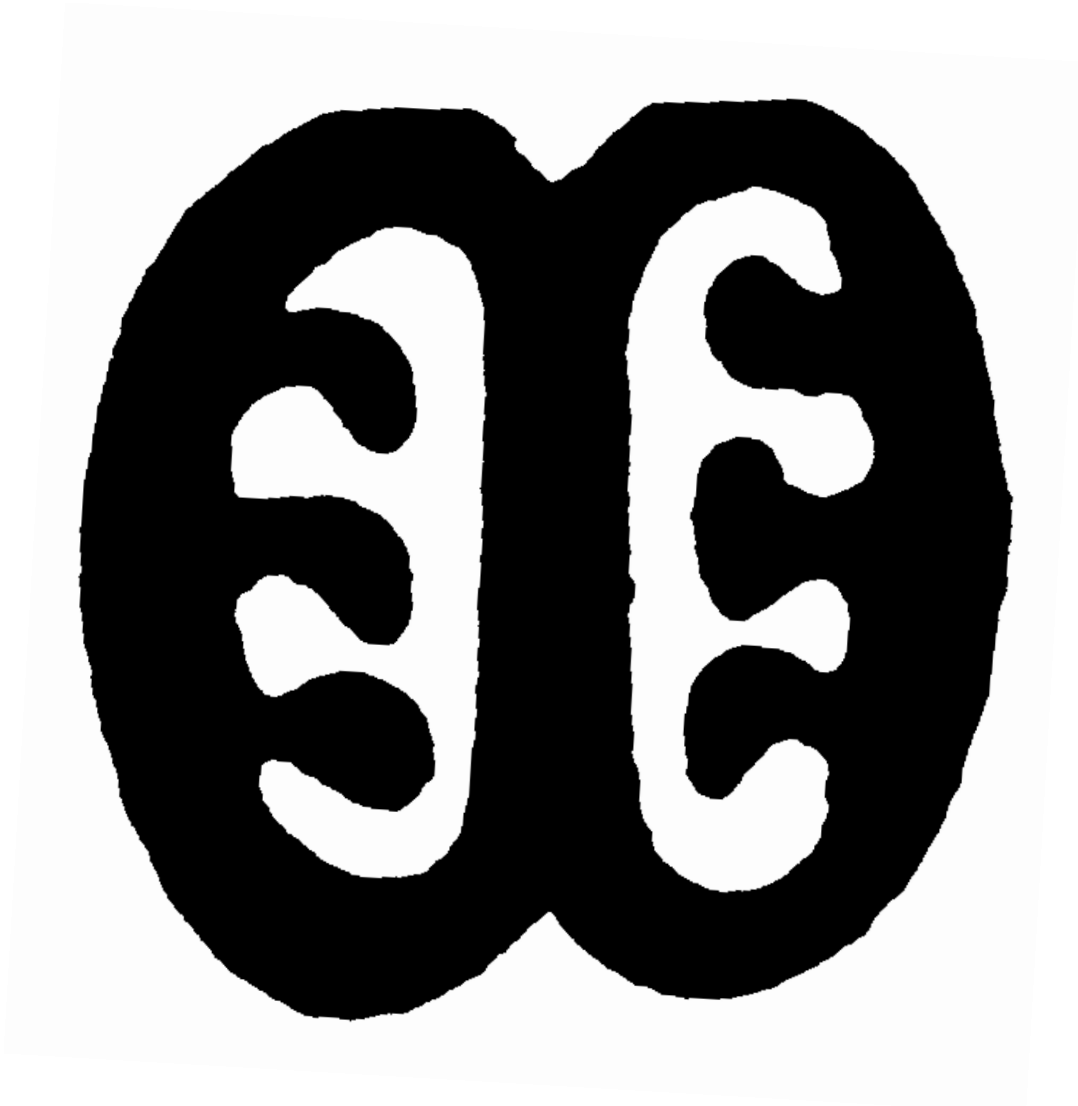
Figura 26 - Carta sobre o varal dos sonhos



Fonte: Arquivo pessoal.

“Professora Juliana gostei muito das suas aulas e queria que ficasse o ano inteiro. Suas aulas foram muito legal, gostei das brincadeiras e dos jogos, gosto de aprender a nos amarmos do jeitinho que nós somos e achei bem legal a ideia do mural dos sonhos. Tchau, beijo”.

Penso que sonhar, principalmente para crianças negras, mesmo despretensiosamente, seja resistência. Eu falo de sonhos não para enjaular essas crianças num único querer, dizendo que só serão felizes se todos esses sonhos derem certo. Muito pelo contrário, o que pretendo ao falar de sonhos é fazer com que elas jamais deixem de decidir o que querem para si, já que “É de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação” (Freire, 1992, p. 55). Não importa se futuramente seguirão ou não esses sonhos, o que importa é sonhar, sonhar como desobediência a um sistema que tenta a todo custo ditar quais sonhos são nossos e quais não.



Os dentes e a língua.
Nenhuma criança nasce com dentes.
Nós melhoramos e avançamos.

SE NE TEKREMA

Símbolo do crescimento e da interdependência.
A língua ajuda os dentes a alimentarem a vida do ser.

9. SE NE TEKREMA: IDENTIDADE

A quarta aula tem como tema principal identidade. Fiz essa espiral para conhecer um pouco mais as vivências dos estudantes, visto que nesse período já havíamos criado mais intimidade, considereei pertinente trazer essa discussão agora. Um ponto que usei a favor foi a aula anterior, que tinha como tema representatividade. Apesar de não ter feito os planos de aula para serem ministrados como uma sequência, aproveitei o que foi feito na anterior para dizer que nessa aula, diferente da passada, onde conhecemos algumas pessoas que eu os apresentei, dessa vez conheceríamos um pouco sobre eles. Para essa aula, proponho auxiliar na construção da identidade dos estudantes através de uma autoidentificação positiva consigo mesmo.

Iniciamos a aula assistindo o clipe da música *Normal é ser diferente*, do grupo Grandes Pequeninos, de autoria do artista Jair Rodrigues.

Tão legal, oh minha gente
Perceber que é mais feliz quem compreende
Que amizade não vê cor
Nem continente
E o normal está nas coisas diferentes

Amigo tem de toda cor, de toda raça
Toda crença, toda graça
Amigo é de qualquer lugar
Tem gente alta, baixa, gorda, magra

Mas o que me agrada é
Que um amigo a gente acolhe sem pensar
Pode ser igualzinho a gente
Ou muito diferente

Todos têm o que aprender e o que ensinar
Seja careca ou cabeludo
Ou mesmo de outro mundo
Todo mundo tem direito de viver e sonhar

Você não é igual a mim
Eu não sou igual a você
Mas nada disso importa
Pois a gente se gosta
E é sempre assim que deve ser

Você não é igual a mim
Eu não sou igual a você
Mas nada disso importa
Pois a gente se gosta
E é sempre assim que deve ser

Após assistirmos ao clipe, tivemos o nosso momento de socializar o que foi visto, o que aprendemos e sobre o que a música e o clipe falavam. Na primeira turma perguntei sobre o que

o viram no clipe. As crianças responderam: “Você não é igual a mim”, e “Pessoas altas, pessoas baixas, pessoas magras, pessoas gordas, pessoas que podem andar com as suas pernas e pessoas que não andam”.

Me recorde de no dia dessa aula a escola estar comemorando o 19 de abril, Dia dos Povos Indígenas. E enquanto as crianças falavam sobre o que viram no clipe, uma aluna disse ter visto um índio. Nesse momento achei pertinente ensiná-los que não usamos mais a palavra índio, e sim povos indígenas, e que inclusive no pátio da escola havia uma instalação artística para representar esses povos.

Para o escritor indígena Daniel Munduruku (2017) quando se chama alguém de “índio”, não se está ofendendo só uma pessoa, mas culturas que existem há milhares de anos. Como a palavra “índio” foi criada pelos colonizadores europeus e não tem relação alguma com o verdadeiro significado dos povos originários do Brasil, Munduruku defende o uso da palavra indígena que segundo os dicionários de língua portuguesa significa “nativo, pessoa natural do lugar ou país em habita” e pede que sejam consideradas as etnias.

Sempre que acho pertinente, aproveito o espaço da aula e as demandas que vão surgindo para ajudá-los a acompanhar as boas mudanças que estamos conseguindo obter através de muitas lutas, para que esse aprendizado não chegue tão tardiamente.

Figura 27 - Instalação em comemoração ao 19 de abril



Fonte: Ana Carolina Fialho de Abreu.

Em seguida propus uma caminhada na sala para dar continuidade ao tema da aula. As instruções foram que caminhassem pelo espaço, em total silêncio para que pudessem ouvir as instruções que seriam ditas por mim. Durante toda essa prática tínhamos como trilha sonora o grupo brasileiro de percussão corporal, Barbatuques. As instruções durante a caminhada foram: fale seu nome em voz alta, sua idade, nome de um(a) amigo(a), de algum(a) vizinho(a), de

alguém que mora com você, toque no seu cabelo, pare e olhe para você, pegue o espelho e se olhe por um tempo, entre outras instruções que foram surgindo durante o exercício.

As crianças mais uma vez prontamente se levantaram e participaram com entusiasmo da caminhada. Dei algumas orientações como, preencham os espaços vazios, evitem tocar nos colegas, se olhem nos olhos, e a partir daí elas executaram todas as instruções, como é possível ver nas imagens.

Figura 28 - Estudantes fazendo a caminhada comandada



Fonte: Professora Amora.

Percebi que ambas as turmas sempre foram muito receptivas às aulas, mas principalmente em exercícios que os tirava das carteiras. Elas adoravam se movimentar, se divertiam bastante. Era nítido o quanto esses momentos eram prazerosos, tanto para eles, e também para mim.

Todas as instruções foram escolhidas como um chamado para que as crianças olhassem um pouco mais para si mesmas. Sentir seus próprios corpos, tocar seus cabelos e lembrar de pessoas que estão em sua volta. Após a feitura de todas as instruções, resolvi perguntar se caso tivessem a oportunidade de mudar algo em si, o que mudariam. Essa aula e esse momento especificamente me surpreenderam.

Em todas as outras aulas, durante as histórias que eu contava, durante os vídeos, as músicas, eu sentia que boa parte daquelas crianças estavam e eram felizes com suas aparências e características. E talvez realmente fossem, ou talvez só se aceitassem por não poder mudar o que já existia. Mas quando fiz a pergunta se caso tivessem a oportunidade de mudar algo em si, a grande maioria disse que sim, e conseqüentemente essas mudanças seriam da cor da pele e de seus cabelos. Na primeira turma destaque esse diálogo com uma determinada criança:

Professora: O que você mudaria?
 Criança: Meu cabelo.
 Professora: Você mudaria seu cabelo? Para que cabelo?
 Criança: Liso.
 Professora: Por quê?
 Criança: Porque eu não gosto do meu.
 Professora: Mas, por algum motivo específico? Já te falaram alguma coisa sobre seu cabelo?
 Criança: Não.
 Professora: Você que não gosta? Você trocaria o seu cabelo por um cabelo liso? Tem certeza?
 Criança: Tenho.

O diálogo com essa criança me faz lembrar do meu ponto de vista em relação ao alisamento dos cabelos. Quando ainda na adolescência eu decido alisar meus cabelos, essa decisão está inteiramente ligada às situações racistas que eu sofria na escola. Mesmo a minha beleza sendo exaltada na minha casa, através dos meus pais, na rua, no ambiente escolar, a minha aparência não era celebrada, não era tida como bela. Para Gomes (2020):

O cabelo do negro, visto como “ruim”, é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste (Gomes, 2020, p. 29).

A minha preocupação com essa criança e com tantas outras crianças negras que sonham em ter cabelos lisos é se esse sonho também está ligado a opressão, o que me provoca a pensar de que forma, nós enquanto educadoras(es) podemos combater essas situações. O alisamento capilar não é o único problema, mas sim toda a bagagem que leva uma criança a tomar essa decisão. Para Carine (2024)

Criar um padrão de beleza, valorizando apenas uma cor de pele e um só tipo de cabelo, não é algo bacana não. É importante enxergar beleza em diferentes tipos de pessoas. O mundo é muito grande e diverso, não precisamos nos limitar! (Carine, 2024, p. 36).

Continuando, outras respostas também me surpreenderam ainda nessa turma. Uma criança de cabelo crespo disse que mudaria seu cabelo por uma trança, questionei se seria uma trança para sempre, ou se ela apenas queria trançar o cabelo e depois voltar ao seu, e ela respondeu que sim, que seria uma trança temporária.

Surpreendentemente, uma criança me disse que mudaria sua saúde, pois ele vive gripado. É impressionante como as situações chegam diferentes para cada criança, e suas respostas sinceras me ensinaram durante todo o percurso. E por fim um aluno disse que pintaria seu cabelo de loiro, o famoso “nevou”, mas seus pais não deixam. O cabelo “nevou” é

considerado na sociedade um marcador de pessoas que moram nas favelas. Por sorte, na última aula esse estilo aparecerá positivado na contação de histórias do livro *Com qual penteado eu vou*, da Kiusam de Oliveira (2021), e dessa forma, esse aluno e seus demais colegas poderão se sentir representados.

Na segunda turma também destaco o diálogo com um estudante negro, de cabelo crespo que disse o seguinte:

Professora: Você mudaria o que em você?
 Criança: O cabelo.
 Professora: Para qual?
 Criança: Liso.
 Professora: Por quê?
 Criança: Assim é feio.
 Professora: Você acha que ele é feio?
 Criança: É

Mais uma vez a estética negra segue sendo indesejada pelos estudantes. “Por isso, para alguns homens e mulheres negra, a manipulação do corpo e do cabelo pode ser o sentido de aproximação do polo branco e de afastamento do negro” (Gomes, 2020, p. 140). Um outro estudante seguiu dizendo o que mudaria:

Criança: Eu queria que meu olho fosse azul e meu cabelo fosse liso.
 Professora: Por que você queria mudar?
 Criança: Porque eu acho meu olho feio.

Já com esse estudante o incômodo era com a cor dos seus olhos, mas ele disse querer mudar também os cabelos. Penso que almejar ter os olhos azuis e cabelos lisos é desejar fazer parte da branquitude. Esse desejo está embricado a ter os privilégios possuídos por essa categoria. Pinheiro explica o que é essa branquitude:

O termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética, e não pela constituição genética (genótipo) (Pinheiro, 2023, p. 40).

Esse modelo ideal de beleza e estética é reforçado a todo momento, e para as crianças principalmente. Hoje em dia já é possível que as crianças assistam filmes, desenhos, e até encontrem super-heróis negros, mas há alguns anos essa era uma busca quase impossível. Mais do que encontrar essas representatividades, ter suas estéticas positivadas era ainda mais raro. Segue o diálogo com outra estudante que também deseja ter seus cabelos lisos:

Criança: Mudaria meu cabelo.
 Professora: Para que cabelo?
 Criança: Para ficar bem grande.
 Professora: Para ficar grande, mas cacheado ainda.
 Criança: Não, liso. Eu quero meu cabelo na bunda...
 Professora: Grandão?
 Criança: ...e liso.

Outra aluna me surpreendeu ao dizer que queria que seu cabelo fosse cacheado ao invés de crespo. Ou seja, o cabelo mais indesejado é o crespo. Ele até pode ser cacheado, mas crespo, jamais!

Sobre esse tema, Gomes (2019) explica que numa categoria imposta pela sociedade, ainda que sendo negra, ter os cabelos lisos ou cacheados é mais aceitável do que ter o cabelo crespo. É como se minimamente estivessem herdado alguma porcentagem da branquitude.

No imaginário do brasileiro, é possível que uma mulher negra de cabelo liso ou cacheado, quer seja natural, quer seja artificial, deixe de ser classificada como ‘negra’. Já vimos que a textura “menos crespa” do cabelo é vista na cultura como fruto da mistura racial, ou seja, ela atesta a presença do branco na conformação do corpo negro. É a garantia de que estamos diante de alguém que já “subiu” alguns degraus na escalada rumo ao branqueamento. Já vimos, também, que esse tipo de associação remete-nos à crença na “pureza racial”, tão abominada no discurso proclamado pelo brasileiro, mas tão presente na sua prática. E a existência desse ideal de pureza em uma sociedade que se diz uma democracia racial revela que, na realidade, vivemos ainda em uma estrutura racista (Gomes, 2019, p. 278).

Dessa maneira, o cabelo crespo continua sendo o indesejado, influenciando na construção da identidade, que por vezes passa a ser rejeitado.

Um estudante queria ter o pé grande, já que ele acha que seu pé é ainda muito pequeno. Outro queria diminuir suas orelhas, uma aluna queria mudar seu nome, e por fim uma aluna de cabelo liso queria ter os cabelos cacheados (a única que tinha o cabelo liso, mas que preferia que ele fosse cacheado), e um estudante de cabelo cacheado queria que seu cabelo fosse ainda mais cacheado. Foram pouquíssimas crianças que não quiseram mudar absolutamente nada em si. Sinto que ainda temos um caminho longo e árduo de uma educação que também discuta autoestima e positive todas as estéticas.

Em continuação da aula, combinei previamente com uma professora da escola que chegasse na sala para me entregar uma caixa misteriosa. Dentro da caixa havia alguns objetos pessoais meus, que eu precisaria convencê-los que eu não fazia ideia de como aquelas coisas foram parar na nossa aula. Essa prática se aproxima do que chamamos de estímulo composto. Eu digo que se aproxima, pois o estímulo composto é uma estratégia de criação de narrativas

na contemporaneidade e no contexto do ensino, para entrar no mundo da ficção. Eu me inspiro nele para realizar uma proposta metodológica que serve para auxiliar nos respectivos temas de cada aula e nesse caso específico, para contar a minha própria história, ou seja, para revelar aspectos da minha história, não para criar outras histórias e personagens.

Para Somers (2011, p. 179):

Há uma enorme variedade de recursos para introduzir os participantes no mundo da ficção. (...) O estímulo composto, pode ser visto como um foguete que conduz a nave principal – a história, seus personagens e o mundo em que vivem – em voo, antes de se soltar. A energia e o interesse gerados pelo estímulo composto promovem o ‘reforço’ inicial para a criação da história, e uma vez esta tenha sido iniciada, serve como uma referência contínua no processo de criação.

Ou seja, o estímulo composto foi utilizado por mim como um foguete que conduziu as crianças à nave principal, à história, à minha história e os “personagens” reais, às pessoas que fazem parte da minha história e do mundo que eu vivo. Uma vez iniciada ela serviu não para processo de criação de personagens, cenas e improvisações, mas para que de maneira curiosa e inventiva ao revelar aspectos da minha história elas pudessem também, numa próxima atividade contar a própria história e os(as) atores e atrizes sociais que fazem parte dela, como as pessoas da família etc.

Para que esse momento acontecesse, solicitei na aula anterior que as crianças levassem algum objeto que tivesse relação direta com eles, algo que gostavam muito, que tivessem alguma história, um objeto que os representassem. Enviei para os responsáveis um bilhete avisando sobre a necessidade do objeto e para que seria utilizado. Para introduzir o momento das apresentações utilizei a caixa misteriosa que chegava na sala e ninguém tinha conhecimento, porque despertou curiosidade nas crianças e ao descobrir que aqueles objetos me pertenciam, pude introduzir as apresentações que elas fariam em seguida.

Figura 29 - Caixa com o estímulo e momento da descoberta de que os materiais da caixa pertenciam a professora



Fonte: Professora Amora.

Na caixa havia um par de brincos, uma caneta com o meu nome e as máscaras do teatro, um pó compacto, uma boneca *Abayomi*, e o livro *Para educar crianças feministas: um manifesto* (2017) da Chimamanda Ngozi Adichie. Fiz todo um mistério até perguntá-los se deveria ou não abrir a caixa para descobrir o que havia nela. Todos concordaram que eu deveria abrir, inclusive vieram correndo para mais perto para vermos juntos.

Me recordo que na primeira turma quando eu abri a caixa e descobri que todas aquelas coisas me pertenciam, comecei a questioná-los sobre quem esteve na minha casa e montou essa caixa sem que eu soubesse. Alguns estudantes até confessaram ter vindo a Jequié naquela semana, porém juraram não ter sido os responsáveis.

Já na segunda turma, quando revelei que as coisas eram minhas e perguntei quem havia feito isso, inicialmente todos negaram a responsabilidade, mas o que me chamou bastante atenção foi uma das estudantes ter levantado a mão e dito ter sido ela. Parecia que a estudante estava interpretando um personagem. Ela disse ter vindo a minha casa e foi contando uma história que facilmente convenceu a todos sobre o acontecido.

Confesso que quando montei essa aula acreditava que eu precisaria ser muito convincente ou então todos saberiam que eu mesma planejei tudo. Nunca imaginei que uma aluna iria se jogar na brincadeira e fantasiar junto comigo. Foi uma linda surpresa. Aprendi que quando confrontadas com um estímulo composto, as crianças devem investir imaginativamente em seu uso para gerar uma história: “Como em todo trabalho de drama, um espírito lúdico é requerido, uma vontade de entrar no espírito do jogo” (Somers, 2011, p. 179). Foi exatamente

o que aconteceu, a criança entrou no espírito do jogo e deixou aquele momento ainda mais especial.

Feito isso, fui contando a história de cada objeto que estava na caixa e falando da relação que cada um tinha comigo, com a minha identidade. Todas as turmas ouviram atentamente e em seguida foi a vez deles. Para que nenhuma das crianças ficasse de fora desse momento, levei alguns objetos, caso alguém tivesse esquecido o seu.

Figura 30 - Caixa com objetos caso alguma criança não tivesse levado o seu



Fonte: Arquivo pessoal.

Na caixa havia um espelho, um pandeiro, um estetoscópio, carrinhos, entre outros itens. Observei que as turmas entenderam a proposta dos objetos de maneira diferentes, mas estavam dentro do contexto da aula. Na primeira turma percebi que a maioria dos estudantes levaram os objetos de acordo com seus sonhos, de suas futuras profissões, já a segunda turma boa parte dos estudantes levaram os objetos com valor afetivo.

Figura 31 - Estudantes da primeira turma com seus objetos



Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira turma alguns dos objetos foram bolas, um barquinho, fotografias, bonecos e bonecas, cubo mágico, entre outros.

Figura 32 - Estudantes da segunda turma com seus objetos



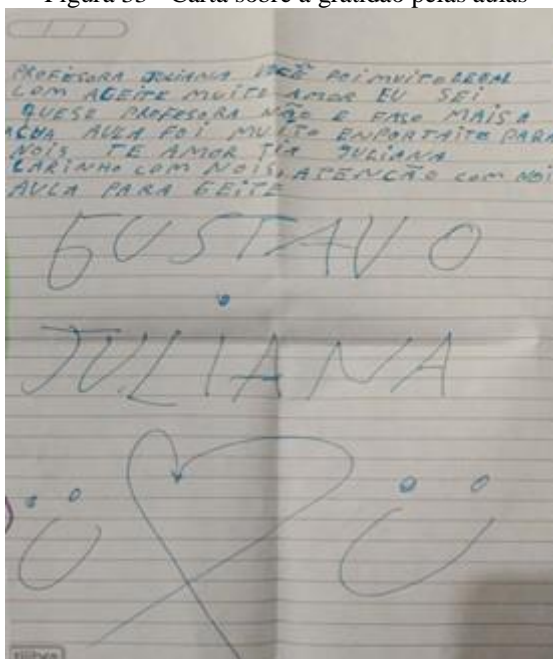
Fonte: Arquivo pessoal.

Na segunda turma alguns dos objetos foram bonecas, um boneco do capitão américa, batom, livro, um jaleco, um violão, microfone, estetoscópio.

Em ambas as turmas todos os objetos tinham um significado, seja ele afetivo ou não. Fiquei encantada que quase todos levaram seus próprios objetos. Me surpreendi com uma criança que tem o sonho de ser médica e já tem seu próprio jaleco, com seu nome. Uma outra criança que tem o sonho em ser jogador de futebol entrou literalmente no espírito esportivo, levou seu short, camiseta e chuteira, e se vestiu para demonstrar sua paixão pelo esporte. Cada objeto que eles levaram e apresentaram com tanto carinho significou muito para mim. Ver esse comprometimento com as coisas que proponho é um jeito de dizer que sim, nós estamos gostando do que estamos vivendo aqui com você.

Em uma das cartas que recebi das crianças, uma delas me agradece por esses momentos e confesso que esse retorno é muito importante. Me ajuda a continuar.

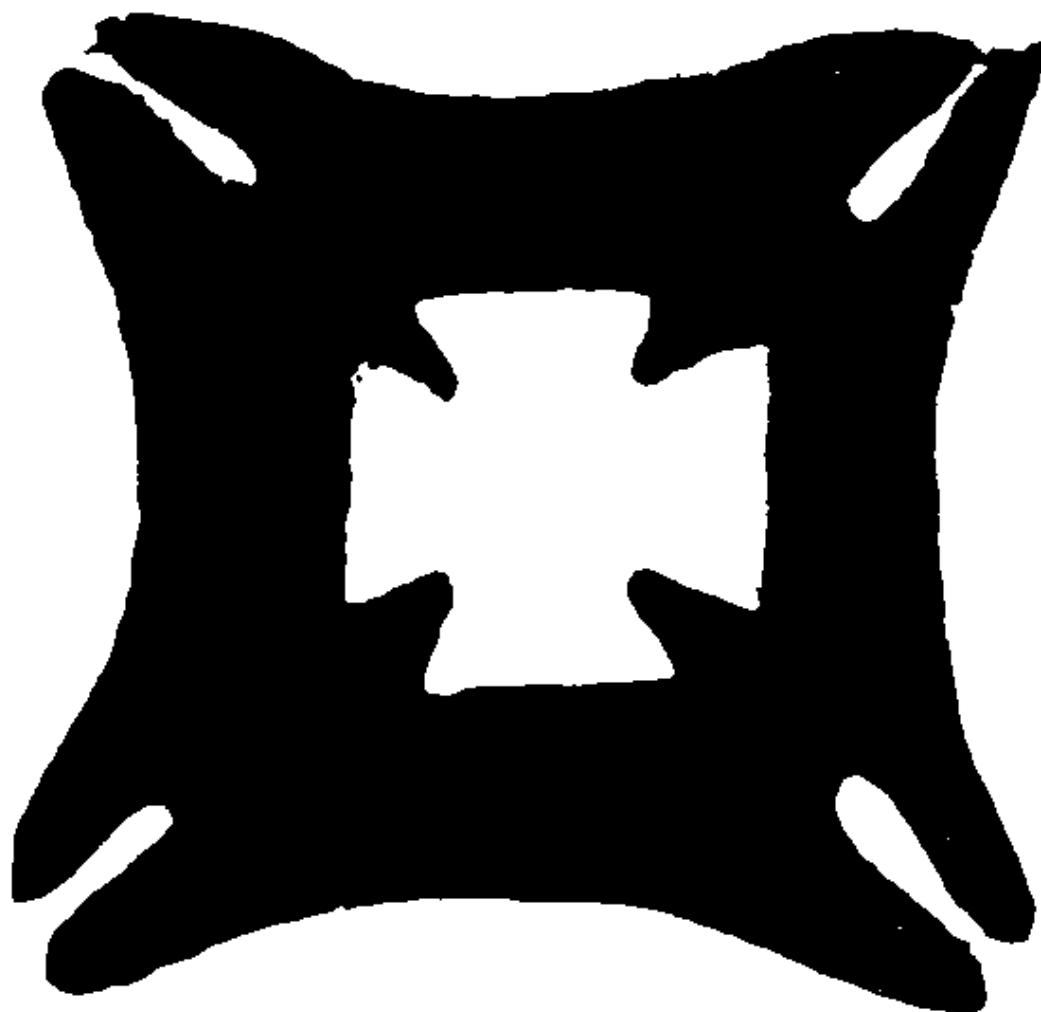
Figura 33 - Carta sobre a gratidão pelas aulas



Fonte: Arquivo pessoal.

“Professora Juliana você foi muito legal com agente muito amor eu sei que se professora não é faso mais a açua aula foi muito enportaite para nois te amor tia Juliana. Carinho com nois atenção com nois. Aula para geite.”

Quero continuar levando comigo essa alegria que a sala de aula me traz e desejo continuar reverberando pelos chãos das escolas as quais eu puder pisar.



Um conjunto familiar de casas,
fechado e seguro.

FI-HANKRA

Símbolo da proteção, da segurança,
da fraternidade e da solidariedade.

10. FI-HANKRA: ANCESTRALIDADE

A quinta e última aula tem como tema central a Ancestralidade. Para Martins, “A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide” (Martins, 2021, p. 63).

Para essa aula, escolho pensar a ancestralidade a partir da história do livro *Com qual penteado eu vou?* da professora, escritora e contadora de histórias Kiusam Regina de Oliveira (2021). Em uma publicação feita pela professora supracitada, no site Sesc São Paulo, 2019, nos é apresentado o que a autora está chamando de *Pedagogia da Ancestralidade*. As suas práticas estão voltadas para as discussões acerca da Lei 10.639/03, o que torna suas discussões ainda mais importantes para compor essa aula. Segundo a autora

A Pedagogia da Ancestralidade é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas. Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo uma forma de ser-pesquisar-conhecer-pensar-juntar-articular-agir que reconheça o continente africano como o berço da humanidade e se dá a partir da criação ou recriação de laços e formas afeto-coletivas de acolher-ouvir-aprender-falar-trocar-compartilhar, protagonizada não só pelas/os mais velhas/os, mas também pelas crianças e jovens (Oliveira, 2019).

É a partir dessa concepção de ancestralidade que proponho as atividades dessa última aula. Com a Kiusam é possível ver essa pedagogia da ancestralidade pulsando em seus livros de literatura infantil, em especial o escolhido para esse momento. Diferente das outras aulas, nessa tivemos alguns convidados. Na primeira turma, tivemos a presença da professora Ana Carolina Abreu, minha orientadora, e de Romis Ribeiro, estudante do curso de Licenciatura em Teatro.

Figura 34 - Registro da presença da profª Ana Carolina e Romis Ribeiro



Fonte: Luize Ferreira.

E na segunda turma, tivemos a companhia de Kelvin Matos, formado junto comigo também em Licenciatura em Teatro.

Figura 35 - Registro da presença de Kelvin Matos



Fonte: Professora Amora.

A profª Ana Carolina estava me acompanhando como orientadora, e aproveitou a oportunidade para conhecer a escola onde a minha pesquisa estava acontecendo. Já Romis e

Kelvin foram meus convidados especiais para um momento da nossa aula que mais à frente vocês descobrirão. Além dos nossos convidados, diferente de todas as aulas anteriores, essa também contou com algumas novidades. Mais uma vez me inspirei no estímulo composto, uma festa de aniversário surpresa. Ao entrarem na sala, as crianças logo perceberam que alguma coisa iria acontecer. Logo abaixo é possível ver a imagem de como ficou a sala, forrada com um cetim amarelo, bexigas sobre a mesa, um livro e uma boneca preta, além da presença de Kelvin. As crianças já haviam sido avisadas desde a aula anterior que para essa, tínhamos um convidado. Kelvin foi muito bem recebido, assim como, Ana Carolina e Romis.

Figura 36 - Sala da segunda turma pronta para a última aula



Fonte: Arquivo pessoal.

Como de *práxis*, iniciamos essa última aula da mesma forma que iniciamos todas as outras. Dessa vez as crianças foram recebidas com músicas do grupo Masaka Kids Afrikana. O grupo é composto por crianças órfãs de uma aldeia em Nyendo, na Uganda. Seus vídeos se tornaram bastante populares na internet, e são sempre muito dançantes. Me recordo do entusiasmo de ambas as turmas ao serem recebidos com canções desse grupo, que alguns já conheciam. Escolhi o clipe *Back to school*, que em português significa *de volta à escola*. Após assistirmos ao clipe juntos, pedi que me falassem o que conseguiram visualizar e o que conseguiram entender, mesmo a canção não estando na nossa língua portuguesa.

Figura 37 - Crianças assistindo ao clipe *Back to school*



Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira turma as crianças disseram que o clipe falava sobre estudos, comidas, e que eles tinham uma coisa em comum: eram todos negros. Na segunda turma as crianças disseram que viram muita dança, pessoas indo para a escola, que era importante estudar, que todas as pessoas eram negras, e que todas eram africanas. Em ambas as turmas expliquei o porquê escolhi aquele clipe. Expliquei que a minha presença na escola e que todas as minhas aulas tinham aquele propósito do vídeo, tornar a escola e a sala de aula em um espaço divertido e feliz, e reforcei a importância das aulas sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Feito isso, demos continuidade.

Antes de falar qual o tema da aula, convidei as crianças a se sentarem comigo numa grande roda no chão. É importante que fique evidente que escolho apresentar a ancestralidade a partir da família, por ter ligação com a história que será contada logo em seguida. Esse foi o momento em que propus uma viagem para descobrirmos o nosso último tema. Aos que se sentissem confortáveis, pedi que fechassem os olhos e então comecei.

Professora: Olha, imaginem que vocês estão em um lugar, pode ser uma praia, pode ser em casa, pode ser um parque, pode ser uma floresta. Imaginem que vocês estão em um lugar que vocês queriam estar. Nesse lugar, tem uma ponte. Uma ponte enorme. Vocês estão de um lado da ponte, e, do outro lado da ponte, está a família de vocês, o pai, a mãe, o avô, a avó, o tio, a tia, o dindo, a dinda, pessoas que vocês amam. Também estão lá, naquele outro lado da ponte, as coisas que vocês gostam de fazer, o que vocês gostam de comer, o que vocês gostam de ouvir, a cultura de vocês, a religião de vocês, o que vocês gostam. Está tudo lá, do outro lado. Vocês estão com saudade daquelas coisas e daquelas pessoas, então, vocês começam a andar e encontram essas pessoas, em direção a essas pessoas. Estão andando e estão olhando para essas pessoas. Vocês estão vendo lá tudo isso que eu falei, só que, quando vocês

olham para trás, essas pessoas também estão lá. Todas essas coisas que vocês gostam de fazer estão lá atrás. Sabem o que é isso? É a ancestralidade. A ancestralidade é tudo que veio antes da gente, o que é o passado, o que é ancestral, mas é também o que está aqui, hoje. A nossa mãe, o nosso papai, o vovô e a vovó vieram antes da gente, mas a maioria deles está aqui, hoje, ainda. Então, ancestralidade é essa coisa que a gente vai para a frente, que nos move, mas, quando a gente olha para trás, também estão aqui ainda. Estiveram aqui antes da gente, estão aqui, e a gente deseja que estejam futuramente. Agora, eu quero que vocês pensem me digam. Podem abrir os olhos. O que é que vocês acham que é essa ancestralidade na vida de vocês?

Nas duas turmas as respostas foram bem parecidas. Responderam que a ancestralidade em suas vidas são: minha avó, minha mãe, minha irmã, a família (pai, mãe e avó), o dindo, e a resposta mais diferente de todas foi uma aluna que disse que sua ancestralidade é sua família e Jesus Cristo.

Em seguida, ali mesmo sentados no chão e em círculo, dei início ao momento da nossa contação de histórias. Como já dito inicialmente, o livro escolhido foi *Com qual penteado eu vou?* (2021). Apesar do título dar a impressão de que a história se trata exclusivamente de penteados, a discussão é muito mais profunda. O livro conta a história do aniversário de 100 anos de seu Benedito, bisavô da protagonista Aisha, uma criança negra que adora penteados. A autora utiliza os penteados como um caminho para falar também sobre ancestralidade, amor, virtudes e diversidade. Através das imagens ilustradas no livro, é possível ver a beleza, autoestima, ancestralidade, sendo apresentadas positivamente, principalmente para as crianças negras, essas que na maioria das vezes se veem negativamente nas histórias. Segundo Noguera e Silva (2020, p. 187-188) “(...) concebê-las somente a partir do sofrimento é aprisioná-las, fortalecendo o que lhes causa mal. Algo tão violento quanto não enxergá-las”. Nessa história, não é o racismo que falarão dessas crianças, aqui a história é completamente diferente.

Aisha é a personagem central dessa história. Seu nome significa “ela é vida” na língua *suaili* que tem origem na África Oriental. Uma criança negra que adora que sua mãe arrume seus cabelos. Durante todo o livro, os personagens que vão aparecendo têm seus nomes apresentados com significado e origem.

A história acontece no quintal da casa, com a presença de toda a família, durante a comemoração do aniversário de cem anos do seu Benedito, bisavô de Aisha. Empolgada com a festa, Aisha liga para algumas de suas primas e primos para saber com qual penteado elas e eles pretendem ir para a festa. Em seguida, pede para sua mãe fazer um penteado bem bonito, para deixar seu bisavô muito feliz. Encantada com a diversidade de penteados, a garota reúne todos seus primos para pensar o que poderão dar de presente ao bisavô Benedito.

Por serem crianças e não terem dinheiro, ela decide que cada um(a) presenteará o bisavô com uma virtude. É nesse momento que conhecemos todas as(os) primas(os) de Aisha, seus nomes, significados e origem, além da virtude que será presenteada ao aniversariante da noite. É importantíssimo o que a autora faz ao dar importância aos significados e origem dos nomes. Enquanto muitas crianças negras são apresentadas de maneira tão estereotipada e invisibilizada, nessa história a Kiusam protagoniza e reafirma essas presenças. É realmente lindo. As características dessas crianças também são celebradas, como por exemplo Adofo é albino; Abidemi tem vitiligo e Olujimi tem síndrome de *down*.

Durante toda a contação da história, as crianças não se continham e faziam várias interferências positivas, dizendo que as(os) personagens eram lindas(os), que o penteado era incrível ou que já fizeram esse mesmo penteado, além de estarem super curiosos para saber o que era o vitiligo e o albinismo, por exemplo.

Durante a contação dessa história, tive um pouco de dificuldade para chegar na sua conclusão. O livro é bem grande, as crianças faziam bastante interferências, o que é muito importante, mas penso que numa próxima vez seja necessário repensar a estratégia para essa contação especificamente. Na turma do 3º ano A, a professora Pitaya até sugeriu que fossemos para o pátio, pois a sala ficou mais apertada do que o normal com a quantidade de crianças e com a ornamentação da festa de aniversário do bisavô Benedito, acredito que isso aconteceu pela forma que realocamos as carteiras. Já no 3º B organizamos a sala diferente do 3º A, o que fez com que tivéssemos um pouco mais de espaço e não atrapalhou o desenvolvimento das atividades desse dia.

Após a contação da história tivemos o momento para falarmos do que foi visto, o que gostamos e aprendemos. Também perguntei se alguém sabia o significado de seus nomes, mas ninguém sabia. Enquanto a história era contada, os convidados Kelvin e Romis saíram da sala para dar vida ao aniversariante do dia, o bisavô Benedito. Quando planejei essa aula, deixei três possibilidades de estímulo:

Opção 1: você pode previamente combinar com algum funcionário da escola que ao seu comando, leve um bolo de aniversário e o entregue, dizendo que hoje é o aniversário de alguém muito especial. As crianças possivelmente ficarão curiosas para descobrir de quem será o aniversário e ao fim da história saberão que o aniversário é do seu Benedito (personagem do livro).

Opção 2: você pode iniciar a aula já com o bolo, e dizer que hoje é aniversário de alguém muito especial, mas que só iremos comemorar ao final da aula.

Opção 3: você pode receber ao final da aula o aniversariante que chegará com o bolo e irá comemorar com a turma. Com a ajuda de uma pessoa, você pode pedir que ele se caracterize do bisavô Benedito e chegue de surpresa para participar da festa do seu aniversário.

Optei pela opção 3. Nesse caso, os professores convidados para essa aula se transformaram no bisavô Benedito. A ideia era de fazer com que as crianças tivessem esse contato com o personagem do livro, e de dar espaço para a imaginação. No Teatro, chamamos isso de *professor-personagem*, que é a tradução para *teacher-in-role*.

No artigo “*Professor personagem*” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil, do professor Diego de Medeiros Pereira (2020) é dito que

O “professor personagem” conduz as crianças a perceberem a criação de um espaço ficcional dentro do ambiente escolar e a explorarem, também, a dimensão espectral da linguagem do teatro; a apreciação estética é fundamental para a compreensão do espaço da ficção. Para que a criança perceba que esse jogo de faz de conta, que acontece em um tempo real, mas cujo acontecimento não é realidade; e, sim, uma representação, é necessária a intermediação do(a) professor(a) (Pereira, 2020, p. 403).

Essa intermediação não precisa ser tão direta. É interessante deixar com que as crianças tenham e façam as suas próprias interpretações. Se inicialmente eles conheceram os professores Kelvin e Romis, ao final da aula tiveram a oportunidade de conhecer e celebrar o aniversário de 100 anos de seu Benedito.

Costumo indicar que não mintam para as crianças dizendo que elas estão erradas, que a professora não veio e mandou o personagem; essa é uma excelente oportunidade para o/a professor/a trabalhar o real e o faz de conta, uma importante convenção do teatro. Experimentemos dizer que quando nos vestimos com aquelas roupas, nós “virmos” o personagem, que isso é brincar de teatro. Essa é uma forma de mediação (Pereira, 2020, p. 403).

Com ambas as turmas, mesmo reconhecendo os professores por trás do personagem, as crianças embarcaram no faz de conta e celebraram o aniversário do bisavô de Aisha. Na primeira turma, o bisavô Benedito interpretado por Romis foi recebido com muita surpresa e espanto. As crianças se olhavam felizes e confusas, tentando entender como aquilo seria possível. Sem que eu precisasse explicar quem era aquela pessoa, elas disseram rapidamente se tratar do bisavô que estava fazendo aniversário.

Figura 38 - Chegada do bisavô interpretado por Romis e a mesa de aniversário



Fonte: Arquivo pessoal.

Um dos momentos mais lindos desse dia e que felizmente pode ser visto através de imagens, é o momento em que toda a turma se levanta para cantar parabéns e corre para abraçar ao Romis e a mim. Era um amor que transbordava e que era possível sentir.

Figura 39 - Parabéns ao bisavô



Fonte: Ana Carolina Fialho de Abreu.

Na segunda turma a recepção também não foi diferente. O bisavô interpretado por Kelvin chegou e foi tomado de muito amor, olhares surpresos e curiosos. Na imagem a seguir é possível ver como todos pararam para receber o aniversariante do dia.

Figura 40 - Chegada do bisavô interpretado por Kelvin



Fonte: Arquivo pessoal.

O bisavô chegou tão entusiasmado que chamou toda a turma para fazer uma dança com ele, e todo mundo disse sim e dançaram, afinal não é todo o dia que alguém faz 100 anos com tanta animação.

Figura 41 - A turma dançando com o personagem



Fonte: Arquivo pessoal.

E para finalizar, assim como no livro, quando Aisha e seus primos e primas presentearam seu bisavô com suas virtudes, encerramos também entregando alguma virtude para os nossos bisavôs. Cada estudante disse seu nome e entregou uma virtude, deu um abraço muito apertado no bisavô e pode se deliciar com o bolo de aniversário. Na primeira turma, essas foram as palavras ditas no momento de entregar as virtudes ao bisavô:

amor e carinho e um carro

lindeza
 esperança e felicidade
 amor
 + 250 anos
 que Deus abençoe, muitos anos de vida, esperança
 + mil anos, alegria
 amor e carinho
 amor, alegria e + 2.000 anos de vida
 gratidão e amor
 paz e amor
 felicidade e amor
 sabedoria
 solidariedade
 + cem anos
 Esperança
 Saúde
 + um ano de vida
 + cem anos e muitos anos e carinho

Na segunda turma, essas foram todas as virtudes entregues ao bisavô:

eu quero dar para ele a cultura indígena.
 eu quero dar-lhe saúde.
 saúde, e eu quero paz e felicidade.
 eu quero dar a paz.
 eu quero dar o amor.
 eu quero dar o amor e a felicidade.
 eu quero dar o amor.
 eu quero dar muita felicidade e amor.
 eu quero dar muita felicidade e amor.
 eu quero dar a força.
 eu quero dar amor e carinho.
 eu quero dar tudo de bom.
 eu quero dar amor.
 eu quero dar paz, saúde e fé.
 eu quero dar Jesus para ele, para viver bem.
 eu quero dar paz, amor e carinho.
 eu quero dar muitos anos de vida.
 eu quero dar carinho.
 eu quero dar a paz e a alegria.
 eu quero dar alegria.
 eu queria dar muitos anos de vida.
 eu quero dar muitas bênçãos para ele.
 eu quero dar paz e amor.
 eu quero saúde.
 o que eu vou dar para ele é muita bondade.
 eu queria dar muito amor e carinho a ele.
 eu queria dar muitos anos de vida.
 eu quero dar carinho.

Apesar do clima de despedida, de choros e muita saudade, essa aula foi sem dúvida muito especial. Encerrar essa etapa celebrando o amor, a diversidade, a ancestralidade, é muito significativo. Me despedi com a sensação de que faria tudo novamente, porque nada no mundo

é capaz de superar cada sorriso, cada abraço, cada mudança significativa que causei na vida daquelas crianças, e que elas também causaram na minha.

Por fim, vou inserir as mensagens que recebi dos professores Kelvin e Romis sobre a experiência dessa aula.

Primeiramente gostaria de agradecer a Ju e a pró Ana Carolina pelo convite em participar desta aula e poder observar de forma prática e didática como as crianças podem ter um aprendizado constituído através da ludicidade. Ju trás para suas aulas um formato onde as crianças interagem de forma afetuosa e criativa, ela media com maestria respeitando o contexto em que os alunos estão inseridos. Pude perceber isso ao interpretar para as crianças o vovô Benedito, e foi surreal como eles embarcaram na história mesmo sabendo que ali era o amigo da pró Ju. Foi incrível ver a preocupação de Ju em ambientar a sala pensando em cada detalhe como: o bolo, as bexigas, os docinhos e etc... Parabênizo Ju pelo trabalho de excelência onde ela nos apresenta uma educação onde as crianças são protagonistas dos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, sem nenhuma distinção entre elas (Kelvin Matos, 2024).

Muito especial compartilhar esse momento com esse professor que tive a honra de dividir os cinco anos de graduação. Kelvin além de colega de profissão é um grande amigo. A realização das crianças, os sorrisos, são o que nos mantém nessa jornada.

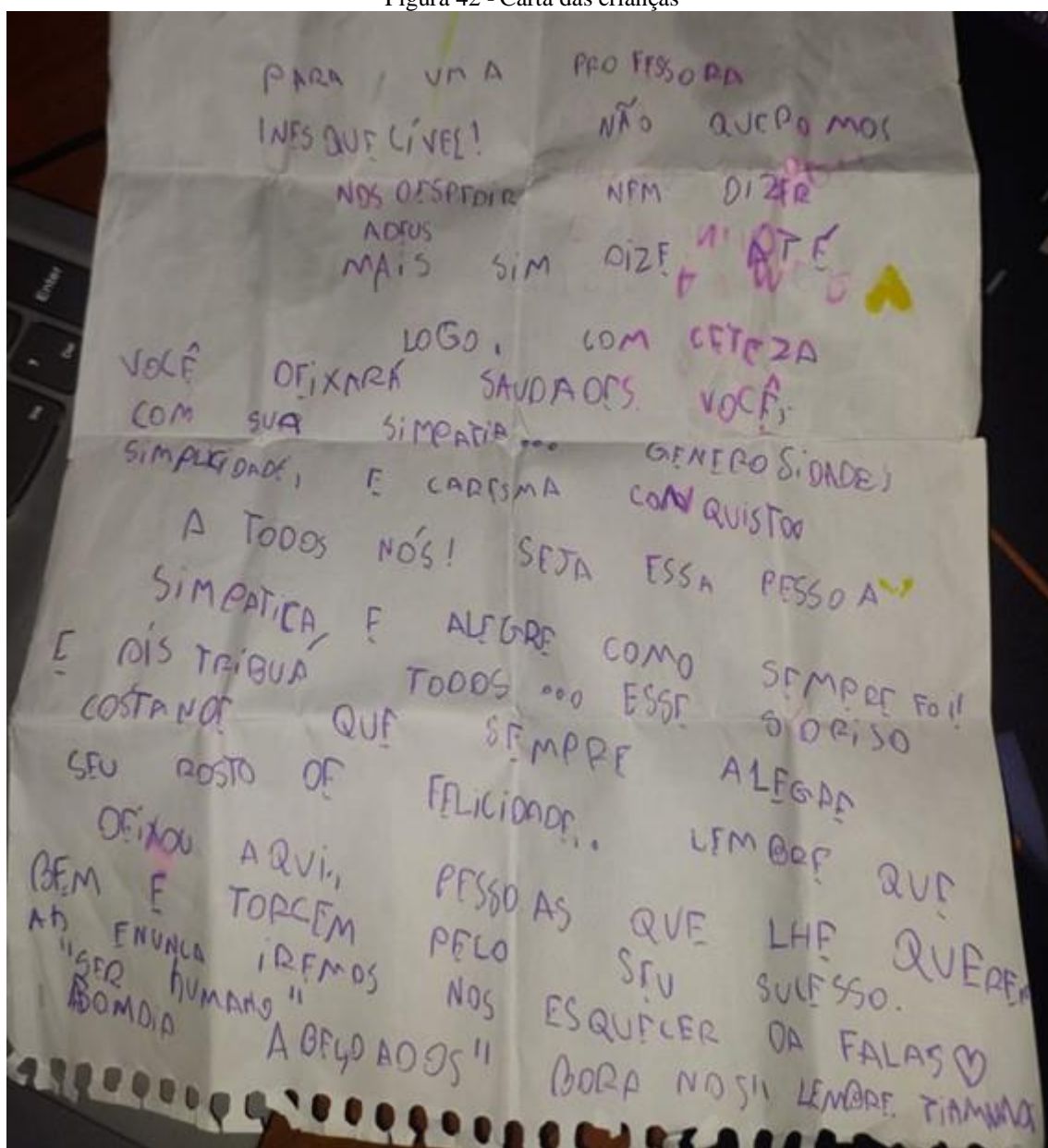
Assistir e viver aquela aula foi um prazer único e com sabor de Bis. Começo aqui falando sobre o quanto foi importante assistir crianças pretas falando sobre negruras de forma livre e descontraída, atreladas ao conhecimento que foi ministrado previamente por Juliana com maestria sem igual. Em uma dança guiada por penteados, pele, luz, sorriso e música *masaka*, vi estrelas cintilarem e uma constelação de curiosidade se manifestando. Cada uma das crianças ali presentes encheu meu coração com seu carinho e mais do que tudo sua vivacidade, ao ponto que me perdi no meio do personagem e acabei virando uma delas. Os recortes que me rememoram aquele dia são os de conhecimento e saber ancestral, pois cada um a sua maneira agregou ao avô, representado por mim, uma nova possibilidade cênica, entrando no jogo como gente grande. Os comentários sobre as virtudes entregues foram os melhores, trazendo variações desde o afeto e cuidado, desejando mais milhares de anos ao vovô, quanto sabedoria administrada por comentários tão complexos que me fizeram ficar sem palavras, mas cheio de curiosidade para sabe o que passava no mundo daquela criança. Assim terminei o dia da minha chegada na terra comemorando e cantando parabéns pra mim, pro vô, pra aquelas pequenas gigantes crianças adultas, discípulas de uma vivência que com certeza vai mudar a perspectiva de identidade e vida das mesmas! Minha eterna gratidão a esses dois profissionais que tão bem somaram e tronaram essa aula ainda mais mágica (Romis Ribeiro, 2024).

Romis foi um presente especial que o Teatro me deu. O acolhi na sua chegada em Jequié, ele recém-chegado e eu no último semestre para a formatura. Minha eterna gratidão a esses dois profissionais que tão bem somaram e tornaram essa aula ainda mais mágica.

Encerro essa andança com muita gratidão, muita fé na educação e com a certeza de que somos realmente doadores de memória. Hoje eu sei para qual sonho eu educo, e eu não poderia estar mais feliz.

Separei essa carta cheia de amor e recordações porque essa é a lembrança que tenho dessa pesquisa e dessas crianças que me ensinaram muito mais do que eu as ensinei. A saudade é imensa e espero vê-las felizes e realizadas por toda a vida.

Figura 42 - Carta das crianças



Fonte: Arquivo pessoal.

Para uma professora inesquecível! Não queremos nos despedir nem dizer adeus... mas sim dizer até logo, com certeza você deixará saudades, você, com sua simpatia... Generosidade! Simplicidade, e carisma conquistou a todos nós! Seja essa pessoa

simpática e alegre como sempre foi! E distribuía todos... esse sorriso que sempre alegra seu rosto de felicidade. Lembra que deixou aqui pessoas que querem bem e torcem pelo seu sucesso. Ah e nunca iremos nos esquecer das falas “Ser humano” “Bom dia abençoados” “Bora nos” Lembre Tiamamos (Transcrição da carta).

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dou início às minhas considerações finais para responder o que a minha pesquisa busca compreender, que nesse caso é: quais as contribuições de uma pesquisa-ação sobre as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e o ensino de teatro para a construção de práticas artístico-pedagógicas antirracistas?

Essa questão marcou toda a trajetória desta pesquisa e espero ter respondido através de todas as etapas desse percurso. Nele, busquei reunir informações sobre a escola e as crianças participantes da pesquisa, a fim de pensar e propor estratégias que possibilitem uma convivência positiva entre as crianças, diante as suas diferenças e celebrando a diversidade, para fazer florescer a autoestima. Os estudos sobre crianças e suas infâncias mostram grandes possibilidades de auxiliar nas mudanças na escola e nas práticas docentes e pedagógicas, para uma educação antirracista. Cabe a nós, profissionais da Educação, assumir o compromisso com a construção de um projeto pedagógico emancipatório. Essa emancipação não existirá com a negação do racismo, mas com o seu reconhecimento e a criação de estratégias para combatê-lo.

Acredito ser imprescindível antes de qualquer coisa, entender como uma pesquisa-ação pode ser qualificada, que é quando haja de fato uma ação por parte das pessoas que participam do processo investigativo, tanto quem propõe a ação, quanto quem participa dela. A pesquisa-ação é investigação e intervenção, mas para que ela de fato aconteça se faz necessário uma ação coletiva, já que o agir/ a ação precisa ser participativa. Para esta pesquisa tive como ponto de investigação duas turmas de 3º ano do turno matutino, da Escola Municipal Pastor Paulo José da Silva Júnior, do município de Ipiaú-BA e contei com a proposta didática como intervenção para pensar estratégias com o ensino de teatro para as relações étnico-raciais, numa educação antirracista. Tanto a investigação quanto a intervenção têm por finalidade conhecer e transformar a realidade das pessoas participantes.

Pude durante o período de observação conhecer as crianças e perceber quais assuntos seriam mais pertinentes aparecerem na proposta didática, assim como pude também conhecer o ambiente escolar e os profissionais que ali trabalhavam, o que fez com que fosse levado em consideração tudo o que foi observado para tornar a pesquisa possível. O protagonismo das aulas foi das crianças, suas vozes, seus corpos, suas dúvidas e questionamentos, suas opiniões, sejam elas ditas ou enviadas pelas cartas, fez com que eu pudesse entender e avaliar minha metodologia e os pontos a serem melhorados. É fato que nesse momento em que escrevo as

considerações finais e revisito toda a trajetória e analiso todos os materiais coletados durante a pesquisa, reconheço as fragilidades e as acolho, assim como também tenho muito orgulho do que foi possível ser feito até aqui.

Essa experiência me mostrou que a fonte primária para ter chegado até aqui foram as minhas vivências enquanto uma mulher negra. Tudo o que passei durante os anos na escola, todo o silenciamento, a falta de representatividade, as histórias não contadas ou estereotipadas me paralisaram por muito tempo, até que eu conseguisse me enxergar e me lançar como alguém que deveria fazer a diferença. Aprendi com Eliane Cavalleiro o quanto silenciar a existência, as dores e sofrimentos das crianças negras as aprisionam num lugar de dor, de invisibilidade. Para a autora “O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior” (Cavalleiro, 2023, p. 20). Esse silêncio que vem desde suas casas, que passa pelos professores, pela coordenação, direção, esses vários silêncios são para nós, pessoas negras, crianças negras, um barulho ensurdecedor.

Tentei ser voz e visibilizar a voz dessas crianças, a realidade dessa escola, para ser uma colaboradora da educação que eu acredito, através do Teatro e demais linguagens artísticas, assim como da educação para as relações étnico-raciais e para uma educação antirracista.

Os objetivos propostos durante a pesquisa foram: 1- Colaborar com a valorização da diversidade étnico-racial na escola e na vida dessas crianças; 2- Promover a representatividade, identificação e empoderamento; 3- Auxiliar na desconstrução de estereótipos. Esses objetivos foram pensados desde a escrita do projeto de pesquisa e mais adiante com a construção dos planos de aulas. Consegui alcançá-los através da minha mediação e obviamente, com a receptividade das crianças em todas as aulas. Todos os materiais utilizados, todos os jogos e brincadeiras, todas as histórias e canções foram essenciais para validá-los, assim como as falas das crianças, seus corpos em movimentos, as dúvidas e questionamentos e as cartas. Foi dessa forma que as crianças construíram compreensões sobre si mesmas, reconhecendo suas histórias, suas características, celebrando suas diferenças e reconhecendo suas potências.

E apesar de estar bastante satisfeita com todo o processo, acho importante reconhecer o que poderia ter sido melhorado ou acrescentado. Gostaria de ter explorado mais algumas das minhas referências, enxergando que tantos outros diálogos poderiam ser possíveis. Também reconheço que ter feito a pesquisa em apenas uma cidade, com duas turmas, em um único turno talvez dê espaço para interpretações de que isso possa ter limitado ou reduzido os resultados, mas ao mesmo tempo optei por fazer dessa forma porque o mestrado tem uma duração curta.

Ter conseguido levar essa pesquisa até Ipiaú que é minha cidade natal, numa escola pouco valorizada no município, me trouxe uma realização tanto pessoal quanto profissional.

Essa experiência me provocou enquanto educadora, mas principalmente me pôs a pensar em como não abandonar a Juliana artista, que está adormecida por longos anos na minha vida, enquanto eu me dedico a ser uma boa pesquisadora e uma boa educadora. Quero pensar em como não separar todas essas minhas versões, e sim uni-las, para somar ainda mais na elaboração das aulas, ser uma professora da educação básica e conseguir propor intervenções artísticas, porque é isso que me diferencia das demais professoras de outras linguagens de ensino. Saio dessa pesquisa motivada a me experimentar ainda mais como uma professora de teatro que propõe e também experimenta essas ações no meu corpo.

Esse momento de reconhecer o que não foi possível fazer é importante porque me encoraja a continuar, e mesmo reconhecendo todos esses pontos, eu sou uma pessoa realizada com o que foi possível. Os retornos das crianças em relação às aulas foram superpositivos, a receptividade aos exercícios propostos também. Sou muito grata por tudo que aprendi com a experiência das professoras que me acompanharam durante as aulas. Mesmo com tantas demandas, estando sobrecarregadas, elas foram incríveis comigo, demonstraram interesse em meu trabalho e conseguiram ver relevância no que foi feito. Com o recurso que será doado para a escola, desejo que deem continuidade a esse trabalho, proporcionando que as crianças conheçam a história e cultura africana e afro-brasileira através de suas potencialidades. Considero também muito importante atenção daqueles(as) que cuidam das crianças, principalmente das negras, pois é imprescindível que haja uma preparação que valide e valorize suas existências.

Acredito que, para o que eu propus e para o que executei, a pesquisa aconteceu e funcionou. O recurso didático e a mediação das aulas fizeram toda a diferença. Eu sei que uma pesquisa não dá conta de tudo, e é por isso que já idealizo os desdobramentos futuros.

Na graduação tive a oportunidade de fazer uma pesquisa narrativa (auto)etnográfica, pensando o processo de descobrir-se negra na vida de mulheres adultas, as convidando a revisitar essas memórias de um modo brincante. Agora no mestrado pude me realizar fazendo uma pesquisa-ação com aulas de teatro para uma educação antirracista, pesquisa essa que fez de mim uma educadora muito feliz e útil. E pretendo amadurecer a ideia de uma pesquisa-formação para o doutorado. Quero ter a oportunidade de através das minhas duas pesquisas anteriores, propor formação para professores de Teatro e demais linguagens artísticas, e para as relações étnico-raciais, sejam eles professores da educação básica ou do ensino superior. Quero

voltar a explorar os conceitos de *infanciaлизация* (ativar a infância em adultos) e *ubuntwana* (infância como agente de transformação), através do filósofo Renato Noguera (2018).

Não posso ignorar todos os atravessamentos que me ocorreram na Escola Pastor Paulo, assim como os atravessamentos da graduação, que foram insuficientes em aulas para o ensino de teatro com crianças e das relações étnico-raciais e de um ensino antirracista. Para que a diferença continue acontecendo na vida dessas crianças, todos nós precisamos estar inclinados à mudança. Para a minha prática docente e futuras pesquisas, darei continuidade me inspirando ainda mais na professora Bárbara Carine Pinheiro e no seu trabalho realizado na Escola Maria Felipa, primeira escola afro-brasileira do Brasil, em suas práticas e ensinamentos para uma educação antirracista, assim como a professora Eliane Cavalleiro, em suas pesquisas feitas nas escolas com as crianças, pois é imprescindível falar de um lugar que você conhece, pisar o chão da escola para entendê-lo e propor melhorias.

Já para me ajudar com as práticas teatrais, pretendo acompanhar o grupo Teatro da Pedra, que está situado em São João Del Rei – MG, que mantém suas pesquisas voltadas para crianças, jovens e adultos, além do trabalho pedagógico que realizam em várias regiões do estado mineiro, com aulas, oficinas e apresentações teatrais. Conheci o Teatro da Pedra em maio de 2024 em Havana-Cuba, durante a nossa participação no XXI Congresso Mundial ASSITEJ y Festival de Artes Escénicas para la Infancia y la Juventud, Voces de um Mundo Nuevo. O grupo desenvolve um trabalho fantástico que me despertou a vontade de acompanhá-los para pensar em novas estratégias para a continuidade da pesquisa. Em novembro de 2024 eles estiveram em Jequié ao meu convite e da minha orientadora, para participar da XX Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira e do II Festival das Artes: ancestralidade em movimento. São essas andanças e encontros que potencializam as nossas existências.

Concluo que a pesquisa, ainda que com pontos que poderiam ser melhorados, alcançou os objetivos propostos. Os resultados são caminhos para novas possibilidades. (In) concluo dizendo que aqui não é o fim. Percebo essa pesquisa como uma estratégia que deve ser mais explorada, desejo que o recurso e as aulas sejam experimentados e que não pensem que já têm pessoas demais propondo pesquisas com esses assuntos a fim de transformar a educação no nosso país. Nunca é demais. São essas crianças que se, ensinadas desde já, crescerão sendo pessoas menos preconceituosas e mais confiantes em si mesmas. É por essa geração que tenho lutado.

12. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Tradução Julia Romeu.- São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ADINKRA: **sabedoria em símbolos africanos**/ organização Elisa Larkin Nascimento, Luiz Carlos Gá. – 2. ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022

BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, Kakopi!**: brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos/ Rogério Andrade Barbosa; ilustrações de Marília Pirillo. – São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

BARRETO, Marcos. NOGUEIRA, Renato. Infância, ubuntu e tekoporã: Elementos Gerais para Educação e Ética Afroperspectivista. *Childhood e philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set – dez. 2018, pp 625 – 644.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. – São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006

CARINE, Bárbara. **Educando crianças antirracistas** / Bárbara Carine. – São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** / Eliane dos Santos Cavalleiro. – 6. Ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6ª. Ed., Selo Negro Edições, 2001.

CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo** / Matthew A. Cherry; ilustrado por Vashit Harrison; tradução de Nina Rizzi. – 6. Ed. – Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2022.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. – São Paulo: Jandira, 2021. 224 p.

DUMAS, Alexandra Gouvêa. Ensino de teatro negrorreferenciado e colonização brasileira: relatos e reflexões. **ARTES CÊNICAS E DECOLONIALIDADE** Conceitos, Fundamentos, Pedagogias e Práticas. Erico José Souza de Oliveira. São Paulo: e- Manuscrito, 2022

FERNANDES, Renata. **Quanta África tem no dia de alguém?** / Renata Fernandes; ilustrado por Fernanda Rodrigues – Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2022.

FREIRE, Paulo, 1921 – **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** – 3.ed. rev. amp.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, 2018.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**, poéticas do corpo-tela. – 1.ed.- Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MENDONÇA, C. S. **Teatro na Escola Pública: um DIREITO.** Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, ano 19, n. 35, p. 8-24, nov. 2015. Disponível em: <http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/GIPE-CIT-N35-2015.pdf#page=9>.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2. ed. – São Paulo: Global, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”. Entrevista concedida a 63ª Feira do Livro de Porto Alegre. Porto Alegre: 21/11/2017.

NOGUERA, Renato. ENTRE A LINHA E A RODA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. **Revista Acadêmica Magistro**, vol.1, n.15 (2017).

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** 1ª ed. – São Paulo: Editora e Melhoramentos, 2021.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização.** – 1.ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTANA, Marise de. Relações Étnicas: desafios para o Ensino, Pesquisa e Extensão no Campo Interdisciplinar. **ODEERE** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. ISSN: 2525-4715 – Ano 2019, Volume 4, número 8, Julho – Dezembro de 2019.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SILVA, Liziane Guedes da. NOGUERA, Renato. **Repensando as infâncias das crianças negras: notas afroperspectivistas e introdutórias a partir do Sopapinho Poético.** pg. 187-203. Vol. 03, N. 09, 2020. <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/index>.

SOMERS, John. **NARRATIVA, DRAMA E ESTÍMULO COMPOSTO**. Urdimento. N° 17 | Setembro de 2011. Tradução: Beatriz Cabral.

SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal. 1983, **Revista de Sociologia e Política Print** version ISSN 0104-4478 Rev. Sociol. Polit. Vol. 18 no 36 Curitiba June 2010 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.