



Governo do
Estado da Bahia

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE (PPGREC)**

ARIANNA RAMOS DOS SANTOS

**DANÇAS ENTRELAÇADAS: AS NEGRASREFERÊNCIAS E O MOSAIC DAS
RELAÇÕES ÉTNICAS NUM PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO**

**JEQUIÉ-BA
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ- REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANEIDADE (PPGREC)**

ARIANNA RAMOS DOS SANTOS

**DANÇAS ENTRELAÇADAS: AS NEGRASREFERÊNCIAS E O MOSAIC DAS
RELAÇÕES ÉTNICAS NUM PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO**

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

Orientador(a): Profa. Dra. Marise de Santana

**JEQUIÉ -BA
2025**

S237d Santos, Arianna Ramos dos.

Danças entrelaçadas: as negrasreferências e o mosaic das relações-
étnicas num processo artístico-pedagógico / Arianna Ramos dos Santos. -
Jequié, 2025.

178p.

(Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da Universidade
Estadual do Sudoeste da Bahia, sob orientação da Profa. Dra. Marise de
Santana)

ARIANNA RAMOS DOS SANTOS

**DANÇAS ENTRELACADAS: AS NEGRASREFERÊNCIAS E O MOSAIC DAS
RELAÇÕES ÉTNICAS NUM PROCESSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO**

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

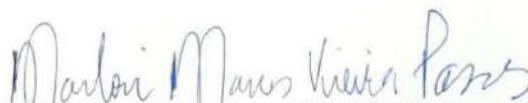
Aprovado em: 22 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA



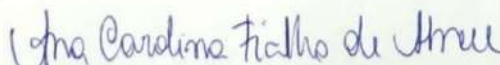
Prof^ª. Dr^ª Marise de Santana (UESB)

Presidente da Banca/Orientadora



Prof^º. Dr^º. Marlon Marcos Vieira Passos (UNILAB/IHLM)

Examinador Externo



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

Examinadora Interna

JEQUIÉ

2025

AGRADECIMENTOS

Teve dias em que a única opção que eu tinha era ser forte e confiar em Orixá, e assim eu fiz! Aprendi com os ensinamentos da minha religião que quem é de axé sabe que o tempo é uma divindade e que, além de curar e cuidar, ele transforma e age sempre na hora certa. Então, graças ao tempo, eu cheguei até aqui! Nzara Kitembo! (Glória a Tempo!)

É com profundo amor e gratidão que dedico estas palavras a todes que, de maneira silenciosa ou efusiva, caminharam ao meu lado. Que, mesmo com grandes enfrentamentos, não deixaram de estar e se fazer presente, bem como não deixaram de me dizer: “você vai conseguir!”

Agradeço à minha ancestralidade, ao meu Nkissi, pela sabedoria, força e proteção que me permitiram continuar e avançar. Mesmo em passos lentos, mantive a convicção de que a vitória estava no final desses trilhos.

Aos meus pais e irmãos, pelo incentivo, inspiração, apoio, confiança e por me ensinar o valor da perseverança para a conquista de bons resultados.

À minha orientadora, que com sábias palavras, conhecimento e paciência delinearam este trabalho, contribuindo para o meu constante crescimento acadêmico e pessoal. Sua bênção, prof.a ?!.

A minha professora, amiga, rainha e parceira Vânia Oliveira. Cuja palavras de incentivo e encorajamento, me permitiu acreditar na possibilidade de viver, praticar e eternizar esse momento!

Aos meus professores e professoras, agradeço por todas as trocas e pelo apoio incessante. Cada discussão e desafios superados, tornaram esta andança ainda mais significativa e valiosa.

À minha turma, minhas “amoras hablantes”, que foram meus refúgios de alegria, desabafos e partilhas. Obrigada por segurarem minha mão, por me ouvirem e por sempre me trazerem de volta ao riso, mesmo nos momentos de maior pressão e dificuldades. Como sempre deixamos bem escuro: QUE BOM QUE A GENTE TEM A GENTE! Assim mesmo redundante!

Ao programa AABB Comunidade e aos/às participantes desta pesquisa, cujo apoio, histórias e contribuições foram a âncora deste trabalho. Sem vocês, esta pesquisa não teria vida, assim, meus sinceros obrigada!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à UESB pela oportunidade de crescimento acadêmico e pelo suporte oferecido durante a realização deste estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001-Portaria CAPES 206/2018”.

*“Contar as nossas histórias é o que possibilita a auto-recuperação política”
(Hooks, 2019, p. 312).*

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência das danças Negras referenciadas nas relações entre diferentes etnicidades de crianças negras e não negras. Nesse sentido, pretende-se examinar e analisar de que forma esses estudos com a dança e referenciais culturais negros contribuem para a formação dessas etnicidades, potencializando as experiências sociais e corporais das crianças diante das fronteiras presentes em seus contextos. O campo de investigação é um programa de integração AABB Comunidade, uma entidade vinculada ao Banco do Brasil, cujo objetivo é complementar a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social por meio de atividades educativas, esportivas e culturais, promovendo inclusão social e desenvolvimento integral no município de Ipiaú-BA. Para tanto, adota-se uma abordagem colaborativa e imersiva, empregando o método da etnopesquisa-ação de caráter qualitativo, utilizando a observação participante em oficinas de criação e investigação, juntamente com rodas de conversa para a coleta de dados. As categorias analíticas fundamentam-se nos estudos sobre relações interétnicas, etnicidade, crianças e fronteiras, com intuito de compreender como essas interações se configuram e se transformam com a dança e também na utilização de outras práticas culturais e educacionais. Portanto, a pesquisa enfatiza que atividades com referenciais negros – incluindo dança, desenhos, rodas de conversas, jogos e dinâmicas criativas – contribuem para a criação de um ambiente inclusivo e fortalecedor das relações interétnicas, uma vez que seja estimulada a reflexão sobre pertencimento étnico-racial, contribuindo para uma convivência respeitosa entre as crianças.

Palavras-chaves: relações interétnicas; etnicidade; crianças, dança e fronteiras.

ABSTRACT

This research investigates the influence of Black dances on the relationships between different ethnicities of Black and non-Black children. In this sense, we intend to examine and analyze how these studies with dance and Black cultural references contribute to the formation of these ethnicities, enhancing the social and physical experiences of children in the face of the borders present in their contexts. The field of investigation is an AABB Comunidade integration program, an entity linked to Banco do Brasil, whose objective is to complement the education of children and adolescents in situations of social vulnerability through educational, sports and cultural activities, promoting social inclusion and integral development in the city of Ipiaú-BA. To this end, a collaborative and immersive approach is adopted, employing the method of qualitative ethno-action research, using participant observation in creation and investigation workshops, together with conversation circles for data collection. The analytical categories are based on studies on interethnic relations, ethnicity, children and borders, with the aim of understanding how these interactions are configured and transformed by dance and also by the use of other cultural and educational practices. Therefore, the research emphasizes that activities with black references – including dance, drawings, conversation circles, games and creative dynamics – contribute to the creation of an inclusive environment that strengthens interethnic relations, as long as reflection on ethnic-racial belonging is stimulated, contributing to a respectful coexistence among children.

Keywords: interethnic relations; ethnicity; children, dance and borders.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Slogan do programa e seus patrocinadores.....	43
Figura 2 - Quadros do Arte Brota da Cabeça – 2023	44
Figura 3 - Caminhada dos educandos (10/2023).....	46
Figura 4 - Imagem da tabela de autodeclaração	48
Figura 5 - Aula de Complemento Educac. 📖 01	52
Figura 6 - Aula de Complemento Educac. 📖 02.....	53
Figura 7 - Registro da turma na aula de esportes ⚽ 01	54
Figura 8 - Registro da turma na aula de esportes ⚽ 02.....	55
Figura 9 - Aula de música 🎵	57
Figura 10 - Aula de artes 🎨 01	58
Figura 11 - Aula de artes 🎨	59
Figura 12 - Aula de natação 🏊 01	60
"Figura 13 - Aula de natação 02 🏊	61
Figura 14 - Aula de capoeira 01 🥋	62
Figura 15 - Aula de capoeira 02 🥋	63
Figura 16 - Confeção do tapete Corpus Christi	65
Figura 17 - Estabelecendo relações com as crianças 👥 01	70
Figura 18 - Estabelecendo relações com as crianças 👥 02	71
Figura 19 - Investigação nome com o corpo	75
Figura 20 - Registro da roda de conversa 💬	76
Figura 21 - Registros das experimentações 🧪 🧴	81
Figura 22 - Registros das emoções	82
Figura 23 - Emoção Tristeza - Vítor, 11 anos	83
Figura 24 - Emoção Alegria - Thayná, 11 anos.....	84
Figura 25 - Emoção Medo - Ana Luísa	85
Figura 26 - Registro da exibição do vídeo 📺	87
Figura 27 - Construção do mapa cultural/pessoal 🌐	88
Figura 28 - Mapa de Emerson	89
Figura 29 - Mapa de Vítor	90

Figura 30 - Mapa de João Gabriel	91
Figura 31 - Mapa de Maria Cecília.....	93
Figura 32 - Mapa de Ana Luísa.....	94
Figura 33 - Caminhada dos comandos	96
Figura 34 - Registro da Missão vocabular 🔍	98
Figura 35 - Jogo das bonecas – branca ou negra? 👤	100
Figura 36 - Representatividade racial.....	102
Figura 37 - Dinâmica do espelho 🪞	104
Figura 38 - Exibição do curta-metragem.....	105
Figura 39 - Autorretrato.....	108
Figura 40 - Modelo inspirador do jogo	109
Figura 41 - Jogo da memória construído.....	110
Figura 42 - Exposição das imagens	111
Figura 43 - Dramatização 01 🎭	113
Figura 44 - Dramatização 02 🎭	114
Figura 45 - Regras de convivência	116
Figura 46 - Anexos do slide produzido 💡	118
Figura 47 - Apresentação do slide	119
Figura 48 - Construção dos símbolos 🖋️	120
Figura 49 - Pistas incentivadoras 🧑🏫	122
Figura 50 - Registro Ana Luísa 📹	123
Figura 51 - Agrupamentos.....	135
Figura 52 - Memórias e conexões	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Horário das atividades do Programa	51
Quadro 2 - Oficinas ministradas.....	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: (AN)DANÇAS	14
1 ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS	22
1.1 MÉTODO E TÉCNICAS DA PESQUISA	24
1.1.1 Categorias de análises: etnicidades, diferenças étnicas e fronteiras como processo de sociabilização	27
1.1.2 Encruzilhadas: uma problemática ao colonialismo na busca de produção de conhecimentos afro-diaspóricos	34
1.1.3 Negrasreferências: vozes e saberes corporificados numa proposta de potencialização e prática pedagógica em dança	36
2 PROGRAMA AABB: COMUNIDADE, EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	41
2.1 SUJEITOS DA PESQUISA	46
3 DIFERENTES ETNICIDADES DE CRIANÇAS: ENCRUZILHADAS DANÇADAS E CONSTRUTORAS DE CONHECIMENTOS ATEMPORAIS	67
4 DESAFIOS E AFIRMAÇÕES: FRONTEIRAS E ETNICIDADES EM PERSPECTIVA	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DES)CAMINHOS: UM ESTUDO CONTÍNUO DE UMA ANDARILHA	140
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	151
APÊNDICE A - TERMO DE USO DE IMAGENS	170
APÊNDICE B - TCLE RESPONSÁVEIS	171
APÊNDICE C - TALE 07 a 11 ANOS	175



INTRODUÇÃO: AN)DANÇAS

*O que aqui ofereço ao leitor é, em parte,
uma invenção minha,
mas uma invenção construída pela atenta
escuta das vozes do passado”.*
- Natalie Zemon Davis.

Me desdobro novamente como um *Sankofa*¹ ao retornar ao início das minhas caminhadas para realinhar e reafirmar minhas andanças nesse novo processo, nessa nova etapa da minha vida. Assim, buscando aprender, adquirir aprendizados com o meu passado, olho novamente para os meus cursos trilhados para falar dessa menina, mulher negra, artista, professora e pesquisadora que sou e que venho me tornando. Cria de uma família negra, de uma pequena cidade do interior da Bahia, filha de Simone Ramos e de Josenaldo dos Santos, irmã de Arielle, Hian e Hianna e mãe de alguns pets. Tive uma infância bastante conectada com a área artística e tive a oportunidade de participar de um programa chamado AABB Comunidade² na cidade de Ipiaú-Ba, por mais ou menos oito anos. Brevemente falando, nesse programa as aulas aconteciam no turno oposto ao horário da escola, sendo destinado para crianças e adolescentes moradoras de bairros periféricos, com baixas condições sociais e frequente de escolas públicas. Então, fui agraciada em fazer parte dessa “*escola não-formal*”, que oferecia atividades de complemento educacional, artes, coral, pinturas, natação, música, dança, costura e esportes, com bons profissionais de cada área. Sobre *escola não-formal* ou melhor *educação não-formal*, ela é considerada um método de aprendizagem que visa focar no desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais, ligados a programas educacionais. Segundo a pesquisadora Gabriela Vasconcelos (2021, p. 16), pode se dizer que “todas as práticas, nomeadamente sociais realizadas com crianças, jovens e adultos fora do contexto da educação formal, seria denominado educação não-formal”. Assim sendo, esse programa educacional é um grande provedor de uma transformação ética e política dentro da sociedade.

O *Sankofa* potencializa essa pesquisa assim como reafirma cada passo que dou para frente como continuidade de quem já fez muito antes de mim. Portanto, em meus processos de andanças o retorno para aprender com os meus mais velhos, sempre foi uma prática excessiva e pertinente para o avanço da minha caminhada. E assim, como antes retorno novamente para o exercício de lembrar, reviver esse passado que me possibilitou construir e firmar minhas

¹ O Sankofa é um Adinkra africano representado por um pássaro com a cabeça voltada para trás com um ovo em seu bico. Simbolizando a ideia e o valor de olhar para trás para buscar e aprender com o passado, para a construção e avanço do presente e do futuro. Para acesso ao livro: NASCIMENTO, Elisa Lakin e GÁ, Luís Carlos. Adinkra. Sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

² AABB é a sigla referente a Associação Atlética Banco do Brasil. É uma organização antes formada e fundada diretamente para atender aos funcionários do Banco do Brasil.

encruzilhadas.

Agora retomando, como o próprio Adinkra, lembro-me de querer fazer parte de todas as aulas sendo que tínhamos apenas dois horários para cada aula entre os três dias de encontros, porém eu ficava pouco tempo em cada aula para poder participar de tudo. Essa vivência no programa aguçou o desejo da docência, principalmente na área artística. Pois, já participava de grupos de dança em colégios, era integrante de quadrilhas e já tinha uma paixão, um apego muito grande pela dança e sempre foi algo pensado para se profissionalizar futuramente.

Venho de uma trajetória educacional de escolas públicas e não diferente de outras histórias de meninas negras, tive uma infância na qual eu enquanto criança negra sabia que muitas das oportunidades negadas, de ser sempre colocada em segundos planos e opções, dos motivos de chacotas e rejeições eram consequências provocadas por conta da minha cor de pele e da grande estrutura do racismo que infelizmente e mesmo depois de muitos posicionamentos, leis, debates, ainda é existente na sociedade. Por mais que eu reconhecesse o lugar de subalternidade que me colocavam, o medo da rejeição e de ser excluída nos espaços e principalmente nos ambientes escolares fizeram com que eu buscasse tentar me igualar e a reproduzir aos padrões brancos que me eram estabelecidos, e esteticamente falando o meu cabelo foi o primeiro a ser atingido por esse sistema. Demorei para reconhecer que a falta dos estudos e discussões voltados para a cultura e identidade negra tanto na infância, quanto na adolescência principalmente nos âmbitos escolares, implicaram em várias decisões tomadas não só em minha vida, mas na de várias outras crianças negras.

Como mencionado, a primeira negação das minhas raízes começou pelo processo capilar, pois no início da minha pré-adolescência já não aceitava os meus cabelos com tranças, me sentia infantilizada por outros colegas e me sujeitei a alisar e esticar os meus cabelos na ideia de me sentir aceita como uma quase jovem e com uma autoestima mais elevada, já que os cabelos mais bonitos eram os cabelos lisos e grandes e não os crespos e curtos, como também quem ainda usava “trancinhas” não eram considerados adolescentes.

Esse episódio me faz lembrar os dias em que eu acordava bastante cedo para ir enfrentar filas na casa de uma cabeleireira em dias de sábados para esticar meus fios com um pente de ferro, que era esquentado no fogo de um fogão. Era uma violência comigo mesma, sentar naquele banco e sentir o vapor quente em minhas orelhas e a agressão que aquele ferro causava aos meus fios e ao meu couro cabeludo. A professora e ativista negra Bell Hooks, aborda sobre ter vivenciado esse processo junto com suas irmãs e como isso também fazia elas se sentirem em uma nova fase de sua vida. Assim ela pontua:

Não íamos ao salão de beleza. Minha mãe arrumava os nossos cabelos. Seis filhas: não havia a possibilidade de pagar cabeleireira. Naqueles dias, esse processo de alisar o cabelo das mulheres negras com pente quente (inventado por Madame C. J. Waler) não estava associado na minha mente ao esforço de parecermos brancas, de colocar em prática os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca. Estava associado somente ao rito de iniciação de minha condição de mulher. Chegar a esse ponto de poder alisar o cabelo era deixar de ser percebida como menina (a qual o cabelo podia estar lindamente penteado e trançado) para ser quase uma mulher. Esse momento de transição era o que eu e minhas irmãs ansiávamos (hooks, 2014, s/p).

Assim como a autora, essa transição foi bastante esperada e lembro-me do quanto esse processo tinha grande domínio acerca da minha autoestima, pois quando o cabelo não estava “arrumado” eu não me sentia bonita, não gostava de sair para os lugares e inventava qualquer uma desculpa pra não sair com ele natural. Percebi desde a escrita da minha monografia³ que fui mais uma refém de um sistema eurocêntrico e colonialista, que ditavam o que era o belo e inferiorizavam o que iam contra aos padrões estabelecidos. Portanto, sendo o cabelo um dos pontos fortes e marcadores da história e da identidade negra, ele foi durante muito tempo em minha vida uma marca identitária negada e camuflada pelo embranquecimento, e como essa minha negação contribuiu para o epistemicídio dos nossos povos negros-africanos e afro-brasileiros, dos saberes, das matrizes, raízes estéticas e culturais, pois o sistema sempre fez questão de aniquilar e apagar os conhecimentos que não seguissem ou fossem da cultura branca/ocidental.

Mediante esse entendimento, vários incômodos foram despertados após a minha aprovação na universidade no ano de 2017. Ingressei no curso de Licenciatura em Dança na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus de Jequié e foram cinco anos de aprendizados, partilhas, afirmação, potencialização, construção e desconstrução de múltiplas pautas, conceitos e posicionamentos. Ao adentrar ao campo universitário e perceber um mundo vasto que ele oferece, amadureci, ampliei e despertei minha consciência para pensar sobre o processo de reparação histórica, assim, me permitir visitar minhas memórias para apresentar e observar que diversas situações percebidas ou não, em que o meu corpo por muitas vezes foi alvo de uma estrutura racista, sendo miseravelmente colocado a subserviência e a inferioridade. Dessa maneira, e em busca de um processo de construção contínua de aprendizados, busquei em minha própria história pretextos para a fortaleza e reafirmação da minha identidade a partir de um encontro comigo, para a criação da minha própria dança.

No estudo da minha grande referência, poeta, dramaturga e professora Leda Maria

³ Monografia apresentada no ano de 2021, intitulada de “NEGRASREFEFÊRENCIAS: encruzilhadas dançadas no Curso de Dança da UESB, para o reconhecimento de si”. Com orientação da Professora Ma. Vânia Oliveira, em Jequié – BA.

Martins, ela apresenta a ideia de Tempo espiralar (2021), que é o tempo que não segue uma linearidade, mas sim realiza movimentos de retrospecto e prospecto. Assim sendo, esse tempo espiralar é a ligação do passado com o futuro, indo de encontro ao tempo presente, pois não segue um padrão, uma linha reta, mas perpassa por diferentes temporalidades numa ideia de sincronicidade. Motivada a pensar sobre esse tempo que é contínuo, que refleti sobre o meu passado para o despertar da minha consciência racial. Diante disso, sobre o tempo espiralar, a autora nos apresenta o definindo que:

O tempo espiralar resulta de múltiplas imbricações: a de um movimento cósmico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, no qual se incluem todos os seres e todas as coisas, ou seja, tudo o que existe em suas várias formas e âmbitos de existir e de ser, todos os fenômenos naturais e transcendentais, desde as relações familiares mais íntimas às práticas e expressões sociais e comunitárias mais amplas e mais diversificadas; as materialidades do agora, assim como as epifanias do porvir; e ainda a emanção e ressonância das forças e energias vitais que pulsam no movimento e asseguram a sobrevivência de todos os seres e dos cosmos, em sua integralidade e totalidade (Martins, 2021, p. 207).

E foi assim nesse movimento espiralar que vim compreendendo a minha identidade. Portanto, ter revisitado e olhado para minha trajetória e minhas experiências permitiu que eu encontrasse caminhos, possibilidades para também buscar práticas pedagógicas que facilitassem esse encontro pessoal e transformador que contribuísse para reconhecimento pessoal e afirmação identitária de outras pessoas. Da mesma forma que, em minha graduação desenvolvi estágios supervisionados em dança; solos e coreografias em grupos; aulas práticas e expositivas sobre a cultura negra, para colegas do curso e nas escolas que faziam parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ano em que fiz parte.

Debruçando sobre grandes obras, me esbarro novamente em outro trabalho dessa marcante dramaturga e pesquisadora do teatro negro brasileiro que é a Martins (1997) em seu exemplar chamado “*Afrografias da memória: o reinado do rosário do jatobá*” (2021). A autora nos apresenta em sua obra que surgiu a partir de uma pesquisa etnográfica e memorialista, uma similaridade com as religiões de matrizes africanas, apresentando um entendimento sobre a manifestação bantu sacro-cultural dos Congados, reconhecendo-o como um lugar sagrado composto por variadas culturas entre elas brasileiras, africanas e europeias, com elementos como vozes, histórias, danças e cantos afro-diaspóricos que se encontram, se atravessam e dialogam, fundamentando assim a compreensão e noção de encruzilhadas.

A encruzilhada tornou-se para a autora um lugar de produção de saberes, de epistemologia, e em suas pesquisas ela pontua que “a encruzilhada, locus tangencial, é aqui

assinalada como instância simbólica e metonímica, da qual se processam vias motivadas pelos próprios discursos que a coabitam” (Martins, 1997, p. 28). Assim, esse lugar de trânsito é lido e entendido para além do seu sentido denotativo, que é um “cruzamento de vias”, mas como uma episteme, que permite criar possibilidades de travessias, encontros e cruzamentos, para se pensar as comunidades e as culturas negras afro-diaspóricas e africanas. Dessa maneira, a encruzilhada se expandiu como via de conhecimentos e trocas em suas variações, não apenas uma concepção destinada ao teatro negro, a dramaturgia e a oralidade em específico, mas as diversas oportunidades de se propagar em outras linguagens e performances, possibilitando construir novos pensamentos em outras áreas.

Consequentemente aos gatilhos despertados por essas obras e por compreender as encruzilhadas como caminhos abertos e com múltiplas possibilidades de aquisição de conhecimentos, busquei encontrar respostas para questionamentos cujas respostas seriam construídas em cada passo durante minha imersão nas minhas investigações. Durante o meu processo de graduação em dança, me debrucei em minhas experiências como discente do curso, encontrando em estudos negros-referenciados caminhos para o meu senso de pertencimento racial e para a criação de práticas pedagógicas que possibilitem outras pessoas negras a construírem noções positivas sobre si e sobre os seus valores culturais.

Neste estudo do trabalho de conclusão de curso, analisei e refletir sobre as minhas vivências reconhecendo e fazendo um relato sobre o meu despertar racial e a minha consciência identitária, apresentando os caminhos que vim trilhando e construindo com a dança e o que ela possibilitou a outras pessoas. Assim, a partir deste mergulho em minha história encontrei um grande pilar de conhecimentos e transformação, despertando em mim uma mudança significativa, social, reflexiva, política e identitária.

Negrasreferências é o nome dado por mim, juntamente com minha orientadora de trabalho de final de curso da graduação, Professora Ma. Vânia Oliveira a um estudo contínuo em dança, que tem no reconhecimento e na valorização do corpo negro pontos potencializadores de processos criativos e educativos. É uma ideia que se configura em um olhar afetivo e educativo para a história de vida e experiências pessoais, reconhecendo nelas bases para a construção da sua própria dança e para a reafirmação da sua identidade. Após os diálogos com estudos e concepções dos nossos referenciais teóricos, essa investigação em dança emergiu das leituras de obras do grande poeta, dramaturga e professora Leda Maria Martins (1997-2023), do professor e pesquisador Jarbas Ramos (2017) e do professor e pesquisador Luiz Rufino (2019). Por conseguinte, e ainda reverberando os efeitos de cada investigação durante e após a escrita da monografia, cheguei a essa nova etapa de vida acadêmica, pós-graduação em

Relações Étnica e Contemporaneidade, com o intuito de continuidade, em busca de aperfeiçoamento, trazendo essa noção para ser investigada no campo de pesquisa das relações étnicas.

Neste sentido, partindo do que já está sendo posto e levando em consideração o processo de entendimento e compreensão do que venha a ser essa noção de negrasreferências, destaco o questionamento que norteia esta pesquisa, que é: Como as Negrasreferências influenciam nas relações entre diferentes etnicidades de crianças negras e não negras? Nesta perspectiva, temos como objetivo geral investigar como as negrasreferências em dança influenciam na relação interétnica entre crianças negras e não negras. E de maneira específica almeja-se:

- a) Analisar as Negrasreferências como ferramentas que promovem o autoconhecimento e a valorização das etnicidades, tanto negras quanto não negras;
- b) Planejar e implementar atividades com as crianças do Programa AABB Comunidade, avaliando como suas relações interétnicas se desenvolvem nesses contextos;
- c) Investigar de que maneira as Negrasreferências conectam saberes ancestrais, artísticos e pedagógicos, articulando essas dimensões nas práticas realizadas com as crianças.

Em vista disso, a organização textual deste trabalho está dividida em quatro seções, a primeira parte chamada de *ANDANÇAS*, faço uma breve apresentação sobre minhas caminhadas pessoais e acadêmicas que me fizeram desconstruir pensamentos coloniais, atitudes e práticas racistas e estruturais, até o despertar de uma consciência identitária com saberes transgressores e emancipatórios, que contribuiu para eu pensar minha etnicidade frente a etnicidade das crianças. No capítulo I nomeado de *ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS*, é o local que me desdubro para articular sobre os marcadores da pesquisa, o levantamento bibliográfico, a revisão de literatura, apresentar a ideia de encruzilhada e das negrasreferências. Composto por subcapítulos que contextualizo sobre o espaço de pesquisa; métodos e as categorias de análises.

O capítulo II, intitulado de ***PROGRAMA AABB: COMUNIDADE, EDUCAÇÃO, INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO***, apresento as atividades oferecidas pelo programa, destacando seus objetivos e projetos, e como são organizados para atender às necessidades dos alunos(as). Discorro sobre os princípios que embasam o programa, evidenciando seus fundamentos teóricos e práticos, e sua relevância no contexto da pesquisa. Além disso, analiso os sujeitos da pesquisa, abordando suas características e refletindo sobre as contribuições dessa interação para os objetivos gerais do estudo.

O capítulo III, ***DIFERENTES ETNICIDADES DE CRIANÇAS: encruzilhadas***

dançadas e construtoras de conhecimentos atemporais, é abordada discussões sobre etnicidade e suas multiplicidades; infância e crianças negras e não negras; dança, encruzilhadas e relações interétnica, e os dados coletados da pesquisa em campo. Os subcapítulos completam e exploram questões de conhecimentos afro-diaspóricos, quais etnicidades foram identificadas e sobre a noção em dança examinada que é as negrasreferências.

No capítulo IV que é chamado de *DESAFIOS E AFIRMAÇÕES: fronteiras e etnicidades em perspectivas*, é apresentado sobre como o processo de experiência das negrasreferências ocasionou nas relações interétnicas dessas crianças durante o processo de investigação, e como foi percebida. Por fim, as considerações finais, que chamo de *(DES)CAMINHOS: um estudo contínuo de uma andarilha*, que apresenta as discussões, contribuições e as considerações da pesquisa.

Assim sendo, e dando início a todo esse processo, peço *agô* (licença) aos meus ancestrais, minhas raízes das mais profundas a mais rasas, para que toda essa escrita seja de resistência, assim como o processo de reexistir enquanto uma mulher negra que mesmo diante da presença de desigualdades e injustiças, enfrenta dia após dia obstáculos espalhados e causados por uma estrutura branca, racista e eurocêntrica. Que seja comunicativa e educativa, como os nossos e as nossas que produzem e propagam conhecimentos, gerando aprendizados sobre nossa cultura, nossos elementos, nossa história. E sobretudo não menos importante, que as perspectivas sejam decoloniais e críticas, que contraponham esse pensamento colonialista, para que possamos nos desprender das mazelas que nos cegam com suas propostas “únicas” e esbranquiçadas. ADUPÉ (obrigada)!



1 ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS

“*Nas andanças dessas composições, nos vestimos de ancestralidades*”

(Martins, 2023. p. 203).

Ao som de cantigas de *xirê* (roda) de candomblé, peço licença e saúdo aos donos das ruas e ao dono do meu *orí* (cabeça) para a abertura das escritas dos processos introdutórios. Sendo assim, para dar início a essa caminhada, desejando caminhos abertos e cheios de possibilidades de escuta e aprendizados digo: *Kiuá Nzila! Kiuá Mavambo! Kiuá Nkosi!*⁴ Peço bênçãos e a/os reverencio!

Como mencionado, tudo se iniciou a partir das encruzilhadas e do olhar para minhas próprias andanças, que busquei possibilidades para a construção de novos caminhos para o campo profissional. Sabe-se que pensar em identidade étnica, cultura negra e em tudo que constitui as relações é um processo que não é de fácil afirmação ou até mesmo reafirmação, pois infelizmente ainda é marcado pelas influências, gatilhos e agressões causadas pela estrutura do racismo. Desse modo, é notório que as relações são estabelecidas mediante os contatos, e sabe-se que assumir a identidade é um grande ato político. Venho apresentando a Encruzilhada pautada na sabedoria de Leda Maria Martins (2019), como um lugar onde se cruzam duas ou mais ruas, estradas ou caminhos, sendo estas as memórias, experiências, valores e histórias que ao se conscientizar da importância no intuito de construir novas noções sobre elas, possibilitam compreender o seu próprio corpo com a dança e na dança, percebendo-o como um “*corpo-tela*”, que é atravessado, entrecruzado por saberes que compõem o universo próprio de cada pessoa. Martins (2023) nos apresenta esse “corpo” como um lugar amplo de resistência e de memórias culturais, e aponta dizendo que

Um corpo historicamente conotado, que personaliza as vozes que denunciam e nomeiam o itinerário de violências de nossa rotina cotidiana, mas que, sem tréguas, escavam vias alternas para uma outra existência, mais plena e cidadã. Um corpo/ voz inventário que limpa, restabelece, restitui, reivindica, respira e inspira, em perene processo de cura, escavando vias alternas de outros devires possíveis, sempre desejoso de transformações do corpus social (Martins, 2023, p. 162).

Somando-se ao desejo de dar continuidade aos meus estudos iniciados na graduação, os motivos que movem esta pesquisa são: 1) A difusão da identidade negrereferenciada na dança, compreendida como área de conhecimento respaldada por sua particularidade negra experienciada; 2) A aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 de forma a transversalizar o ensino da História afro e indígena principalmente nas áreas de dança; 3) A diminuição do

⁴ É uma saudação feita nos candomblés de nação angola, direcionada aos “nkisis” divindades do candomblé bantu. Nzila e Mavambo é considerado o senhor da comunicação, das encruzilhadas, popularmente conhecido como Exú e Nkosi é considerado o senhor da guerra, da estrada, dos caminhos, conhecido também como Ogum.

racismo epistemológico, respeitando as diferentes formas de produção de conhecimento e promovendo autoestima do corpo negro na dança. Assim, é nesta perspectiva que esta proposta lança-se com o desafio do enfrentamento ao epistemicídio (Santos; Meneses, 2010) cometido na história do pensamento social brasileiro, que se reverbera no terreno dos estudos voltados para a dança, fundamentados em larga medida pelo pensamento eurocêntrico, em detrimento dos conhecimentos de matrizes populares, africanas e indígenas no Brasil. Trata-se de um mecanismo artístico-sócio-pedagógico que preza por evidenciar as histórias, memórias corporais de sujeitos sociais e as ações que giram em torno de suas expressões silenciadas nos campos dos saberes em dança que seguem a ótica hegemônica de conhecimento.

Para finalizar, realizei buscas em dois principais bancos de dados, entre eles estão o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e pela Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O resultado desta pesquisa está adicionado à última parte deste trabalho.

1.1 MÉTODO E TÉCNICAS DA PESQUISA

A encruzilhada metodológica para alcançar os resultados e respostas acerca da problematização deste estudo é uma etnopesquisa-ação, com abordagem de caráter qualitativo, tendo a observação participante utilizada como um instrumento para coleta de dados durante as explorações em campo. Vale mencionar que, esta observação participante permitiu que as negrasreferências em dança fossem experienciadas pelos participantes a fim de reafirmá-las ou não, como grande potencializadora da identidade e dos corpos negros em seus contextos, bem como investigar como elas ajudam no desenvolvimento da etnicidade dos envolvidos. Esses processos metodológicos são fundamentados pelos autores Roberto S. Macedo (2009) e Michael Angrosino (2009), ambos apresentam uma perspectiva pautada na ciência da pesquisa qualitativa e em suas possibilidades de variações e exploração.

Macedo (2009) declara que um dos princípios fundamentais deste método é não desconsiderar o/a participante da pesquisa e nem suas especificidades, valida as experiências humanas e considera o ambiente e tudo que o compõem como elementos de conhecimentos. Bem como, aqui na pesquisa uma das suas grandes características é realmente considerar e potencializar as singularidades e etnicidades de cada um/uma. Sobre a definição de pesquisa qualitativa o autor aborda dizendo que:

A intenção prefigurada busca esclarecer as estruturas subjacentes dos sentidos humanos em toda a sua complexidade (intensidade, extensão e intencionalidade naturada e naturante), a partir do material disponível e já formado biológica e culturalmente, que constitui o ponto de chegada e o ponto de partida de toda formação

de senso científico ou epistemológico do presente instante da história humana em sua prévia condição natural e em sua saga cultural aberta no tempo da incerteza e da indeterminação (Macedo, 2009, p. 17).

Diante do que é posto, entende-se o diferencial que a pesquisa qualitativa tem sobre as pesquisas em campo. Pois, é uma ciência flexível, que olha para o humano além do que é realmente visto, e busca o sentido que o fundamenta e origina nos âmbitos sociais, sentimentais e pessoais. Dessa maneira, ainda segundo Macedo (2009, p. 174), “para que se possa tratar da natureza efetiva do conhecimento humano não é possível escapar de si mesmo”. Consequentemente, e fazendo uma relação com o entendimento do autor Michael Angrosino (2009) que sucintamente comenta sobre os avanços que as pesquisas qualitativas vem alcançando, destacando o quanto isso está oportunizando a vida do pesquisador e da pesquisadora que opta por essa ciência, a ter brechas e liberdade para explorar estratégias que ajudem ainda mais suas pesquisas. O autor aponta sobre o olhar para o que de fato constitui o ser humano e traz seu entendimento de etnografia dizendo que:

Etnografia significa literalmente a descrição de um povo. É importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim sendo, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16).

Essa abordagem etnográfica que delibera tantos outros marcadores e instrumentos para pesquisa em campo. Como por exemplo, a observação participante que é também utilizada nesse processo, é um recurso de coleta de dados diretamente ligada às pesquisas etnográficas e qualitativas, que estabelece uma interação e contato com o grupo estudado durante o tempo de investigação, possibilitando uma maior relação entre o pesquisador(a) e o/a pesquisado(a). Assim, sobre a observação participante podemos dizer que:

[...], mas na observação participante os membros da comunidade estudada concordam com a presença do pesquisador entre eles como um vizinho e um amigo que também é, casualmente, um pesquisador. O observador participante deve, então, fazer o esforço de ser aceitável como pessoa (o que vai significar coisas diferentes em termos de comportamento, de modos de viver e, às vezes, até de aparência em diferentes culturas) e não simplesmente respeitável como cientista (Angrosino, 2009, p. 33).

Uma boa estratégia para o recolhimento de dados que podem ser facilmente captados em um pequeno diálogo com perguntas previamente estabelecidas e em uma observação cautelosa. Por conseguinte, é notório que as duas perspectivas e entendimentos desta ciência mediante o que é posto pelos dois autores, é que a relação do método qualitativo e etnográfico

também é um estudo de vida, de si, como forma de sapiência. Pois, é a compreensão direcionada aos e para os seres humanos, já que dentro dos laboratórios não se era possível encontrar respostas e resultados, cujo só encontrariam fora das paredes desses gabinetes e só presente na realidade dos sujeitos(as) envolvidos (Angrosino, 2009). Por fim, a etnopesquisa-ação, que provém da combinação dos elementos da etnografia e da pesquisa-ação, que também deriva de uma pesquisa qualitativa e crítica, surge como uma elaboração de ações/ práticas que auxiliam no recolhimento de dados, da compreensão e da busca por transformações por meio de ações. Assim, para além de entender e perceber os aspectos sociais e culturais existentes no espaço, oportuniza propor práticas que contribuam para todo um contexto que envolve o campo estudado e investigado.

Dentro dessa pesquisa a ideia utilizada com o método da etnopesquisa-ação, foi justamente para ter a liberdade de realizar e a oportunidade de levar práticas/oficinas que não se desvinculasse da minha área de estudo que é a dança e nem do estudo das negrasreferências, junto com outras abordagens que ajudasse nas investigações em campo, desempenhamos assim um papel extremamente ativo.

Nas palavras de Macedo (2009, p. 116), essa autoridade para estabelecer ações implica no âmbito de pesquisa e também fora dele, viabilizando o criar e o fazer conhecimentos de maneira conjunta, pois com esse método não encontramos receitas prontas, sendo uma grande oportunidade de exploração e compreensão das atividades exercidas no campo gerando assim transformações sociais e interpessoais. Partindo disso, e entendendo que esta pesquisa tem por objetivo contribuir no processo de entendimento e construção de uma consciência étnica, reforço que por se tratar de um trabalho que potencializa as vivências e memórias corporais dos envolvidos (as), que assim como esse método busca compreender a partir dos significados, busco também não me preocupar com a neutralidade, mas sim com a individualidade de cada um/uma.

Na dança, não é apenas mexer o corpo, é deixá-lo reverberar, se expressar, dizer com os movimentos aquilo que talvez não conseguiria ser dito em palavras. Assim, nesta pesquisa, as negrasreferências entendem esses corpos carregados de histórias, com marcas de grandes experiências, como um provocador de entendimentos de si e também do outro. Portanto, é apresentada uma pesquisa baseada num campo exploratório, com ênfase na observação, nas práticas desenvolvidas e nas respostas dadas por todos os envolvidos (as).

1.1.1 Categorias de análises: etnicidades, diferenças étnicas e fronteiras como processo de sociabilização

Visto que, o propósito dessa pesquisa é contribuir para o processo identitário e nas relações das crianças, várias leituras foram feitas para auxiliar e estabelecer as categorias de análises desse processo. Posto isso, entre eles estão as relações interétnicas; etnicidade; crianças, dança e fronteiras. Para tanto, o referencial teórico que potencializa essa pesquisa é organizado baseado nessas temáticas envolvidas.

Pensando no estudo das *relações interétnicas*, foram utilizados obras e trabalhos do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000 - 1967), com seu entendimento sobre fricção étnica, educação étnico-racial e relações étnico-raciais. O pesquisador Jeferson Bacelar (1994), com suas temáticas sobre relações raciais e ações afirmativas no Brasil.

Para a relevância da *etnicidade* trago para discussão a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1967), sobre as etnicidades formadas por variados contextos e das interações entre os diferentes grupos étnicos; A professora Marise de Santana (2017), para compreensão sobre etnicidade e relações raciais e étnicas; O antropólogo Lívio Sansone (2003), com discussões sobre globalização, relações raciais e cultura negra.

A temática de *crianças* é fundamentada por Anete Abramowicz (2021), que fala sobre as questões raciais e de infância, em ambientes educacionais; Nilma Lino Gomes (2023) com discussão sobre educação, diversidade cultural e formação de professores; A educadora Eliane Cavalleiro (2007), também contribui com questões sobre racismo e discriminação e antirracismo na educação; O professor Renato Nogueira (2018), sobre infância, representatividade e diversidade étnico-racial; e a escritora e professora Barbara Carine (2023), sobre antirracismo e descolonização da educação;

O estudo sobre a categoria *dança* teve uma troca com a professora e pesquisadora Nadir Nóbrega (2015) com seus estudos de dança, ancestralidade e performances. A pesquisadora Denise Carrascosa (2024), que potencializa esta pesquisa discutindo sobre performances, políticas de si e literaturas contemporâneas; A grande Leda Maria Martins com seu conceito de corpo-tela para o entendimento entre corpo, tempo e memória, a inspiradora Inaicyrá Falcão (2017), e a educadora e coreógrafa, referência brasileira no ensino da dança sob perspectivas críticas Isabel Marques (2012), entre outros e outras que contribuem especialmente para o desenvolvimento dessa escrita constante e revolucionária.

Para finalizar, sobre *fronteiras* trago o pensamento da grande escritora brasileira Carolina Maria de Jesus (1986) numa perspectiva decolonial enquanto mulher negra, escritora

e pobre, que enfrentou as fronteiras sociais e econômicas; e do antropólogo Fredrik Barth (1998), que pontuam sobre as barreiras e fronteiras invisíveis que resultam em exclusão social, pobreza e segregação urbana. Com perspectivas vivenciais e culturais, nos convidando a refletir sobre como essas fronteiras étnicas e sociais delineiam as identidades.

Em um cosmo gigante e variado em riqueza cultural, encontra-se uma ampla multiplicidade étnica. O mundo em sua tamanha amplitude e complexidade, baseado em características étnicas e sociais, resume o entendimento do que se empregado ao termo “*etnicidade*”. Conceito este utilizado desde o século XX (vinte) por antropólogos, prevalecendo por vários lugares e ambientes do mundo, procedendo da palavra etnia e derivando-se da palavra grega “*ethnos*”⁵. A renomada antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (1987), em seu entendimento e discussão sobre o respectivo termo, diz que:

O que significa que a etnicidade é linguagem não simplesmente no sentido de remeter a algo fora dela, mas não? de permitir a comunicação. Pois enquanto forma de organização política, ela só existe em um meio mais amplo (daí, aliás, seu exacerbamento em situações de contato mais íntimo com outros grupos), e é esse meio mais amplo que fornece os quadros e as categorias dessa linguagem (Cunha, 1987, p. 99).

Partindo do entendimento do sociólogo Max Weber (2000/2009), que compreendia a etnicidade como um fator que transcendia os elementos físicos e biológicos, e que vai do princípio de uma construção social. Cunha (1987) constatou que a etnicidade seria uma organização, um protesto político - ou melhor - uma postura de resistência e de autoafirmação. Nesse sentido, assumindo variadas formas de posicionamento, seja por meio da cultura, da língua, histórias, e dependendo do contexto em que for inserida, ela age como uma ideologia no intuito de atuar em meio aos princípios sociais e culturais. “A etnicidade é então apontada, dependendo de onde se manifesta, se em sociedade socialista ou em sociedade capitalista, seja como urna sobrevivência arcaica, seja como um modo inadequado, pré-político, de reivindicações” (Cunha, 1987).

O entendimento desse conceito faz perceber o processo de diferenciação do mesmo aos pensamentos referentes a raça e outras formas de identidade, notando assim as complicações existentes nas explorações das identidades humanas e em suas relações. À medida que a etnicidade se refere a identificação com processos culturais e históricos, em outros termos - à

⁵ *Ethos* será entendido segundo uma aproximação entre caráter e hábito: é o costume que desenvolve um caráter, pois realizamos nossa excelência (*areté*) e virtude, praticando ações virtuosas, indissociáveis da busca do prazer e fuga à dor. Denomina-se justo, ou corajoso, aquele para quem a justiça ou a coragem se tornaram uma “segunda natureza”, um “modo de ser”: moral ativa e temperante é “medida sábia”, não aceita a moral ascética, está distante daquele que sofre com a ação que pratica, como o avarento que dá e o covarde que arrisca (Matos, 2008, p. 75).

pertença a um grupo étnico, como aborda o admirável antropólogo social, Fredrik Barth, por Philippe Poutignat (1998)⁶, a raça em sua categorização se concebe em meio às classificações raciais no desenrolar das construções sociais, tendo como principais fatores os traços e aspectos físicos. Desse modo, distingue-se ambas definições e nomeações mesmo com suas associações e vinculações, percebendo assim suas atribuições por intermédio das identidades e identificações étnicas que se formam e são percebidas diariamente. Como pontua Poutignat (1998) referente a tais abordagens:

Em todas as abordagens que fazem da identificação mútua, o traço constitutivo da identidade étnica, a produção e a utilização dos nomes étnicos representam objetos de análise particularmente importantes para elucidar os fenômenos de etnicidade, uma vez que verifique a existência e a realidade de um grupo étnico não podem ser atestadas por outra coisa senão pelo fato de que ele próprio se designa e é designado por seus vizinhos por intermédio de um nome específico. Como bem observaram os Hugues, a nomeação não é somente um aspecto particularmente revelador das relações interétnicas, ela é por si própria produtora de etnicidade (Poutignat, 1998, p. 143).

O autor evidencia o valor em relação às nomeações, tal como, o autoconhecimento e respeito aos outros, para a durabilidade e veracidade dos grupos étnicos. Assim, nos aponta sobre como as atribuições e definições têm o poder de reforçar e potencializar a própria etnicidade, já que estabelecem o seu próprio sistema de identificação (Poutignat, 1998). Ou seja, as nomeações têm um significado e perspectivas importantes nas relações entre grupos étnicos, bem como em sua existência em circunstâncias políticas, sociais e culturais.

Partindo do que já foi exposto, e entendendo esses processos que se dão a partir da construção social, dos aspectos circunstanciais das realidades sociais, que vem se evoluindo com o decorrer dos tempos. É importante mencionar e reconhecer o impacto do processo histórico das identidades étnicas, das relações, desde o período pré-colonial até o efeito da globalização. Brevemente e incisivamente falando, no livro *Etnicidades e trânsitos: estudos sobre Bahia e Luanda*, por Marise de Santana, Edson Dias e Washington Nascimento (2017). Profissionais atuantes no campo da educação, educadores e colaboradores do programa Órgão de Educação e Relações Étnicas (ODEERE), órgão qual faço parte e potencializa esta andança ancestral, levantam a questão sobre o que o próprio Barth (1998) pensava sobre fronteiras étnicas, entendidas como vertentes de demarcações sociais e culturais, em meio as etnicidades. Assim, pontuaram, afirmando que: “No bojo do processo da colonização portuguesa foi primordial a elaboração de categorias classificatórias que, do ponto de vista social e jurídico, visam criar homogeneizações e controlar as populações sob o seu domínio” (Santana, 2017, p.

⁶ Ver livro: Teorias da Etnicidade - 2º edição - “seguido de grupos étnicos e suas fronteiras”, de Fredrik Barth.

31).

Porém, anteriormente, os grupos se relacionavam, organizavam de maneira sensata mesmo com diferentes culturas, línguas e tradições. Mas com a chegada dos colonizadores, percebendo a gama de diversidade encontrada, buscou maneiras de introduzir convenções sociais de poder, para controlar e administrar os habitantes existentes (Santana, 2017).

Com a criação de barreiras sociais e nomenclaturas nas quais estabeleciam estereótipos de classificações, as relações nos ambientes passaram de um bom relacionamento para grandes conflitos sociais e identitários, tornando-se bastante difícil o processo de desenvolvimento da civilização, à custa dos sistemas e imposições coloniais. Com as normas de demarcação e classificação, a pertença étnica necessariamente passou a ser um marcador divisório. Como estabelece Poutignat (1998), ao dizer que a noção de grupo étnico, só se designa a partir de uma alteridade. Desse modo, o reconhecimento das fronteiras e diferenciações sociais entre os grupos, para a existência e persistência dos mesmos, é bastante importante, pois valida um controle que dá procedimentos às etnicidades.

Cunha (1987, p. 100), no que se diz sobre distinção, aponta que: “Assim, a escolha dos tipos de traços culturais que irão garantir a distinção do grupo enquanto tal depende dos outros grupos em presença e da sociedade em que se acham inseridos, já que os sinais diacríticos devem poder se opor, por definição, a outros de mesmo tipo”. A autora, expõe que a identidade de um determinado grupo, não vai ser apenas definida pelas pessoas que o compõem, mas que as interações, convivências com outros grupos interferem nesses processos. O que é chamado de “*sinais diacríticos (língua, costumes e tradições, crenças e valores)*” definido por Poutignat (1998), que retrata sobre os traços culturais que são escolhidos para manter uma separação, bem como para que sejam identificados e reconhecidos por seus sinais culturais.

Inúmeras transformações nas relações sociais surgiram com o processo de migrações, ainda mais após a escravização. Os tráficos das pessoas negras de seus territórios influenciaram também nas construções e desenvolvimentos de novas identidades étnicas nas sociedades. A diáspora africana, formou fluxos de identidades híbridas com componentes tanto da cultura negra, indígena e europeia (Poutignat, 1998). Essa miscigenação e todo cruzamento cultural, se proferiu em variados elementos percebidos durante e após a globalização, entre eles está a culinária, música, dança e religião. Essa mistura de tradições vem representando até os dias atuais uma grande resistência e preservação de novos contextos, realidades, princípios, identidades e influências culturais, que mesmo em meio às violências e revoltas, conseguiram fomentar e engrandecer outras grandes culturas em seu meio.

Como dito, Santana (2017, p. 35), diz que “Nesse sentido, para refletir sobre as muitas

categorias étnicas registradas/inventadas/reformuladas durante o período colonial, assim como as categorias jurídicas coloniais empregadas no passado comumente encontradas na documentação arquivística, que continuam reverberando leituras e ações contemporâneas, é importante pensar os processos históricos de construção dessas próprias categorias”. Deste modo, esse apontamento, tem relevância ao mencionar sobre como essas categorias étnicas têm efeito nas percepções dos dias atuais, desde o período colonial aos impactos dos processos históricos.

O processo de sociabilização mediante as formações das identidades étnicas, com influência da globalização foi e ainda é um grande processo de adaptação e reformulação. Internalizar, fazer com que tais normas e valores façam parte de suas realidades e compromissos, é além de tudo um aprendizado fundamental para o cuidado e conservação das individualidades e respeito para estabelecer as interações sociais. Como mencionado, sobre as identidades híbridas, miscigenadas, que entrelaçaram costumes, culturas, possibilitando múltiplas tradições. Além de multiplicar, esse processo também foi um momento de recuperação e afirmação étnica e cultural. As comunidades diaspóricas além de lutar para manter seus costumes e crenças, buscavam maneiras e formas para se adequar aos novos contextos que estavam inseridos (Poutignat, 1998; Santana, 2017).

Desse modo, conclui-se que adaptar-se a uma nova realidade tem seus graus de estabilidade e desafios. Sob os efeitos da globalização, das formações das etnicidades, identidades e dos grupos étnicos, esses movimentos influenciaram e vem influenciando as práticas e os princípios culturais entre os indivíduos. Percebemos que as construções culturais formam as identidades culturais, que se conectam por meio das interações, ligações sociais, como já discutido anteriormente (Cunha, 1987). Nas circunstâncias da globalização, as características étnicas organizadas e reformuladas, promovem não só a diversidade cultural, mas viabilizam a necessidade do respeito, inclusão nas sociedades que estão cada vez mais interligadas.

Etnicidades, diferenças étnicas e sociabilização são três importantes e necessárias discussões que se entrelaçam para o entendimento das realidades que cercam esse mundo contemporâneo. Dessa maneira, notamos com essas discussões apresentadas e com processo histórico, as complexidades e profundidades existentes que são produtos das interações humanas e das multiplicidades culturais, que contribui para a interconexão cultural, econômica, política e pessoal, nesse mundo significativo e puramente globalizado.

Roberto Cardoso de Oliveira (2006), grande antropólogo brasileiro, leva em consideração a etnicidade dizendo que é uma “forma de interação entre grupos culturais atuando

em contextos sociais comuns” (Oliveira, 2006, p. 89). Ainda sim, o mesmo autor aborda dizendo que esse processo de relações interétnicas muitas das vezes são institucionalizadas. O que ele quer nos dizer é que precisamos se atentar, pois, existem pontos positivos e também negativos, já que elas são influenciadas por leis, estruturas e políticas organizacionais que de certa maneira possam não considerar as realidades dos grupos.

Como venho mencionando, num processo de socialização em meio às multiplicidades estão os desafios, as adaptações e os aprendizados. E nesse espaço encontram-se também as identidades plurais formadas pelas junções dos elementos de outras culturas, desse modo, as relações vêm se moldando e evoluindo durante os anos em variadas circunstâncias históricas e processuais. Cardoso (2006) fala sobre as relações que constantemente são influenciadas pelo sistema, todavia, sabemos que o efeito da globalização permite também uma interconectividade cultural, e muitas dessas relações acontecem de maneira espontânea. Como menciona dizendo que “Nesse sentido, vale considerar, no que tange ao processo identitário, que se trata de um espaço marcado pela ambiguidade das identidades - um espaço que, por sua própria natureza, abre-se à manipulação pelas etnias e nacionalidades em conjunção” (Cardoso, 2006, p.108).

A exemplo disto, estão as migrações, redes sociais e estratégias econômicas, que permitem trocas naturais e espontâneas. Por isso que o mesmo também defende a ideia de que o diálogo juntamente com a compreensão e respeito evidencia as vozes de grupos invisibilizados e marginalizados (Cardoso, 2006). Entendendo que as etnicidades são formadas e construídas por meio da identificação e percepção, incluindo os fatores culturais e sociais. Dentro do espaço de pesquisa ao identificar as etnicidades presentes, o trabalho e investigação com referenciais negros e negras, possibilitou uma inspeção mais inclusiva, proporcionando a valorização e reconhecendo as contribuições dos povos e da cultura negra às sociedades. Assim, enriqueceu-se o processo, o campo de pesquisa, visando a transformação social.

A grande pesquisadora e historiadora Vanda Machado (2013), que busca por sua própria história, transformações para práticas pedagógicas e implementação da cultura e educação africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Em sua busca para elaboração do seu projeto pedagógico que valoriza a identidade cultural, bem como na formação dessas identidades, ela reconhece que “Não é possível compreender uma comunidade sem pensar nas referências da sociedade que a contém e suas influências nem sempre benéficas” (2013, p. 27). O que Machado (2013), nos convida a refletir é que, é preciso considerar todo o contexto, pois assim como as identidades e etnicidades, as comunidades também são moldadas por influências sociais e culturais. Dessa maneira, observar o todo é importante para o entendimento das dinâmicas que organizam e envolvem, facilitando na compreensão sobre as relações sociais

estabelecidas dentro e fora das comunidades.

O ponto de vista de Machado (2013), referente às influências sociais, tange uma observação, exploração e criticidade a Cardoso (2006) sobre as relações interétnicas. Ambos refletem e evidenciam um entendimento que vai para além das fronteiras existentes. Machado fala sobre o reconhecimento das movimentações externas que afetam as comunidades. Bem como, Cardoso explora as identidades étnicas, levando em conta as interações e seus impactos. Por fim, tal como Machado quanto Cardoso, chama a atenção para os desafios das relações sociais, e sobre a precisão de reflexões críticas, completas, inclusivas e justas.

Estabelecendo uma conexão a partir dessas reflexões com o trabalho de investigação desenvolvido no programa, percebo a cada discussão e leitura a importância de um ensino que reconheça e valorize as identidades culturais negras. A pesquisa das negras referências no Programa AABB Comunidade, ao ser desenvolvido buscou ampliar e desempenhar estes princípios, com atividades de identificação e valorização pessoal, cultural, social, e reconhecimento das contribuições da cultura negra como herança cultural. Abordando também sobre os desafios externos como, o racismo, preconceito, discriminação e desigualdades. Desse modo, integrando as reflexões de ambos pesquisadores(as) para com esta pesquisa, noto a partir das análises uma educação transformadora, que reconhece a diversidade, que vibra pelas afirmações identitárias e que também luta contra as provocações e contrariedades que os afetam.

Jeferson Afonso Bacelar (1994), professor e antropólogo brasileiro, referência dos estudos sobre relações raciais e étnicas no Brasil. Em suas análises, assim como Cardoso (2006), ele observa que as relações são marcadas por uma hierarquia histórica que precisa ser incessantemente desafiada. Nesse texto em específico, o autor fala sobre as condições dos negros na cidade de Salvador - Bahia desde o século XX até a época atual. Assim, ele examina as estruturas de poder que de certo modo influenciam nas relações e estruturas, resultando na busca de estratégias de resistência em meio às multiplicidades étnicas. Desse modo ele pontua:

Portanto, na sociedade moderna de Salvador é mantida a discriminação racial sobre o negro, com a sua "periferização" espacial, econômica e social, aguçada velozmente nesses "tempos coloridos de primeiro mundo". Todavia, a partir da introdução de novos focos dinâmicos na economia da cidade, altera-se a formulação sobre as relações raciais (Bacelar, 1994, p. 60).

Percebemos com isso que mesmo com o desenvolvimento econômico, social e a modernização, o autor destaca a petulância e insistência dos preconceitos contra os negros. O que o autor chama de periferização, é justamente falando sobre a marginalização dos negros, quando são sistematicamente excluídos e confinados às áreas periféricas das cidades. Sendo automaticamente excluídos e desfavorecidos dos serviços públicos, oportunidades

profissionais, econômicas e sociais. Ele analisa as organizações sociais mantida pelos grupos dominantes e em como o preconceito e a discriminação racial afeta a vida das pessoas negras. São abordagens críticas que oferecem encruzilhadas possíveis na busca de transformações por meio de uma educação emancipadora, como defendeu nosso grande escritor e educador Paulo Freire.

Tamánhas discussões ressaltam a intrínseca conexão entre etnicidade e sociabilização. A etnicidade estabelece um papel crucial na construção das identidades e em como são percebidas nos ambientes. A sociabilização, no que lhe diz respeito, é o modo que as pessoas internalizam as práticas e valores culturais da própria sociedade, como mencionado por BACELAR (1994), são bastantes influenciadas pelas estruturas sociais. Assim sendo, os dois pontos se interligam e delineiam experiências individuais e coletivas, ajudando na evolução e construção de sociedades mais equitativas, respeitosas e corretas.

1.1.2 Encruzilhadas: uma problemática ao colonialismo na busca de produção de conhecimentos afro-diaspóricos

A encruzilhada vem sendo um ponto fundamental para a discussão e apresentação das negrasreferências. E durante as grandes investigações e leituras me encontro com uma das obras de Luiz Rufino, um professor, escritor, carioca e pedagogo, chamada *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019). Nesse livro, o autor tece uma crítica ao colonialismo, racismo e a educação, fazendo uma problemática a esses três pontos a fim de desenvolver possibilidades e estratégias para a busca de novos caminhos para construção de saberes por meio do entendimento e ensinamentos das encruzilhadas, das sabedorias ancestrais e religiosas. Rufino (2019) apresenta sua compreensão de encruzilhada ao abordar que:

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a poética que nos possibilita estipulais (Rufino, 2019, p. 13).

Mediante a essa conceituação é nítido perceber o que ele também nos apresenta como “encruzas”, que é um viés de caminhos para ir contra as ordens e imposições causadas pelo pensamento e imposições colonialistas. O seu entendimento de encruzilhada também emerge do contato com obras e contribuições da escritora Martins (1997/2021), para a concepção dessa pedagogia que se baseia e se potencializa com a ancestralidade e a sabedoria do orixá Exú e todas as suas facetas. Assim, como uma política anticolonial, a ancestralidade é posta e dessa maneira, possibilita múltiplas práticas do ser e do saber para a ampliação de conhecimentos,

pois os caminhos são vistos como possibilidades. Dessa maneira, pensar num estudo que se baseia e transita nesse entendimento das encruzilhadas, é transitar pelos caminhos das vivências pessoais e das inter-relações entre os corpos e suas memórias (Martins, 2021).

O movimento é Exu, e nas religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras ele é a transformação, mobilidade, linguagem e rebeldia, e essa rebeldia permite os contragolpes ao colonialismo, o combate aos padrões estabelecidos pela sociedade. Dessa maneira o autor nos permite compreender que esse estudo é uma pedagogia tridimensional, que assume três campos de grandes possibilidades que vão contra a ordem colonial, sendo apresentadas como o político, poético e ético. Esses três campos visam uma educação com perspectivas de possibilidades, valorizando os saberes subalternizados, as práticas e os processos culturais, sociais e individuais. Assim, observando e refletindo as perspectivas de alcances com a prática de dança afro referenciada, um dos pontos cruciais que é valorizado e exposto nas negrasreferências são as experiências, relacionando a outros saberes que basicamente é construído nas relações, e fundamentadas por outras grandes mentes pensadoras e inspiradoras. O autor em sua vertente apresenta uma visão cuidadosa e ampla sobre como o corpo e a palavra não se separam e estão implicadas, cruzadas, estabelecendo assim potências verbais e não verbais. “Tudo que é textualizado nas mais amplas possibilidades de linguagens parte de uma experiência de saber que transita pelo corpo, enquanto agente coletivo e individualizado que é” (Rufino, 2019, p. 59). Assim, busco refletir sobre os conhecimentos e aprendizados que são construídos com os contatos e com a criatividade de ensino para o campo educacional.

Como ponto de partidas, encontros e desencontros a encruzilhada contribui no estudo das negrasreferências como fator principal para a realização de práticas que contrariam as práticas e lógicas coloniais. Assim como Exú, as encruzilhadas são os caminhos que nos oportuniza ampliar, mobilizar e construir novos tempos, novas maneiras, habilidades, nos permite transcender. Desse modo, apresentar essa pedagogia como uma problemática ao colonialismo, é acreditar em possibilidades. Pois, conforme apontado na análise, a encruzilhada é considerada um símbolo importante de seus domínios e potências, surgindo como um horizonte aberto para múltiplas e inacabadas invenções (Rufino, 2019). Assim como, é possível acreditar que as negrasreferências seja uma das metas, umas das ações para que se comprove que é possível transformar, problematizar, construir e desconstruir ideias, conceitos, práticas e mentalidades que justificam e perpetuam a dominação, exploração e controle de uma cultura, um povo, uma sociedade. Pois, sabemos que as consequências são duradouras e ainda são observadas nas desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes.

Neste contexto, é pertinente apresentar o conceito de diáspora, conforme explorado pelo

nosso eminente pensador e influenciador histórico, Stuart Hall (2003). Hall destaca que "o conceito fechado de diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado na construção de uma fronteira de exclusão e depende da criação de um 'Outro' e de uma oposição rígida entre o dentro e o fora" (Hall, 2003, p. 33). Com isso, percebe-se que essa perspectiva é contínua e faz parte das reformulações das identidades que compõem o espaço, reconhecendo as diferenças e buscando novas experiências de maneira dinâmica e múltipla. Contudo, pensar nas encruzilhadas como produção de conhecimentos afro-diaspóricos é reconhecê-las como pontos de partida para recomeços, reinvenções e transformações. Essas encruzilhadas permitem a criação de novas perspectivas dentro das próprias culturas afro-diaspóricas, levando em conta todas as suas dimensões. Assim, é essencial compreendê-las como símbolos de descolonização, uma vez que esses movimentos se estabelecem a partir de experiências históricas do processo de colonização.

Portanto, as encruzilhadas podem sim ser, ou melhor já são consideradas um elemento afro-diaspórico que atua na busca da valorização, das possibilidades, que vai contra os ataques coloniais, já que também é um lugar de intersecção, de trocas múltiplas e fusão de saberes. Rufino destaca bem quando diz sobre a importância de ver as encruzilhadas como oportunidades para desafiar estruturas opressivas e criar novos futuros, bem como na busca de oportunidades de desafios e transgressão à colonialidade (Rufino, 2019). Em suma, refletir sobre as encruzilhadas mediante a perspectiva de Rufino (2019), é perceber a vasta e imensa riqueza, profundidade e desafios dos movimentos diaspóricos. As encruzilhadas juntamente com as comunidades afro-diaspóricas, reformulam e enriquecem através de novas experiências e influências, tornando-se essenciais para a busca de um novo processo mais diversificado e transformador, onde a identidade cultural e individual é vista como um processo versátil e multifacetado.

1.1.3 Negrasreferências: vozes e saberes corporificados numa proposta de potencialização e prática pedagógica em dança

Contextualizando sobre essa noção é importante mencionar que ela emerge das leituras e abordagens da grande poeta e dramaturga brasileira Leda Maria Martins sobre o conceito de Encruzilhadas (1997), e também dos estudos do professor e pesquisador Jarbas Ramos sobre Corpo-encruzilhada (2017). Esse contato e diálogo com os estudos de Leda Maria Martins sobre Encruzilhadas (1997), que em suas pesquisas define esse conceito como:

A encruzilhada, locus tangencial, é aqui assinalada como instância simbólica e metonímica, da qual se processam via diversas de elaborações discursivas, motivadas pelos próprios discursos que a coabitam. Da esfera do rito e, portanto, da performance, é o lugar radial de centramento e descentramento, interseções, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergências, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção, as noções de sujeito híbrido, mestiço e liminar, articulado pela crítica pós-colonial, podem ser pensadas como indicativas de efeitos de processos e cruzamentos discursivos diversos, intertextuais e interculturais. (Martins, 1997, p. 28).

Com essa definição seus estudos fundamentaram e potencializaram a concepção dessa nova noção, já que pode perceber que com esse entendimento sobre encruzilhada ser para além de um lugar de cruzamento de vias, ele é um lugar de encontros e influências, sendo assim, uma potência para construção de saberes. Posto isso, é compreendendo e definindo as negrasreferências como um lugar em que o corpo será sempre o primeiro passo a ser dado e observado na dança, pois ele resulta de uma encruzilhada de experiências, e é nesses lugares que será encontrado as respostas para perguntas e ao mesmo tempo irá levar a outras questões cuja essas respostas serão encontradas a cada passo dessas danças e investigações infinitas. Assim como os estudos de Martins (1997), as investigações e propostas de Jarbas Ramos (2017) que entende a concepção de encruzilhada como tempo-espaço espiralado, e assim ele define pontuando que:

Conceitualmente, o corpo-encruzilhada é um corpo-espaço atravessado, entrecruzado pelos elementos e saberes-fazer que compõem o universo em que ele se encontra. Carrega uma noção de tempo-espaço espiralado, curvilíneo, que aponta uma gnosis em um movimento de eterno retorno, não ao ponto inicial, mas às reminiscências de um passado sagrado, para o fortalecimento do presente e o deslumbramento do futuro. (Ramos, 2017, p. 297).

Partindo desses dois conceitos e direcionando para os estudos em dança, foi pensado nessa ideia de negrasreferências como uma ação provocadora, com potencialidades reflexivas e produtora de conhecimento com a dança. A ideia parte do entendimento do corpo como repositório vivo, como fonte de poder, como meio de transmissão e preservação de experiências, memórias, saberes identitários e culturais. Em *Pedagogias das Encruzilhadas*, Rufino (2019) aponta que o corpo é visto como um elemento de saber, que supera as opressões, se expressando em variadas formas de lutas e propriamente se reinventando. Esse mesmo entendimento é o que o próprio autor chama de *corpo-amuleto*, esse conceitua esse entendimento apontando que:

O *corpo-amuleto* é o que incorpora - experiências e processos educativos - signos/sentidos de mundo, os transforma, os encruza e os manifesta em forma de mandinga - sapiência de *mandinga* - sapiência corpórea inscrita no movimento e na

magia. O *corpo-amuleto* só se satisfaz no jogo porque é lá que se nasce e morre 'para ser recriado enquanto movimento (Rufino, 2019, p. 61).

Esse entendimento de corpo se aproxima e se amplia ao conceito de *corpo-tela*, apresentado pela Martins (2023). A autora o introduz entendendo que o corpo é um lugar que atua como uma própria tela viva, contendo suas experiências e mantendo suas culturas, compondo narrativas coletivas e individuais, reinventando-se constantemente e que por meio da performance e do movimento é um lugar de poéticas e de afetos. Do seu ponto de vista ela diz que é “um corpo historicamente conotado por meio de uma linguagem pulsante que, em seus circuitos de ressonâncias, inscreve o sujeito enunciator-emissário, seus arredores e ambiências, em um determinado circuito de expressão, potência e poder” (Martins, 2023, p. 80).

Tal como o *corpo-tela* de Martins, o *corpo-amuleto* de Rufino é também um lugar ativo de práticas culturais e de aprendizados que entrelaçam no movimento e na dança. Ambos conceitos contribuem para o entendimento de que as negrasreferências como um saber que é encruzilhado, que potencializa os corpos negros e não negros em seus diversos contextos, tenha a ideia de que é um caminho mutável e expressivo de saberes, se tornando um espaço de recriação e resistência. Com isso, reforça-se o compromisso na busca de uma potencialização individual e coletiva por meio do movimento. Assim, fomenta a ideia de que corpo/movimento/dança seja um veículo de conhecimentos e empoderamentos.

Sabe-se que a dança é uma grande ferramenta que dá visibilidade às novas e grandes práticas pedagógicas em sua linguagem educacional. Nas práticas das negrasreferências ela é o início, meio e fim, onde busca-se com ela o empoderamento, autoestima, o conhecimento, afirmação e valorização de sua própria identidade, de suas histórias, pertencimento e memórias corporais. A prática possibilita a imersão e exploração em seus próprios repertórios corporais para criação e desenvolvimento de movimentos e expressões, bem como capacidades de autocontrole, valorização e realização pessoal. Esse empoderamento é uma autodescoberta, um processo de valorização pessoal, além de favorecer um processo de respeito às limitações e desafios de habilidades, busca proporcionar um processo de afirmação pessoal, de autonomia e resistência.

A pesquisadora, advogada e doutora em crítica literária e cultural, Denise Carrascosa (2024), em seu livro “*Corpo de Vento: Exu da teoria: travessias crítico-performativas pelas artes negras*”, pontua em seu livro em corpo e a voz são mecanismos contra coloniais que produzem resistência. Assim sendo baseado nessa perspectiva entende-se que o corpo pode sim dar voz às culturas, na busca de visibilidade e reconhecimento para com as histórias por

consequências de violências e detrimientos de grandes epistemologias. Dessa maneira, por consequência da supressão do colonialismo, a necessidade dos artistas negros em utilizar das artes, em suas variadas formas, é uma maneira de buscar estratégias para desafiar imposições, estereótipos, normas, por luta por respeito, justiça e igualdade. Sobre isso, a professora, doutora e pesquisadora das tradições africano-brasileiras, referência no mundo da dança, Inaicyra Falcão (2017), em um artigo *Criatividade e comunicação intercultural cênica*⁷, que fala sobre como a dança afro é uma grande ferramenta de intercomunicação cultural, e como é necessária a inclusão de estudo e ensino em dança para preservação das heranças ancestrais. Desse modo, ela pontua:

Por outro lado, ao examinarmos detidamente, notamos e constatamos que não existem posicionamentos comuns a respeito do que é dança afro. Existe, por parte da maioria dos artistas negros, uma busca de ocupação de espaço, de reivindicação de lugar na sociedade, perante ideologias conservadoras produzidas pelos posseiros dos códigos culturais no país, os quais resistem em não reconhecer sabedorias das realidades plurais dos brasileiros (Santos, 2017, p. 9).

A autora nos apresenta sobre a tamanha complexidade existente para com a aceitação e ratificação das artes e culturas negras, bem como expõe sobre lutas diárias/contínuas dos artistas na busca por seus espaços de direito. A busca pela descolonização em ensinos e práticas em dança em todas suas modalidades, é de fato uma prática constante. O reconhecimento das culturas (africanas, afro-brasileiras, indígenas...) fundamentadas e potencializadas pela linguagem da dança, enaltece toda uma comunidade, assim como toda uma história que agressivamente foram marginalizadas e oprimidas pelo colonialismo. E isso literalmente dar-se pois “a cada dia os negros da sociedade brasileira se tornam mais conscientes. Os movimentos sociais, históricos e políticos da realidade que se vive no país se tornaram elementos constitutivos para a visão dessa dança” (Santos, 2017, p. 10). O reconhecimento de si, de sua história, identidade, potencialidades e dos desafios enfrentados por questões raciais, fortalecendo o pensamento de que a dança transmite e expressa vozes e saberes que são corporificados, contribuindo para uma luta, manifestação e protesto como símbolos de resistência perante as inúmeras violências.

Do mesmo modo que, (Oliveira, 2017), o acesso e a busca sobre como seria possível envolver dança, corpo, memória e ancestralidade, me fez chegar até aqui, ao exato momento após o desenvolvimento dessa pesquisa. Dessa maneira, as negras referências como didática, operam nos pontos invisíveis a olho nu em meio às práticas educacionais. As perspectivas e

⁷ Este artigo foi publicado originalmente pela Revista *Aspas* em seu v. 7, n. 1, no ano de 2017, e pode ser acessado em: Revista *Aspas*, de acordo com a Licença Creative Comm.

práticas afro-diaspóricas e afrorreferenciadas são o pontapé desse processo, para criação de planos que contribuam e desenvolvam atividades, reflexões, posicionamentos, reconhecimento e respeito mútuo no âmbito escolar, refletindo seus posicionamentos em variadas esferas.

“Os sinais de apagamento da produção negra são evidentes” (Ribeiro, 2019, p. 63). Essa compreensão da autora, nos faz perceber que mesmo com toda e múltipla contribuição de pesquisadores (as), pensadores(as) e artistas negros(as) para com a sociedade, suas iniciativas, produções e mobilizações ainda sofrem com o epistemicídio. Contudo, venho buscando com o desenvolvimento deste estudo, que tem como base objetivos afro-diaspóricos e se distancia dos mecanismos tradicionais, tal como o dessa prática, o reconhecimento e valorização de obras e trabalhos significativos e intelectuais para o desenvolvimento de elementos e noções inovadoras que buscam moldar visões estereotipadas em relação às culturas, sujeitos(as), costumes e conhecimentos, tornando-se uma resistência individual, política e cultural. Isto é, não só como este estudo, mas é preciso incluir nos currículos educacionais uma abordagem pluricultural e interdisciplinar sobre as artes com suas sabedorias, histórias e culturas (Ribeiro, 2019).



**2 PROGRAMA AABB: COMUNIDADE, EDUCAÇÃO,
INTEGRAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO**

Em um pequeno resumo cronológico apresento brevemente uma concisa linha do tempo da criação do programa. Então, em 1928 foi fundado o primeiro clube AABB no Brasil, motivando a criação de outros clubes em vários outros estados. No ano de 1970, o espaço apenas atendia funcionários e associados e em 1997 a FENABB foi criada com o intuito de transformar o clube em uma organização mais unida e sociável. Em 1986, após a integração das AABB's, o programa foi criado com o propósito de um contato com a comunidade e propiciando às crianças e adolescentes com baixas condições de pouco acesso às piscinas, quadras de esportes e salão de eventos. Em 1987, a aprovação da realização e execução do programa foi aceita e em 1996 foi criada a Fundação BB trabalhando juntamente com a FENABB para o cumprimento e suporte do Programa AABB Comunidade.

O programa AABB Comunidade⁸ (Associações Atléticas Banco do Brasil), é um programa educacional para crianças e adolescentes entre seis a quatorze anos de escolas de redes públicas e de comunidades com condições sociais e econômicas baixas e frágeis. Orientado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o projeto integra atividades pedagógicas com propostas educacionais envolvendo o desenvolvimento social e familiar. Atendendo desde 1997, o programa no geral já recebeu um total de um milhão de crianças e adolescentes, durante seus trinta e cinco anos de desempenho e atuação entre as cento e noventa e três AABB, em quase 400 (quatrocentas) cidades e 26 (vinte e seis) estados onde existem agências do Banco do Brasil. Com apoio, parceria e financiamento da FENABB (Federação das AABB), Prefeituras municipais, organizações sem fins lucrativos, escolas, comunidades e da Fundação do Banco do Brasil desde 1997.

Para além dos esportes, a educação e o exercício da ludicidade integrou as finalidades dos clubes possibilitando a integração de um programa que tem como um dos intuitos, a transformação e desenvolvimento social e pessoal de crianças e adolescentes. Os profissionais que integram o corpo docente desenvolvem atividades nas áreas de expressões artísticas e culturais, fazendo uso dos 09 (nove) macrocampos de acompanhamento pedagógico como: música, dança e o teatro; complementação educacional, prezando e incentivando a leitura e o exercício da comunicação; atendimentos e cuidados de saúde; atividades esportistas e socioambientais, entre outras atividades que são realizadas dentro e fora do espaço e em conjunto com a sociedade. Segundo a pesquisadora e pedagoga Arielle Ramos, que desenvolveu uma investigação sobre a educação nesses locais como o programa, que é predefinida como “espaços não-formais”, ela pontua que “As atividades desenvolvidas dentro desses espaços

⁸ Ver site oficial do programa no link: <https://aabbcomunidade.com.br/>.

atuam com temas transversais, voltados para o cotidiano do aluno, trabalhando sua realidade, fazendo-o se sentir parte do ambiente em que está inserido” (Santos, 2022, p. 10).

Figura 1 - Slogan do programa e seus patrocinadores



Fonte: Site oficial FENABB⁹

Esse projeto aqui em Ipiaú, atua há mais ou menos vinte e três anos de existência e foi aderido à iniciativa no ano de 2001 pelo prefeito José Mendonça, juntamente com o dirigente do programa e a Prefeitura Municipal por meio da Secretaria de Educação. Fica localizada na Rua Manoel Mendes de Andrade, nº 358, na Avenida São Salvador - 45570-000. Como mencionado, é um programa sem fins lucrativos com apenas o intuito de aproveitamento do espaço para efetuar ações pedagógicas, culturais e sociais para crianças de redes públicas de ensino. Para o município, o projeto desde a sua instalação vem desenvolvendo práticas comunitárias, de solidariedade e cidadania juntamente com os estudantes, familiares, educadores e a população na maior parte. Essas ações são revestidas de variadas maneiras, como eventos com exposições de trabalhos realizados internamente, entrega de cestas básicas para famílias durante a época da pandemia; saraus literários; coletas sanitárias e coletiva; caminhadas para alerta ao combate ao abuso e exploração sexual; fiscalização em bairros e no próprio espaço do programa para os cuidados com a dengue; semana pedagógica; palestras sobre higiene e saúde bucal e apresentações artísticas em localidades públicas. Para além do que já foi posto, vale ressaltar sobre as festividades que fazem parte da grade do programa, como por exemplo: dia das mães e pais que agora é chamado de “Dia de família” por questões de ética e respeito a diversidade e aos casais que compõem a família de cada aluno e aluna; dia do São João; dia das crianças; campeonatos esportivos e encerramento final.

Coordenado pela professora e pedagoga Celiana Gabriel desde 2018, o programa juntamente com os educadores vem desenvolvendo grandes atividades e projetos, entre eles o

⁹ Disponível em: [FENABB](#).

projeto “Muros que falam”, idealizado pelo educador, artista plástico e pintor Jackson Alves, e realizadas pelos estudantes do programa, com a orientação e supervisão do mesmo. Um saber que utiliza da arte murais, das manifestações artísticas e da comunicação visual para expressar temas importantes, atuais e bastante necessários em diversos espaços nos muros da cidade, variando os temas a cada semestre. Outro projeto é o “Nosso tempo, nossa arte”, que é sobre mosaicos em telas, e é também dirigido pelo professor Jackson, uma união da arte com a reciclagem utilizando materiais recicláveis para a confecção de telas, imagens que remetem a natureza, entre outros temas que são discutidos durante as aulas. “A arte brota da cabeça” é mais um projeto pedagógico que evidencia e desperta nas crianças, adolescentes e na comunidade comprometidos com o processo, a valorização e a consciência cultural, de si e do outro, para o respeito mútuo e contínuo dos povos e especificamente da cultura afro-brasileira.

Figura 2 - Quadros do Arte Brota da Cabeça – 2023



Fonte: acervo da autora.

Esse projeto é realizado também com a ideia do empreendedorismo. Assim, é realizado parcerias com a comunidade e também com os pais e mães dos estudantes que desenvolvem trabalhos que proporcionam uma renda financeira e que essa prática possa ser compartilhada com as crianças e adolescentes do programa. Dessa maneira, as oficinas acontecem simultaneamente às aulas, tendo oficinas de confecção de pesos de portas; tapetes feitos de fuxicos; laços e tiaras de tecidos; pulseiras e colares; chaveiros; porta panos, entre outros produtos. Essas mesmas confecções são apresentadas e vendidas à comunidade durante algumas exposições realizadas pelo programa em praças públicas. Portanto, esse trabalho tem uma grande relevância, pois além do incentivo ao mercado de trabalho, o despertar da criatividade,

do trabalho em equipe, existe o princípio da contribuição para a formação de bons cidadãos e transformadores da sociedade.

Partindo disso, observa-se também o reconhecimento das relações interétnicas vindo dos próprios educadores para com os/as estudantes do programa e de toda comunidade. Expandindo assim, essa consciência para fora do campo educacional que é a sociedade e as comunidades, lugar que abarca e fortalece o programa. Santos (2022, p. 16) diz que reconhecer e respeitar a realidade das diferenças existentes possibilita desenvolver conhecimentos críticos, amplos e revolucionários. Sabe-se que a construção da identidade de uma pessoa negra, é um processo de reconhecimento e de pertencimento a partir do acesso a sua verdadeira história, do entendimento da estética negra como ética e da sua potencialização como ato político, assim como a conscientização da sua responsabilidade com o seu grupo social, que configura assim uma construção histórica e cultural. E nesse projeto em específico que tem um cuidado maior para trabalhar com pautas e temáticas da cultura Afro-brasileira e Africana, atividades como essa de reconhecimento das potencialidades, exploração da cultura e valorização, tem pontos extremamente relevantes que perpassa as realidades, como um ato revolucionário, renovador e progressista.

É evidente que, a ideia de formar bons cidadãos, que almejam e enxergam através da educação grandes futuros e possibilidades para se tornarem profissionais é um desafio. E dentro do campo educacional e familiar exige da criatividade para escolhas que facilitem esse aprendizado com mais compreensão e que desperte ainda mais a curiosidade dos educandos. Considerando esse aspecto Santos (2022, p. 15) pontua que:

A prática pedagógica do programa visa uma construção do senso crítico e criativo, além de trabalhar autonomia e consolidação da cidadania. O conhecimento didático do programa baseia-se na ideia de uma educação que propõe a construção comunitária do aprendizado, buscando despertar o conhecimento de forma crítica e transformadora, além de priorizar a consciência coletiva e social.

Ainda abordando sobre essa consciência coletiva e social como compartilha a autora acima, outro projeto desenvolvido nesse mesmo espaço é o “Estudo do Meio”, que visa trabalhar com os estudantes e alertando a população a respeito do cuidado e da importância com o meio ambiente, sobre a sustentabilidade, conservação ambiental e em relação a coleta seletiva. Com confecções de cartazes, banner entre outros elementos, o programa realiza caminhada em diversos bairros da cidade, atentando a comunidade com práticas que ajudem na preservação do ambiente e do quanto ele é necessário para a nossa subsistência no mundo. Várias caminhadas e exposições aconteceram e vários outros projetos foram desenvolvidos durante bons anos após a existência do programa. É perceptível o retorno e a parceria com todos os

apoiadores e financiadores do programa, as reverberações que são causadas e o quanto o programa para a educação, para o ensino e para a cidade em um modo geral. Fui uma das crianças que teve a oportunidade de fazer parte durante dez anos da AABB Comunidade, no qual me proporcionou nesse longo tempo grandes ensinamentos que contribuíram diretamente para minha caminhada artístico-pedagógica.

Figura 3 - Caminhada dos educandos (10/2023)



Fonte: <https://www.instagram.com/aabbcomunidadeipiau?igsh=enBrYjE0Z2R3ZjJ5>.

Por consequência disso, retornar a este programa com o intuito de contribuir, investigar e desenvolver uma pesquisa, é para além de ir em busca de respostas aos questionamentos que me hesitam enquanto pesquisadora, mas é também uma realização pessoal. Pois, foi um espaço que incentivou e potencializou a criança que fui. É sobre pisar naquele mesmo chão, ocupar uma das cadeiras e voltar a aprender com pessoas que tanto me ensinaram, permitiu-me desafiar os meus próprios medos e bloqueios, desenvolver habilidades, aprimorar meus conhecimentos e a despertar e encorajar meu desejo em buscas de caminhos profissionais e com objetivos competentes. Desse modo, Santos (2022, p. 17) nos assegura que “Dessa forma, o programa tem caráter formativo, tentando a construção de políticas pedagógicas transformadoras, incentivando a transformação por meio das ações geradas individual e coletivamente, almejando um olhar crítico e reflexivo”.

2.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Ao abordar especificamente sobre pontos cruciais desta pesquisa, chegamos a quem interage e contribui diretamente a esse trabalho. Por mais que todos (as) estudantes do programa já soubessem da realização da pesquisa no campo bem como os seus responsáveis, pelas informações dadas pela coordenação e professores, a quantidade de crianças era bastante grande, em torno de 100 (cem) crianças e adolescentes que compõem os turnos matutino e vespertino. Então, após o apoio e acolhimento do programa para a realização desta pesquisa, juntamente com o aceite das crianças e adolescentes para com o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹⁰, os protagonistas que fundamentam essa investigação são as crianças que integram o turno matutino do programa, composta por 50 (cinquenta) crianças que têm entre média de 07 (sete) a 11 (onze) anos de idade. São um total de 15 (quinze) integrantes na pesquisa e esse grupo é composto por 09 (nove) meninos e 06 (seis) meninas, que compõem uma das turmas do espaço, chamado de “Turma B”. São participantes moradores dos subúrbios, nas localidades periféricas da cidade de Ipiaú -BA e estudam em escolas públicas que fazem parte dessas áreas específicas, que têm e agregam um percentual grande de crianças negras e também não negras.

Nesta pesquisa de campo, o critério de inclusão para a participação dos participantes era estudar no turno matutino, concordar em participar do processo e ter o consentimento dos pais ou responsáveis. O público que integra este espaço é constituído por uma grande quantidade de crianças e adolescentes negros e negras, e essa turma em específico tem uma percentagem de mais ou menos equivalente a 70% (setenta por cento) entre retintos (as) e não-retintos (as), em sua quantidade.

¹⁰ Como mencionado, a pesquisa foi submetida a avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Jequié e admitida sob o número 78747324.5.0000.0055.

Figura 4 - Imagem da tabela de autodeclaração



Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela acima diz respeito a uma autodeclaração e afirmação étnica dita pelas crianças após o contato no início das práticas das oficinas, em que foi abordado brevemente sobre diversidade cultural, questionado sobre como eles/elas se identificavam, neste primeiro momento. Assim, foi perguntado “Vocês percebem essa diversidade, essas diferenças aqui na turma? E com qual grupo étnico você se identifica? (brancos, negros e indígenas). E as respostas das crianças foi o que revelaram percepções diferentes e sobre como elas se identificam etnicamente. Um dos comentários feito por uma das crianças foi:

“Eu vou falar que sou preta pró!” (Sofia, 11 anos)

Esse comentário de Sofia, é bastante expressivo. É possível identificar uma forte afirmação étnica negra, como também é possível notar e interpretar uma pequena dúvida em seu comentário, especificamente na maneira em que ela diz “Eu vou falar...” ao invés de “Eu sou.”. Então pode-se aqui perceber sobre o processo da construção identitária em desenvolvimento, levando-a a buscar maneiras de se autodeclarar com total segurança, o que é ainda natural mediante sua idade. Então é um momento que percebemos que as relações e convivências tem uma grande influência e fortalecimento nessa sua autodeclaração étnica. Outro comentário foi:

“Você é da minha cor, então tu é parda, não é branca não!” (Nicole, 11 anos).

A fala de Nicole, faz considerar como as crianças constroem seu entendimento de identidade a partir de suas interações. Ao dizer que sua colega era “parda” e não “branca”, ela

faz uma diferenciação étnica por sua própria percepção de cor e a partir de si mesmo. A utilização do termo “parda”, uma classificação que ela trouxe para a identificação, nos mostra o impacto e complexidades das questões e discussões raciais, assim como também nos revela a importância de atividades pedagógicas e exploratórias sobre relações interétnicas e identidade em ambientes de ensino.

“Eu quero começar pró. Eu sou negroo!” (Lucca Guilherme, 11 anos).

Aqui é literalmente uma declaração de cunho riquíssimo sobre autoconfiança. A sua tamanha certeza e convicção em sua voz ao afirmar “Eu sou negroo!” Demonstra tamanho orgulho e aceitação da sua identidade racial, e isso é extremamente significativo. Pois transparece como está internalizado e como ele se engrandece sobre sua negritude, e isso possivelmente nos mostra que ele é influenciado por um ambiente, podendo também ser o familiar, onde valorizam e celebram a identidade e proporciona o reconhecimento de si e de suas raízes ancestrais e culturais. Um fato curioso é a vontade dele querer começar a falar sobre sua identidade étnica, isso destaca a segurança e confiança que estava sentindo para se posicionar. Assim, reflete bastante no acerto quando se trabalha com o empoderamento das crianças e em como ele impacta suas percepções.

Nas falas das crianças, vemos que elas nos dão caminhos, encruzilhadas ricas, sobre como podemos perceber o processo, em como um estudo negroreferenciado pode afetar positivamente suas identidades, entendimentos e relações. A afirmação de Sofia, ao dizer que “Eu vou falar que sou preta pró!”, mostra um empoderamento em construção, indicando que as influências culturais vêm fortalecendo sua certeza em assumir, abraçar sua identidade racial, ainda que tenha pequenas hesitações. Nicole, ao mencionar “Você é da minha cor, então tu é parda...”, mostra como pode-se estimular as crianças a um trabalho em que reflitam sobre as diferenças e semelhanças raciais de maneira mais reflexiva. A exaltação de Lucca mostra fortemente o seu senso de orgulho e pertencimento, destaca como as atividades e práticas podem estimular e influenciar essa autoafirmação. Essas falas nos oportuniza pensar que este trabalho pode não apenas possibilitar um autoconhecimento mais profundo, mas, desempenhar um papel crucial na construção das relações interétnicas mais respeitadas e conscientes.

Sendo percebido que algumas crianças ainda tinham dúvidas, ainda estavam se reconhecendo e outras que já tinham o seu posicionamento e entendimento sobre sua identidade. (Oliveira, 2017) diz que: “Identidade não é uma descoberta, é também a construção do conhecimento de si, enquanto indivíduo. A identidade não existe sem a presença do outro. É uma categoria de definição ou de identificação, ou seja, a maneira como nos vemos.” Então, é

justamente uma tarefa contínua de autoconhecimento, entendimento de si, enquanto ser ativo e pensante na sociedade. Em uma quantidade de 13 (treze) crianças na primeira oficina, e durante o direcionamento para falar sobre como se reconheciam, como percebido nessas falas muitas crianças já tinham uma consciência étnica, baseada especificamente no tom de sua pele e por reconhecerem seus traços étnicos, por influenciar familiar e outros(as) ainda tinham dúvidas.

No livro “Infâncias Negras - vivências e lutas por uma vida justa”, das autoras Nilma Lino Gomes e Marlene de Araújo, as escritoras e pesquisadoras relatam sobre questões sobre como esse processo de afirmação identitária verbalizada de alguma maneira tem seus incômodos para com as crianças negras, por conta da existência do racismo de modo absoluto. Gomes e Araújo (2023, p. 18), explicita seus pressupostos dizendo que “a raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, como marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar.” Reconhecer o quanto a categoria “raça”, termo esse que é utilizado especificamente para distinguir pessoas no sentido biológico, resultando assim em segregações, desigualdades, discriminações e violências verbais e físicas.

Sobre esse lugar de desigualdade que coloca as crianças negras no lugar de vulnerabilidade, processos esses que prejudicam e atinge diretamente as infâncias negras e faz com que sejam desviadas, e com grande probabilidade de imersão ao mundo do crime, à marginalização, o analfabetismo, a exclusão, por culpa da segregação e desigualdades existente nas sociedades. É, portanto, de conhecimento geral que a população que enfrenta tais fragilidades e precariedades tem nome, sobrenome e cor de pele, e todos sabem que é a população negra. São as que estão sempre sujeitas a variados riscos e entre eles a educação. Assim, é diariamente questionável o processo da desigualdade dentro da sociedade, pois como pontuam as autoras essa discussão já tem um direcionamento específico desde o início, e esse começo é a partir do próprio nascimento (Gomes; Araújo, 2023).

Contudo, o programa AABB Comunidade em todos os seus aspectos e localidades tem por tamanha compreensão da dimensão que é esse processo de desigualdade social, pois sabe-se que não só afeta as questões econômicas e sociais, mas também as culturais e educacionais, dificultando assim o acesso a inúmeros serviços e oportunidades. Desta maneira, é válido mencionar sobre a eficiência do programa na luta de uma transformação educacional e social para garantir o futuro de uma boa geração, pois buscam por meio de práticas e atividades de qualidade e competência, uma mudança gradativa dentro das sociedades. Portanto, visam uma relação de trocas contínuas, asseguram um ensino que é transgressor e multidisciplinar que envolve não só os/as estudantes, mas os familiares e as comunidades para desenvolver assim,

ações educativas e práticas seguindo também as normas da BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que mobiliza toda a estrutura do campo de educação e conhecimento de redes de ensino de redes públicas e privadas.

O critério de escolha dessa turma em específico foi especificamente pela questão de idade. No programa as atividades diárias acontecem em por uma definição de quadros de horários entre as turmas “A, B e C”. Cada aula tem em torno de 1h (uma hora) entre os dias de terças, quartas e quintas feiras. Abaixo está um quadro explicativo, com os dias de aulas, as atividades desenvolvidas no programa e as turmas que compõem o espaço.

Quadro 1 - Horário das atividades do Programa

TURMAS	TERÇA FEIRA	QUARTA FEIRA	QUINTA FEIRA
Turma A	1º h: ESPORTES 2º h: COMPL. EDUC.	1º h: COMPL. EDUC. 2º h: ARTES	1º h: ESPORTES 2º h: ARTES
Turma B	1º h: ARTES 2º h: ESPORTES	1º h: ESPORTES 2º h: COMPL. EDUC.	1º h: ARTES 2º h: COMPL. EDUC.
Turma C	1º h: COMPL. EDUC. 2º h: ESPORTES	1º h: ARTES 2º h: ESPORTES	1º h: ARTES 2º h: COMPL. EDUC.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essas atividades mencionadas sofrem alterações quando ocorrem imprevistos. Por exemplo, se porventura algum professor ou professora fique doente ou tenha algum exame/reunião que precisa obrigatoriamente estar, acontecem mudanças nas aulas e união das turmas para dar seguimento com a programação do dia. A turma em destaque no quadro é a turma que faz parte da investigação e são crianças totalmente disponíveis para aprendizados e criação de vínculos. Portanto, o contato vem sendo estabelecido a cada visita de campo e a interação é contínua, contribuindo assim para uma boa coleta de dados e execução das oficinas.

As aulas de natação, música e capoeira, ainda não estão com horários fixos, pois por exemplo, para fazer as aulas natação é exigido um atestado de aprovação que a criança está apta a executar tal atividade, e esse atestado é recebido após a realização de um exame de laboratório e de sangue nos postos médicos e nem todos(as) estudantes fizeram esse exame ainda. Dessa

maneira, essa atividade em específico está acontecendo com quem já apresentou o atestado, formando assim temporariamente um novo grupo composto por estudantes das três turmas, assim como as aulas de capoeira e de música que acontecem simultaneamente e também é composto por um grupo com crianças das três turmas.

Seguindo o quadro de horários e a partir de algumas observações realizadas no programa, será abordado um pouco sobre alguns dos registros das observações feitas ao seguir o grupo nas aulas oferecidas pelo programa. Assim sendo, a primeira atividade é a visita às “*Aulas de Complemento Educacional*” ministrado pela professora e pedagoga Larissa Barbosa. Nessa aula, as crianças são desafiadas a trabalhar a autonomia, desenvolvendo habilidades cognitivas e a autoconfiança, explorando assim o seu potencial. Mediante essas observações e também das trocas de diálogos com a professora dá aula, a turma em específico é toda alfabetizada, porém muitos e muitas têm dificuldades em sílabas complexas (rr, ss, nh, ch, lh, ...) e alguns encontros consonantais (tr, dr, fr, pl, bl, cl, ...). Porém, foi iniciado as aulas com assuntos iniciais, como formação de palavras, sílabas tônicas, escrita, até dar início ao trabalho com as sílabas complexas.

Figura 5 - Aula de Complemento Educac.  01



Fonte: acervo da autora.

Assim, atividades como “Bingo de palavras”, “Jogos de memória”, “Colagem de imagens e palavras”, entre outras atividades relacionadas ao processo silábico e de alfabetização, vêm sendo uma prioridade neste primeiro semestre. As crianças são desafiadas a



escutar e a escrever as palavras da maneira que ouvem e como acham que ela é escrita para depois fazerem uma correção coletiva. Por exemplo, durante uma das aulas, em um dos jogos de palavras, foi sorteada a palavra “hospital”, na mesma hora houve vários questionamentos das crianças sobre com qual letra começa, e a grande dúvida era se iniciava com a letra “O” ou a letra “H”, e a maioria das crianças disseram letra “O”, e ficaram bastante surpresos ao saberem que a palavra era construída com a consoante “H”. Entre essa, outras palavras como “querido”, “jabuticaba” e “geleia”, foram palavras que deixaram as crianças intrigadas.

Esse processo acaba sendo uma recapitulação, uma atenção maior ao que se é aprendido em sala de aula na escola, com mais cuidado, empatia e atenção. A ideia é contribuir para o aprendizado das crianças nesse desenvolvimento educacional, identificar a dificuldade do grupo e trabalhar em cima do problema que acaba sendo um obstáculo para o avanço na identificação e formação das palavras, dos elementos sonoros, escrita e leitura de texto.

Figura 6 - Aula de Complemento Educac.  02



Fonte: acervo da autora.

Para além de tudo isso, a liberdade de criação e o estímulo à autonomia é estipulado em todas as aulas que são oferecidas no programa, e essas ações são vistas nas atividades desenvolvidas. É perceptível que o ensino não-formal propicia aos estudantes bastante benefícios no processo de ensino aprendizagem, e entre eles está a flexibilização do ensino, o estímulo e a preparação das crianças para os desafios cotidianos e futuros, as atividades e práticas mais interativa, a sociabilização e contextualização, promovendo assim um

aprendizado leve e fluido. Desse modo, ocorre com as atividades realizadas no Programa AABB Comunidade, as crianças aprendem fazendo, construindo, produzindo, conversando e compartilhando ideias e conhecimentos.

Outra visita foi nas “Aulas de esportes”, que são oferecidas pela profissional em educação física, Professora Anabela Moreira, que atua no programa há 23 (vinte três) anos. As suas aulas seguindo o quadro acontecem nos dias de terças e quartas-feiras, sendo uma das aulas muito esperada e bem estimada pelos alunos e alunas. As aulas de esportes acontecem entre os dias de terças e quartas-feiras. “O novo impressiona!” Foi a minha primeira percepção na observação feita nessa aula. Muitos estudantes já fizeram vários esportes, sejam eles em âmbitos escolares ou em suas comunidades, o diferencial nas aulas de esportes que acontecem no programa é extremamente o cuidado. As crianças são alertadas sobre o cuidado com o próprio corpo e com o corpo do seu/sua colega, chamando atenção sobre a necessidade de se exercitar e alongar para executar as atividades com mais eficiência e respeito aos seus limites. Pois, para além dos aspectos físicos e educacional, existem cautelas e atenções para as individualidades, necessidades e interesses próprios de cada aluno(a).

Figura 7 - Registro da turma na aula de esportes 🏀¹¹



Fonte: acervo da autora.

As crianças são alertadas sobre o cuidado com o próprio corpo e com o corpo do seu/sua

¹¹ Desenhos totalmente ilustrativos, disponíveis no site do google imagens de desenhos para colorir sobre aulas de esportes.



colega, chamando atenção sobre a necessidade de se exercitar e alongar para executar as atividades com mais eficiência e respeito aos seus limites. Pois, para além dos aspectos físicos e educacional, existem cautelas e atenções para as individualidades, necessidades e interesses próprios de cada aluno(a). Além do aprender como agir em um campo de futebol ou numa quadra de esportes, os/as estudantes aprendem sobre o contexto de como surgiu aquele esportes, sobre qual finalidade tem o jogador/jogadora em suas posições, a respeito de defesa e ataque, entre outras funcionalidades de alguns esportes que são aprendidos no programa.

As aulas acontecem das 08 (oito) horas até as 11 (onze) horas da manhã, são quatro de compartilhamento, aprendizagem, respeito, cuidado, conscientização, socialização e produção de conhecimentos. Todos e todas têm o direito de frequentar duas vezes na semana a mesma aula, porém quando é observado que tal turma tem alguma dificuldade, os professores focam e dão atenção a aquele ponto específico. Por exemplo, quando a turma está com dificuldade de leitura, além de ser trabalhado nas aulas de complemento, é também trabalhado nas aulas de esportes, é solicitado que falem, solem e trabalhem com os nomes dos objetos utilizados na aula como cones, bolas e redes, por exemplo. Para além dos ensinamentos na quadra de esportes e nos campos, elas acontecem também ocorrem no salão do clube num viés mais teórico, com exibições de vídeos e com atividades mais discursivas e expositivas, dando continuidade ou até mesmo iniciando a abordagem de um novo assunto.

Figura 8 - Registro da turma na aula de esportes 🏀 02



Fonte: acervo da autora.

Em uma conversa informal com a professora que ministra essa aula, ela pontuou especificamente algo bastante relevante e respeitável. Abordando sutilmente que as aulas são todas pensadas na interdisciplinaridade, pensando em conhecimento gradativo e integrado para

as crianças, de tal modo que as atividades são construídas em conjunto com todos os professores e toda coordenação. Assim, ela explicou dizendo que:

O que é aprendido na aula de artes, é também relacionado nas aulas de esportes! Como por exemplo, o ensino das formas geométricas para construção de desenhos, nas atividades esportivas exploramos as formações de exercícios e práticas explorando as formas geométricas, explorando-as em círculos, retângulos, quadrados e triângulos, e assim já vão lembrando e associando o que já foi aprendido e relacionando aqui quando se é pedido. Como também, o que é aprendido na aula de esportes sobre lateralidade, é também relacionado com as aulas de complemento educacional ao executar as leituras, por onde deve começar a ler, se é pela direita ou esquerda, entre outros pontos! (Profª. Anabela, Esportes).

A turma B, que é a turma composta pelos participantes da pesquisa, é uma turma bastante proativa e predisposta ao aprendizado. Foi observado que alguns fatores como a atenção, concentração e distração, são elementos que ainda atrapalha o estudo, mas o que é chamado atenção dos educadores para eles e elas é sobre a repetição para chegar na segurança ao realizar o exercício, e na aprimoração para chegar na excelência do movimento/exercício/.

Seguindo as observações nas aulas do programa, chegamos às “Aulas de música”. Oferecida pelo Professor Edmilson, os encontros acontecem nos dias de quinta feira e não é uma aula obrigatória para os alunos, nesta aula participa quem tem o interesse em desenvolver-se nas aulas de música e instrumentos. Portanto, as aulas são compostas por alunos e alunas das três turmas “A, B e C”, e são divididos dois grupos para que os interessados e matriculados na aula possam frequentar em seus horários. Além de desenvolverem o canto, os/as estudantes aprendem também a tocar instrumentos, compondo assim o grupo de coral do programa. Esse grupo se apresenta em eventos e programações que acontecem no próprio programa, como no dia das famílias e em outros espaços como agência do Banco do Brasil, praças municipais, entre outros espaços. As escolhas das músicas se dão em conjunto, as crianças levam sugestões, todos e todas analisam e o professor dá um direcionamento final.

O professor é totalmente disponível para troca de conhecimentos e abertos a sugestões. É contínuo o trabalho da escuta, repetição e do aperfeiçoamento. Por ser uma aula em um ambiente diferente, nada monótono, as crianças repetem livremente as músicas, utilizando ou não os instrumentos, apenas buscando aprender mais e estarem seguros e seguras de cada letra e cada música.



Figura 9 - Aula de música 🎵¹²

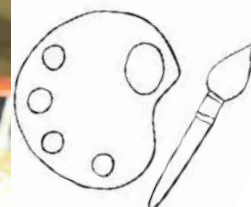
Fonte: acervo da autora.

Um dos desafios que as crianças se dispõem a enfrentar, é identificar quais instrumentos são utilizados nas músicas que são escolhidas, e assim conseguem saber se dar ou não para ser utilizada. Assim sendo, vale mencionar que os ritmos musicais variam entre o MPB, samba, gospel, entre outros, e as músicas sendo escolhidas coletivamente. Em vista disso, com pastas de músicas, som, estímulo e animação os sons das suas vozes são ecoados e se espalham por todo espaço do clube. Eles e elas anunciam sua presença, formando um grande coro musical que é ainda mais harmonioso quando os sons dos pássaros são ecoados aos seus arredores.

Mais uma aula do programa foi observada e essa tem também um grande papel no desenvolvimento das crianças. Ministrada pelo artista plástico e professor Jackson Alves, as “Aulas de artes” com a turma B acontecem nos dias de terça e quintas feiras, ambas no primeiro horário. Como um grande incentivo a criatividade, o estímulo e a expressão, a aula de artes oferecidas pelo programa vem possibilitando às crianças a desenvolverem habilidades motoras, coordenação, concentração, além de explorar a imaginação, técnicas e diversos materiais na execução das atividades.

¹² Desenhos totalmente ilustrativos, disponíveis no site do google imagens sobre desenhos para colorir sobre aulas de música.

Figura 10 - Aula de artes 🎨01



Fonte: acervo da autora.

As práticas realizadas variam a partir da proposta do professor para o semestre. Em umas das observações realizadas ainda no final do ano letivo de 2023 (dois mil e vinte três), as atividades desenvolvidas eram mosaicos em telas. Este trabalho é desenvolvido a partir da confecção de telas, com a utilização de produtos reciclados. Então, o professor faz um desenho na tela, e o desafio das crianças é recortar os materiais como garrafas pets (vasos de cremes, shampoos, desinfetantes, etc), de várias cores, em pedaços pequenos, grandes, finos, grossos, círculos, quadrados, em variadas formas, para após colarem por cima do desenho realizando a cobertura e o fechamento do desenho. Para além, da colagem e da confecção de obras de artes com materiais reciclados pelos próprios estudantes, as crianças aprendem técnicas para desenhar a partir de gráficos, de figuras geométricas expressando assim seus talentos, suas emoções e explorando a criatividade ao construir e identificar nos desenhos quais formas compõem aquele desenho.

Ainda neste primeiro semestre os/as estudantes estão aprendendo a técnica do gráfico, para que no segundo semestre essa mesma técnica seja feita os trabalhos de pinturas nos muros. Esse método de aprendizagem vem sendo utilizado há mais de vinte anos pelo professor e nunca falhou quando aplicada para realização de seus trabalhos. Nada mais é do que uma transferência de desenho. Utilizando uma régua e um lápis, é feito as marcações por cima do desenho, então, desenha-se um gráfico todo quadriculado com a organização de letras e números.

Figura 11 - Aula de artes  ¹³




Fonte: acervo da autora.

Com o gráfico pronto, as crianças também aprendem a fazer a leitura do gráfico, como por exemplo “Qual traço do desenho está nos quadrados F2, B1 e C5?”, e assim facilita a identificação de cada parte do desenho. Após um novo gráfico puro é feito em uma outra folha para ser feito a transferência do desenho. Nessa técnica, a turma aprende que o importante não é só fazer os desenhos dentro dos quadrados, mas ter um trabalho cuidado com os traços, com os formatos das linhas e o que em cada quadrado vai ter que está. Ter observado as reações da turma a cada explicação do professor foi perceber o quanto eles se sentiram capazes de realizar essa arte numa simples folha de ofício, tal como numa parede grande, em um lugar que todos vão poder ver as suas obras.

Uma outra aula bastante desejada por todas alunas e alunos do programa é as “*Aulas de natação*”, ministrada há bastante tempo pela professora de educação física Malu Freire, que atua no programa há 17 (dezesete) anos. É literalmente uma das mais cobiçadas do programa, porém é uma atividade que também depende do esforço dos responsáveis para que seu filho e sua filha possam participar das aulas. É solicitado logo no início do semestre para que os/as estudantes realizem exames de laboratório (fezes, urina e sangue), e também de uma

¹³ Desenhos totalmente ilustrativos, disponíveis no site do google imagens sobre desenhos para colorir sobre aulas de artes.

eletrocardiograma, para que seja avaliado por profissionais da saúde se aquele/aquela criança - ou adolescente está apta a realizar as atividades físicas, assim após as realizações do exame e a entrega dos resultados aos médicos, os responsáveis dos estudantes pedem aos médicos um atestado para a comprovação ou não daquela criança para efetuar tais atividades.

Figura 12 - Aula de natação 01  ¹⁴



Fonte: acervo da autora.

Uniformizados (as) com maiôs, sungas e toalhas estampados com a logo do programa, os/as estudantes seguem para as atividades práticas. As aulas de natação vêm influenciando diretamente no desenvolvimento psicomotor das crianças, contribuindo na evolução da aprendizagem e explorando os elementos principais como a coordenação motora, lateralidade, entre outros componentes. Até o certo período a aula de natação vem acontecendo igualmente as aulas de música, sendo composta com crianças das turmas A, B, e C. Assim, as aulas acontecem entre os três dias da semana, organizado as aulas a partir das idades das crianças que já entregaram o atestado dos exames, com a aprovação da médica ou do médico. Como já mencionado, as aulas vêm sendo programadas em função da interdisciplinaridade, e para além dos benefícios para o corpo físico, processos cognitivos, estas aulas vem colaborando para a integração e socialização das crianças. Em uma conversa informal com a professora dá aula,

¹⁴ Desenhos totalmente ilustrativos, disponíveis no site do google imagens sobre desenhos para colorir sobre aulas de natação.

ela espontaneamente aborda como vem organizando suas aulas para que não sejam realizados exercícios da própria área, mas que também possa estrategicamente e criativamente trabalhar com outras ciências durante as práticas.

Colocando em prática os planejamentos, nas aulas de natação as crianças assim como nas outras aulas, são desafiadas a responder perguntas de conhecimentos gerais e básicos como “o que é racismo?”; “qual resultado de x mais y?”; “qual pontuação é utilizada em tal frase?”; entre outras perguntas. Assim, a cada volta do outro lado da piscina, as crianças fazem essa rodada de perguntas e respostas, relacionando as aulas com assuntos importantes de serem discutidos dentro do âmbito social e educativo, bem como estão sempre relembando assuntos que têm dificuldades em outras aulas.


Figura 13 - Aula de natação 02 🏊‍♀️



Fonte: acervo da autora.

Outra prática que também acontece além dos exercícios da própria aula, tendo como exemplo o trabalho com a respiração, mergulhos, nados, técnicas de pernas e braços, flutuação, entre outras ações. Contudo, os jogos e desafios levados às aulas, tem a intenção de contribuir ainda mais com o aprendizado das crianças e adolescentes do programa. A cada aula, semestre e ano a evolução de cada aluno(a) é perceptível, e a estimulação para melhorar cada dia mais é a chance e o desafio de poder alcançar espaços e lugares mais avançados, aqui no caso é poder ir nadar nas áreas mais profundas. Assim, alcançar esse lugar, por mais prazeroso que seja, é encorajar a criança em sua autoconfiança, a enfrentar medos e também a desenvolver a autonomia, habilidades, cada um em seu ritmo, tempo e evolução.

Mais uma grande aula observada e que compõem o quadro de horário do programa é as “Aulas de Capoeira Angola”, oferecida por Jéssica Correia, mulher negra, capoeirista, professora, aluna graduada em nível avançado do grupo de capoeira da cidade chamado Arte Modelo, atuando no programa há exato 03 (três) meses. Como já abordado, as aulas de capoeira acontecem em dias de quinta feira no primeiro turno com uma turma e no segundo horário com outra turma, ambas turmas compostas por crianças das três turmas. Nas aulas de capoeira os/as estudantes aprendem sobre lateralidade, espacialidade, sobre cuidado com o corpo, distribuição de peso, agilidade, movimentação e para além de todos esses, eles exercitam também a escuta para executar os movimentos e ações.

Figura 14 - Aula de capoeira 01  ¹⁵




Fonte: acervo da autora.

A capoeira tem sua história de resistência e é uma grande representação da expressão cultural brasileira. Ela é propagada por todo território brasileiro e se espalha também para outros países, lugares, chegando também nos âmbitos escolares. No programa, as/os estudantes além de aprenderem sobre a história, características e tipos de capoeira, vem exercitando e praticando os movimentos que compõem essa luta, essa arte que é um grande patrimônio cultural e símbolo da identidade brasileira. Esses movimentos conhecidos também como golpes articulados e

¹⁵ Desenhos totalmente ilustrativos, disponíveis no site do google imagens sobre desenhos para colorir sobre aulas de capoeira.

rápidos, vem sendo treinado a cada aula, movimentos como a ginga, corcurinha, martelo, bênção, balanço, meia lua (para dentro e para fora), queixada, sapateado da ginga, rolê, estrelinha, entre outros golpes, estão sendo praticados e aprendidos a cada encontro de uma maneira criativa e muito bem articulada. Uma das atividades desenvolvidas foi a trabalho de ginga com a utilização de bexigas, assim como está exposto na imagem acima. A utilização das bexigas nessa atividade além de ser um elemento que traz o lúdico para uma certa dinamização na aula, serve também para o desenvolvimento de habilidades. Deste modo, contribui na coordenação motora, pois vai ser preciso controlar impulsos, equilíbrios e movimentos. Ajuda na concentração, na parte rítmica, expressão corporal e interação social, colaborando para um bom progresso físico, emocional e social.

Duplas foram formadas aleatoriamente para fazer essa atividade, mas o que mais chamou atenção durante a observação durante essa prática foi a facilidade, habilidade e vontade de duas crianças ao realizar o exercício. Um menino e uma menina, duas crianças negras lutando capoeira que prenderam a minha atenção pelo simples fato de não apenas reproduzir os movimentos indicados, mas porque visivelmente sentiam as cantigas, os movimentos e reverberavam essa expressão gigantesca da cultura afro-brasileira mesmo que inconscientemente, com um grande sorriso no rosto. Sabe-se que a capoeira é uma das verdadeiras artes de resistência e essência dos povos negros escravizados, e é perceptível como nos corpos negros ela é viva e prevalecente, por fazer parte da própria cultura e origem, que vem sendo perpassado de geração e geração.

Figura 15 - Aula de capoeira 02 



Fonte: acervo da autora.

Após eu mencionar que percebia algumas diferenças nos corpos negros e não negros ao realizarem/lutarem capoeira. A professora respondeu:

“Você também percebeu? Sabe o que é isso?! É capoeira no sangue!” (Jéssica Correia, Profa. de Capoeira).

O comentário da professora Jéssica, nos leva para observações importantes em relação entre cultura, etnicidades e práticas corporais. Quando ela diz “capoeira no sangue”, ela fala exatamente sobre essa luta está profundamente enraizada na identidade cultural, especialmente da cultura africana e afro-brasileira, pois é possível reconhecer essa herança ancestral transmitida entre as gerações. Esta fala também destaca e leva a perceber sobre como a identidade étnica ressoa também nas expressões e nos movimentos corporais, revelando que são refletidos na prática da capoeira. Bem como, percebemos que ela dá atenção às diferenças, fortalece a importância da representatividade, diversidade nas aulas, e reconhecendo as experiências e etnicidades. Portanto, esse comentário é também para destacar sobre como nós professoras e professores precisamos sermos adeptos e sensíveis nas atividades e práticas, para contribuir no fortalecimento da autoestima e do senso de pertencimento dos alunos e alunas.

Desse modo, identifica-se que o ensino dessa riqueza ancestral vem sendo trabalhada de uma maneira bastante leve, divertida, sábia, cativando as crianças e valorizando uma cultura, um pertencimento, uma ancestralidade. A metodologia escolhida para a realização das aulas, vem aguçando ainda mais a vontade e o desejo das crianças de aprenderem mais sobre essa prática, então, o aproveitamento e o rendimento das crianças durante os encontros, vêm proporcionando também a autoconfiança, a parceria, o autocontrole, cuidado e a autossuperação.

Posto tudo isso, é evidente, que o programa na cidade de Ipiaú - BA é um espaço educacional rico em aprendizados, cuidados, afetos, diversidade e educação. A partilha tem início na “hora da oração”, momento que recebe atenção especial para garantir que não haja qualquer influência ou apologia a uma devoção específica, em vez disso busca-se o respeito a todas as crenças. Assim, durante esse momento é rezado a oração universal que é o Pai Nosso, sendo conduzido com muito cuidado para que as crianças reflitam sobre os valores universais para com o/a próximo(a). Desde a chegada ao programa até o lanche final, as interações são permeadas por ensinamentos que reforçam a importância do respeito mútuo, da paciência e até mesmo de aspectos relacionados à convivência social e etiqueta.

Apesar do programa promover o respeito às todas as crenças, notou-se uma discrepância em sua prática. Um exemplo foi a celebração de Corpus Christi, que é representada pela

confeção do tradicional tapete, que é feito em igrejas católicas. Abaixo duas imagens que registram tanto o envolvimento das crianças no momento da construção quanto no tapete finalizado. No entanto, esse momento destaca uma reflexão: enquanto essa data comemorativa é valorizada, outras tradições ou datas comemorativas de outras crenças não foram observadas ao longo do programa.

Figura 16 - Confeção do tapete Corpus Christi



Fonte: acervo da autora.

Perceber e refletir sobre esse grau de inclusão nas atividades, é necessário para que possamos propagar o respeito e o reconhecimento à pluralidade religiosa existente, por mais que muitas vezes não venha a ser declarada ou manifestada pelas crianças. Não é apenas sobre reforçar valores, mas sim incentivar o enriquecimento cultural. Por exemplo, a celebração de São Cosme e Damião, dia marcado pelo sincretismo religioso, é uma data bastante reconhecida, tanto nas religiões de matrizes africanas quanto no catolicismo, tendo como ponto forte a ligação com as crianças. Pensando em processos educativos e transformadores, essa poderia ser uma oportunidade para o programa em incorporar tanto cuidado, diversidade e inclusão, com tradições que dialogam diretamente com o universo das crianças, e ampliação de ponto de vista sobre diferentes crenças e culturas. É de extrema importância destacar que ao mencionar essa

comemoração, não é uma crítica motivada por minha pertença a religião do candomblé, mas sobre melhorias para se pensar em tal como o programa quanto outros âmbitos de ensino poderiam valorizar e incluir outras tradições.

Os sujeitos e sujeitas da pesquisa são essas crianças que buscam, produzem e sonham com um futuro melhor e cheio de oportunidades. Crianças que enxergam em novas possibilidades, caminhos para construção de outras trilhas e de novos espaços, lugares esses que potencializam as identidades e individualidades, que valorizam os costumes e as diversidades, que acima de tudo respeitam os limites e superações de cada pessoa. Esse entendimento não se limita apenas à turma B, mas perpassa por todos e todas que fazem parte desse âmbito, que compartilha dessas vivências, incluindo professores e professoras, coordenação, serviços gerais, apoiadores e financiadores. Então, vem sendo construído a partir das relações, dos contatos, da socialização e isso faz com que sejam desenvolvidas noções, entendimentos sobre variadas questões, assuntos e a sua relevância para todo um contexto social. Dessa maneira, é por um ensino amplo, diverso e transformador que o programa e todas suas filiações buscam firmar-se. “Por isso a educação é tão importante e é também pelo mesmo motivo que as infâncias são ciclos da vida importantes na construção e no aprendizado de práticas antirracistas e emancipatórias” (Gomes; Araújo, 2023, p. 55).



**3 DIFERENTES ETNICIDADES DE CRIANÇAS:
ENCRUZILHADAS DANÇADAS E CONSTRUTORAS
DE CONHECIMENTOS ATEMPORAIS**

“Àqueles que têm na pele a cor da noite, sabem que educar é tornar-se semelhante aos ancestrais”
(Machado, 2013, p. 13).

De antemão, é oportuno introduzir no início desse capítulo sobre essas diferentes etnicidades percebidas neste estudo. De repente, você leitor(a) se questione sobre quais etnicidades foram identificadas e analisadas nesta pesquisa. Desse modo, durante o campo de pesquisa, por mais que nos deparamos com a gama de diferentes elementos das diferenças entre eles, percebemos neste espaço as etnicidades negras e não negras em seus variados contextos e realidades. Crianças com perspectivas negrasreferenciadas, com entendimento sobre suas atitudes e ações antirracistas. Com questionamentos e curiosidades sobre suas histórias e sobre si e o outro. Sobre posicionamentos e melhorias, e com arquétipos da cultura negra por meio da dança, das expressões e emoções. Assim sendo, encontramos nesse espaço crianças com referenciais que refletem sobre sua própria identidade por intermédio da família, amigos(as), comunidade e da literatura, com visões positivas sobre sua herança cultural e com referencial de protagonistas negros e negras. Bem como, esbarramos também com crianças sem referenciais negros(as), com dificuldades em seu reconhecimento pessoal, cultural e com a reprodução de estereótipos negativos sobre si e sua comunidade.

Deste modo, vamos descobrir juntos, juntas e juntos como foi percebida, como trabalhamos com essas encruzilhadas dançadas, por meio das oficinas, das temáticas, reflexões e discussões, durante todo o processo de investigação, trocas e partilhas. Considerando os fatores culturais, históricos e também geográficos que influenciam as identidades, classificam as etnias, a diversidade social e humana em nosso mundo, a dança, bem como a linguagem, a religião, habilidades e jeitos são aspectos que diferenciam também um grupo de outro e pessoa de pessoa.

À vista disso, de forma complexa e paralelamente dinâmica e profunda, pode-se associar a dança e a etnicidade como dois campos distintos que se relacionam, já que a dança possibilita e revela aspectos individuais e identitários; complexos e multiculturais, a partir das relações estabelecidas. Ela pode ser influenciada por outras danças, outras culturas, grupos e contextos, gerando ampliação de conhecimentos, movimentos e repertórios corporais. Partindo disso, e do conceito de Encruzilhadas apresentado por Leda Maria Martins (1997)¹⁶. É notório perceber as multiplicidades, as preservações e a diversidade étnica também presente no fazer, criar, propor e produzir dança.

É plausível considerar ambos conceitos como formas de aprendizados, de resistência

¹⁶ Ver livro Afrografias da Memória - 1997.

cultural, trocas e diálogos que enriquece e potencializa as criações artísticas, pois respeitam as singularidades e limitações, já que em vários âmbitos é refletido a demografia de marcadores sociais e a diversidade da sociedade, que precisam ser respeitados, valorizados e evidenciados de modo geral. O atemporal é utilizado aqui para determinar a existência da realidade de um tempo presente, que deriva de um passado em sua subsistência e acompanhado de um futuro em constante progressão em aprendizagens e desempenhos. Dessa maneira, refletir sobre as encruzilhadas pessoais e coletivas como campo de construção de conhecimentos atemporais, é entender os aprendizados como processos contínuos e geracionais, que se potencializam, modificam, trocam e se transformam em novas práticas educacionais e de vivências interpessoais e interétnicas.

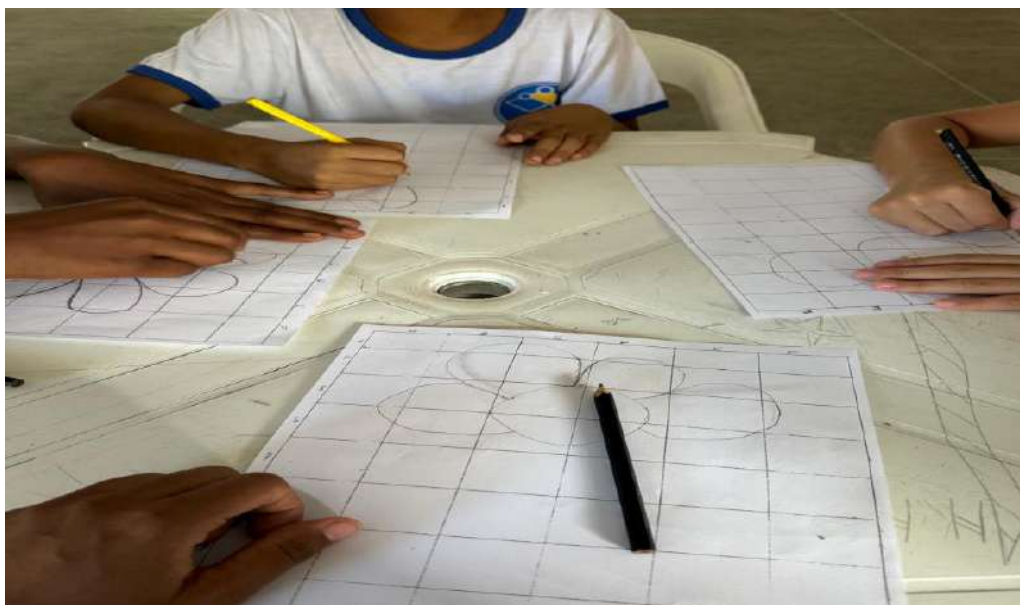
Ao trazer à tona o processo de conhecimento por meio das encruzilhadas que encaramos em nossas andanças, onde a dança também se faz presente, é possível compreender que cada encontro, movimento e escolhas, elas nos conduzem a novas perspectivas. Desse modo, assim como as encruzilhadas que nos convida a ponderar sobre o que escolhemos seguir, a dança com sua fluidez e verdade nos mostra que aprender é um ato que se move entre o ontem, o hoje e o amanhã. Portanto, corporificar nossas histórias, nos permite apresentar memórias vivas, pulsantes e reais, trazendo verdades aos movimentos criados, executados e compartilhados.

As encruzilhadas dançadas são o resultado das interações, contatos e conexões entre as etnicidades. Elas são os pontos de encontro consigo mesmo, onde o corpo em movimento, explora e traça caminhos diversos. É a representação das direções e decisões que o corpo toma durante a investigação, a dança, como se em cada gesto, ritmo e deslocamento abrisse canais para novas narrativas e sentidos. Essas encruzilhadas não são apenas físicas, mas também emocionais e espirituais, permitindo que o corpo alcance lugares de conexão com si mesmo, com o outro e com o espaço ao redor. É nesse processo que o movimento se torna linguagem, e o corpo, um veículo de transformação e transcendência, explorando os múltiplos caminhos que só a dança pode revelar.

Assim sendo, neste capítulo descrevo o desenvolvimento da investigação e das intervenções realizadas no programa. Todo esse processo foi organizado para um período de 04 (quatro) meses num total, sendo 02 (dois) meses de observação e 02 (dois) meses de aplicação de oficinas. O período de observação foi executado, possibilitando contextualizar sobre o programa, apresentando as aulas oferecidas e os projetos que são realizados de modo geral. Para além disso, também nesta primeira etapa foi observado os participantes da pesquisa, um grupo de crianças entre 07 (sete) a 11 (onze) anos, e algumas questões importantes e desafiadoras foram encontradas com essa imersão ao campo de pesquisa. Então, um dos primeiros desafios

encontrados, por mais que tínhamos a permissão da observação, foi o estabelecer o contato e a conquista da confiança. Uma das estratégias para esse primeiro momento foi alertá-los e envolvê-los no processo como grandes e principais colaboradores da pesquisa, logo em seguida foi a busca de ações para que as crianças não olhassem para mim apenas como uma pesquisadora, mas sim como uma integrante do grupo (Angrosino, 2009).

Figura 17 - Estabelecendo relações com as crianças 🧑 01



Fonte: acervo da autora.

Desse modo, em busca de interação e aproximação, realizei algumas possíveis aulas do programa juntamente com as crianças, como aulas de esportes, capoeira, artes, bem como realizei alguns jogos de tabuleiro durante os horários de intervalos. A imagem acima foi um registro da aula de artes da qual fiz a atividade com a turma. Essa tática de escolha funcionou bastante, possibilitando firmar uma troca de relações, afetos e partilha constante. Angrosino (2009) pontua que, no processo de pesquisa é válido aprender sobre a comunidade, as pessoas que integram o espaço, para que depois sejam utilizados seus instrumentos de pesquisa considerando aquela realidade para uma melhor ação e um bom resultado.

Figura 18 - Estabelecendo relações com as crianças 🧑‍🧑 02



Fonte: acervo da autora

Fazendo bom uso desse entendimento, fiz das observações caminhos para conquista de apreço. A presença constante no espaço foi de suma importância para análises e considerações, bem como para a atribuição d o respeito mútuo. Assim, vamos construindo uma encruzilhada de vivências, afetos, aprendizados e relações, multiplicando saberes e aquilombando conhecimentos na busca de práticas emancipatórias (Gomes e Araújo, 2023). Posto isso, e percebendo o espaço que estava, e por meio das observações, foi construindo um quadro de ações para as oficinas a partir da ideia inicial, mas realizando alterações a partir do que era analisado em cada prática e retorno. Deste modo, neste processo, o quadro foi estabelecido para uma melhor organização. Como já mencionado, são 04 (quatro) horas de atividades, incluindo horário do café da manhã quando chegam e o horário da merenda após o término da primeira aula.

Mediante o exposto, a elaboração e organização das oficinas ficou desta maneira:

Quadro 2 - Oficinas ministradas

OFICINAS	TEMA CENTRAL	CH	DIA
<u>OFICINA 1</u>	<i>O Eu e o Outro (parte 1)</i> Permitir que as crianças se conectem com suas próprias histórias, emoções e experiências por meio do movimento, criando uma expressão autêntica e significativa.	1hr	Quarta feira (1º horário)
<u>OFICINA 2</u>	<i>Corpo e Memória em Movimento</i> Permitir que as crianças explorem diferentes movimentos compreendendo seu significado e contexto cultural e pessoal.	1hr	Quarta feira (1º horário)
<u>OFICINA 3</u>	<i>Diversidade cultural dos grupos sociais</i> O objetivo é que as crianças retratem características da própria vida para perceberem a diversidade cultural em sua turma, em sua família e na sociedade.	1hr	Quarta feira (1º horário)
<u>OFICINA 4</u>	<i>Relações raciais e racismo</i> Estimular aos participantes a refletirem sobre as consequências de atitudes contra diferentes grupos étnico-raciais na sociedade.	1hr	Quarta feira (1º horário)
<u>OFICINA 5</u>	<i>Representatividade racial</i> Promover o respeito à diversidade étnico-racial e combater o racismo através do conhecimento.	1hr	Quarta feira (1º horário)
<u>OFICINA 6</u>	<i>Equidade étnico-racial</i> Proporcionar experiências que levem as crianças a vivenciar valores de respeito e igualdade.	1hr	Quarta feira (1º horário)

OFICINA 7	<i>Existir e Resistir</i> Conscientizar as crianças sobre a importância da cultura negra na sociedade, e o que dela influencia em sua personalidade como afrodescendente ou não.	1hr	Quarta feira (1º horário)
OFICINA 8	<i>O Eu e o Outro (versão final)</i> Desenvolver a interação com foco na consciência racial para o alerta da construção gradativa das etnicidades.	1hr	Quarta feira (1º horário)

Fonte: acervo da autora.

Após o tempo de observação ter sido concluído, e ter percebido que o próprio programa é um espaço onde as relações étnicas está visivelmente presente por conta das etnicidades presentes no espaço. Muitas reflexões surgiram durante esse percurso em relação a: Como essas relações são tratadas e estabelecidas no espaço? Como posso contribuir com minha prática para que as crianças negras e não negras se reconheçam como grandes potencializadores de conhecimento? Como posso colaborar com minha prática para que as crianças despertem uma consciência racial, no intuito de promover um combate ao racismo? De que maneira posso propor atividades criativas para favorecer a relação de igualdade e a prática do antirracismo no espaço composto por uma gama de diversidade étnico-racial? questionamentos como esses norteiam as oficinas que são elaboradas para executar com as crianças, podendo perceber através dessas práticas como construir um quadro de atividades que atenda as necessidades da pesquisa e do que é analisado a cada encontro.

Desse modo, foi dado início às aplicações das oficinas. A priori, a organização desse quadro estava pautada na realização de duas oficinas na semana, substituindo uma das aulas que o programa oferece, podendo ser tanto no primeiro horário quanto no segundo. Mas, por demanda e cumprimento de calendário e fechamento de projetos, as oficinas foram organizadas em oito encontros, uma vez na semana, durante um período de dois meses. Como já esperado e pelo cumprimento das atividades semestrais, as oficinas acontecem em dias variados, entre terça e quarta-feira, substituindo a aula de esportes e artes. Por mais que o aceite para a pesquisa e aplicação das oficinas tenha existido, o programa que é totalmente financiado necessita realizar o seu cronograma anual, para o fechamento das cargas horárias e comprovação das atividades. Dessa maneira, as oficinas propostas são realizadas, podendo exceder ou não o tempo estabelecido, já que infelizmente esteja acontecendo em apenas um dia na semana, e com alguns

recessos e entrega de trabalhos. Contudo, um dos pontos “positivos” dessa contrariedade é que percebeu-se que, após a primeira oficina, as crianças reagiram positivamente, questionando sobre quando aconteceria um próximo encontro, demonstrando bastante anseio.

As oficinas foram organizadas em aquecimento, desenvolvimento e roda de conversas, uma sequência didática distribuída em 05 (cinco) momentos. No aquecimento preparamos o nosso corpo, ativando os músculos, como também já é relacionado tudo que vai ser utilizado durante todo o restante da aula. Assim, os diálogos acontecem de acordo com o que vai ser trabalhado naquele momento. No desenvolvimento, é dada a continuidade das etapas do processo, sobre o que realizar após cada fase organizada. Aqui é onde somos desafiadas a estar sempre com “plano b” em mente, atentas a observar o que funcionou ou não, e qual outra maneira poderia chegar num resultado. As rodas de conversas são a parte final das oficinas, é o lugar de trocas, de integração, onde é incentivado o diálogo. As crianças, expressam suas opiniões referente a aula, compartilham os aprendizados e aprendem uns com os outros, desenvolvendo assim a autonomia. É aqui também que faço coleta de dados, a partir do que é expressado, do que é visto e escutado com as relações e as práticas.

Oficina 1 - O Eu e o Outro (parte 1)

No primeiro encontro a oficina foi pensada em uma exploração pessoal, onde cada criança foi convidada a compartilhar um pouco sobre si com a linguagem da dança. O objetivo dessa prática foi permitir que as crianças se conectassem com suas próprias histórias, emoções e experiências por meio do movimento, criando uma expressão autêntica e significativa aos movimentos. Por conseguinte, o que também foi observado nessa oficina foi como é estabelecido a relação das crianças. Assim, realizou-se sutilmente uma atenção aos contatos, as comunicações, formas de tratamentos entre eles e elas durante esse primeiro momento até o último, e quais mudanças foram percebidas até esse encontro final.

Por ser a nossa primeira oficina e o intuito primário era promover a interação entre o grupo e estimular a capacidade de improviso, no primeiro momento chamado de *aquecimento* realizamos uma dinâmica de apresentação chamada de “sequência”, onde cada participante deveria se apresentar falando o seu nome, sua autoidentificação (se era negro, branco, pardo, indígena...), algo que mais gostava de fazer e um movimento corporal que pudesse representar aquilo que foi dito, desenvolvendo sessões de improvisação em que as crianças pudessem criar seus próprios movimentos a partir dos seus nomes e seus gostos. Assim como as autoras Gomes e Araújo (2023), nesse processo de se inteirar em pesquisas com relações a infâncias negras e

não negras, o cuidado estabelecido nesse momento partiu de uma escuta e uma atenção totalmente cuidadosa pois o desenvolvimento de si perpassa por cima das barreiras do preconceito, da desigualdade, e a cautela, o respeito é imprescindível desde a infância, desde as primeiras relações sociais.

No desenvolvimento e ainda com a ideia inicial de conhecer a turma, nesse momento fizemos uma dinâmica chamada “nome com o corpo” e investigamos movimentos com o princípio do nome de cada um/uma adicionando o movimento que foi escolhido anteriormente.

Figura 19 - Investigação nome com o corpo




Fonte: acervo da autora.

Para ampliar ainda mais a capacidade das crianças de construir dança, investigamos as letras que compunham seu nome no corpo, utilizando os planos alto, médio e baixo, bem como experienciamos deslocamentos explorando as figuras geométricas como o círculo, triângulo e quadrado, para ajudar na investigação e na construção de movimentos. Na atividade cada criança buscou traduzir as letras em movimentos, e a cada movimento escolhido e formado, fomos conectando e aprimorando, fechando uma única sequência que simbolizava o nome de cada um/uma.

Durante essa atividade algumas crianças se jogaram na dinâmica com bastante entusiasmo, explorando gestos amplos que fluíam com naturalidade, tanto no gesto quanto em suas posturas. Assim, elas investigavam as letras dos seus nomes de forma ampla, utilizavam

diversas partes do corpo para representar os traços e as formas. Desenhavam as letras com os ombros, pernas, nos planos alto, médio e baixo e até mesmo com seus pés, realizando um grande fluxo de movimentos artísticos. Todavia, as crianças que ainda estavam mais tímidas realizavam seus movimentos mais contidos e discretos. Dessa forma, limitavam-se ao uso dos braços ou até mesmo desenhando a letra no espaço com o dedo, como se escrevessem invisivelmente no ar. Essa ampla diversidade de expressões ressaltou como cada criança explora e trouxe a sua própria forma de vivenciar a proposta levada, respeitando seus ritmos e níveis de conforto. Portanto, esse contraste de movimentos expansivos e discretos, não só mostrou a individualidade de cada criança, também despertou uma curiosidade natural sobre seu próprio corpo e as maneiras de possibilidades criativas e comunicativas.

No encerramento, o que chamamos de rodas de conversa, como já mencionado, é a hora da escuta ativa. Então, foi estabelecido um diálogo bastante produtivo, e após uma conversa espontânea foi aguçado ainda mais a curiosidade para as outras aulas. Nesse encontro, as crianças foram também instruídas a pensarem sobre os desafios e fronteiras existentes em se trabalhar em equipe e quais paradigmas foram quebrados sobre aulas de dança, após essa primeira oficina.

Figura 20 - Registro da roda de conversa 



Fonte: acervo da autora.

Nesse último momento foi pedido às crianças para que compartilhassem sobre quais dificuldades eles e elas tiveram durante a atividade desenvolvida. Algumas crianças relataram sobre os desafios e dificuldades em seguir as instruções, em trabalhos em grupos justamente pelo conflito de reações, emoções e entusiasmo diferentes. E assim foram relatando que:

“O mais difícil com o colega na hora de construir foi o porque ele não fazia o que a gente pedia. Não queria ouvir, então era difícil!”

Essa fala nos oferece uma análise sobre como se estabelece a interação entre as crianças e como suas diferenças individuais influenciam em suas relações. O comentário fala sobre a dificuldade e o frustramento da criança em não ter tido a cooperação do colega. Muitas vezes essa não cooperação vai além do comportamento e pode está ligada às questões étnicas e raciais. Sabemos que as relações sociais são moldadas por contextos históricos e dinâmicas de poder, e criam barreiras invisíveis e são propagadas e fomentadas por preconceitos e estereótipos que dificultam as interações. Reconhecer essas barreiras transcende as diferenças e nos leva a desenvolver um bom e grande nível de conscientização.

Sob as perspectivas das relações interétnicas e dos seus conflitos relacionais, esse comentário revela nuances importantes, pois quando é mencionado sobre a dificuldade de ouvir e colaborar pode ser entendida como reflexo de desigualdades referentes aos saberes que são desvalorizados e invisibilizados, e que perpassam os mercados étnico-raciais. A ausência de escuta e negação do diálogo, mostra a não validação do outro o que é um grande desafio nas convivências. Além do mais, as diferentes reações mencionadas podem estar relacionadas as variadas referências culturais, que ao não serem acolhidas em coletivo tornam-se fontes de conflitos e até mesmo tensões.

Ao fazermos uma associação com o fator diferença, vemos sobre como elas reverberam em modos de agir e se expressar e como impactam nas atividades em grupos. A dificuldade de um acordo recíproco dita mostra que é também importante trabalhar com as crianças sobre como lidar com conflitos de maneira construtiva, pois as diferenças podem criar obstáculos, se não forem trabalhadas. Mas bem apuradas, melhora o processo de colaboração, bem como fortalece as relações interétnicas, e permite que as crianças aprendam a respeitar as maneiras de ser e pensar de seus e suas colegas.

Um outro comentário foi:

“Aí prof! Gostei da aula, não achei nada difícil, mas na hora de fazer os movimentos foi ter paciência. Fiquei nervosa, eles não prestaram atenção!”

Esse outro comentário, já fala sobre ter gostado da aula, mas também sobre a dificuldade que teve em relação a falta de atenção dos colegas ao realizarem a prática. É um comentário que em que se revela o nervoso sentido que foi causado, mas também nos mostra sobre a necessidade de ensinar as crianças a saber como lidar com algumas situações e ajudá-las na forma de se expressar, colaborar e comunicar, mediante os desafios interpessoais, no intuito de

minimizar os conflitos.

Quando compreendemos no ponto de vista dos conflitos relacionais étnicos, percebemos a tensão, autoridade e diferenças dentro da turma, ainda mais quando levamos em conta os marcadores sociais que atravessam os corpos infantis. O não ser levado a sério durante a atividade e o momento em que seus colegas não lhe darem atenção, podemos relacionar as formas de exclusão que é frequentemente vivenciado por crianças negras, em que as suas vozes são silenciadas nos espaços amplamente coletivo. Como pontua Gomes (2022, p. 20), “as crianças negras também são atravessadas pelas marcas do racismo e por isso suas subjetividades, afetos, sentimentos e modos de ser precisam ser reconhecidos e respeitados.”

Mais um comentário foi dito sobre a aula e os desafios encontrados:

“Gostei muito da aula, o que foi mais difícil foi apresentar!”

Esse outro comentário, mostra a dificuldade em relação a se apresentar de maneira pública, mesmo sendo com os seus colegas. O programa da AABB, tem como elementos centrais a interação e colaboração, e essa fala destaca sobre como é importante trabalhar com o desenvolvimento emocional e social das crianças. A dificuldade em se apresentar, pode estar ligada ao nervosismo e ansiedade, ao participar de atividades que tenham exposição pessoal, pois no programa é desenvolvido atividades que desafiam esses medos, como por exemplo: apresentações semestrais da turma de capoeira e da turma de música. Entretanto, esse desafio é uma oportunidade de se destravar diante os colegas, sentindo-se mais à vontade e fortalecendo e promovendo a empatia, à medida em que vão se conhecendo, encorajando e respeitando.

Analisando pelas lentes dos elementos étnicos, essa fala revela a dimensão do desafio que é a exposição. Esse momento da prática pode ter gerado um pouco de insegurança nas crianças, especialmente se levarmos em consideração as formas de silenciamentos existentes e que são atravessados em todos âmbitos. Esse desafio pode estar ligado à timidez, mas também a processo histórico de invisibilização e exclusão, que afeta o seu posicionamento nos espaços. Como destaca Araújo (2015, p. 260) “Pode ser o contrário também, o silenciamento quanto a esse aspecto específico da identidade em quaisquer circunstâncias, evidenciando ainda a negação do coletivo social e a admissão/legitimação de outros parâmetros de constituição identitária.” Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com as lógicas hegemônicas e que valorizem a escuta e as etnicidades das crianças.

Dessa maneira, foi percebido os contratempos durante esse momento de trocas. Entretanto, foi percebido que não houve disputas, mesmo com todo esse desafio, o que, de tal maneira, é visto como uma característica positiva mediante as provocações. Outro desafio

observado foi a dispersão das crianças em conseguir manter o foco e atenção totalmente direcionada. Percebendo isso, as práticas pensadas para serem desenvolvidas, serão especialmente atrativas e diferentes, no intuito de contribuir, evitando esses acontecimentos, bem como desempenhando um papel fundamental, fazendo bom uso do reforço positivo como um estímulo e assim aguçando a curiosidade, estimulando a interação e a produção de conhecimentos.

Acredito que seja pertinente mencionar sobre uma indagação que me levou a repensar os pontos de análises dessas atividades em campo. Então, fui questionada por minha orientadora sobre qual ponto seria mais importante para mim, enquanto estudiosa das relações étnicas: realizar uma roda de conversa para abordar as dificuldades nos trabalhos em grupos, ou buscar entender de onde partem essas dificuldades. Essa indagação me levou a refletir sobre a origem desses desafios, que podem literalmente estar ligados aos conflitos. Mas, afinal, de que conflito estamos falando? Estariam esses conflitos enraizados nas relações interétnicas? Essas reflexões me levam a considerar questões vivenciadas pelas crianças e como refletem na ausência de escuta, exclusão e negação do outro.

Tal como a dificuldade de cooperação, o não reconhecimento que foram mencionados por exemplo, podem estar ligados diretamente as percepções racializadas que são construídas e reproduzidas socialmente desde a infância. Portanto, ainda que esta tenha sido a primeira oficina e o objetivo fosse introduzir com dinâmicas coletivas, compreendo a importância de considerar e observar os conflitos étnicos como parte da análise das relações estabelecidas entre as crianças, aprofundando nessas dimensões nas próximas vivências, oficinas, especialmente no que diz respeito aos atravessamentos étnicos que permeiam essas trocas e partilhas.

Oficina 2 - Corpo e Memória em Movimento

Nesse segundo encontro, teve como ideia a exploração da identidade e as memórias pessoais das crianças com a dança. Com o objetivo de permitir que elas explorassem diferentes movimentos compreendendo seus significados e contextos culturais e pessoais. No aquecimento, trabalhamos com a ideia de noção espacial, capacidade criativa e a expressão corporal, realizamos um aquecimento chamado “ocupe o espaço”. Vale salientar, que muitas das atividades aqui pensadas em algum dos momentos contemplam práticas realizadas pelos professores em suas aulas. O programa tem um trabalho gigantesco com a interdisciplinaridade, faço questão de sempre contemplar e associar nas aulas algo que já é trabalhado no próprio espaço, neste encontro exatamente no aquecimento foi trabalhado espaço, tempo e qualidade,

sendo bastante utilizado nas aulas de esportes, capoeira e natação, bem como servindo também para os ensaios da quadrilha junina que vai se apresentar no arraiaí de São João que acontece anualmente no programa.

Seguindo, no desenvolvimento, investigamos diferentes emoções com a dança, para que as crianças pudessem descobrir como seus corpos poderiam comunicar emoções, memórias e experiências pessoais. Essa proposta foi inspirada em práticas da dança contemporânea e da dança-educação crítica, em que o foco não está em passos coreografados, mas na escuta do corpo e na liberdade de expressão individual. Cada criança foi convidada a explorar gestos, deslocamentos e intensidade nos movimentos (lento, rápido, minucioso e exagerado) a partir de suas próprias lembranças e sensações, reconhecendo o corpo como um território de memória e linguagem. Ao invés de impor, de levar formas, a improvisação e investigação corporal foi a maneira de acolher as experiências subjetivas e a valorizar suas ideias. Como aponta a educadora, pesquisadora e coreógrafa Isabel Marques (2012), referência em dança-educação crítica no Brasil:

Cada repertório de dança – cada ‘texto’ de dança – é um recorte de uma época em relação a um dado contexto sociopolítico e cultural, cada ‘texto’ de dança é um modo de ver e entender o mundo. Assim, ao dançá-los, temos também a oportunidade de compreender em nossos corpos essas épocas, espaços, pessoas, relações (Marques, 2012, p. 17).

Essa ideia amplia a visão sobre o que é o dançar, o que fazer dança, descolando-se do estético para a experiência vivida e também construída coletivamente. No contexto dessas oficinas, a dança é a maneira de narrar com o corpo, acessar memórias e afirmar existências. Ao criarem movimentos a partir de suas vivências, as crianças acionaram histórias pessoais reconhecendo esse corpo como espaço de memória, de construção e desconstrução de identidades, por meio dessa prática educativa que reconhece o saber sensível e individual e os repertórios corporais e culturais de cada um/uma como formas de ampliação de conhecimento. Esse mover-se revelaram marcas de pertencimento cultural, tornando um momento único e oportuno para a valorização da diversidade dos corpos e suas memórias. Após papéis com essas emoções (alegria, medo, tristeza) foram sorteados e foi solicitado que as crianças pudessem relembrar em suas memórias algo que remetesse a esses sentimentos, registrando-o numa folha de papel ofício em forma de escrita e/ou desenho.

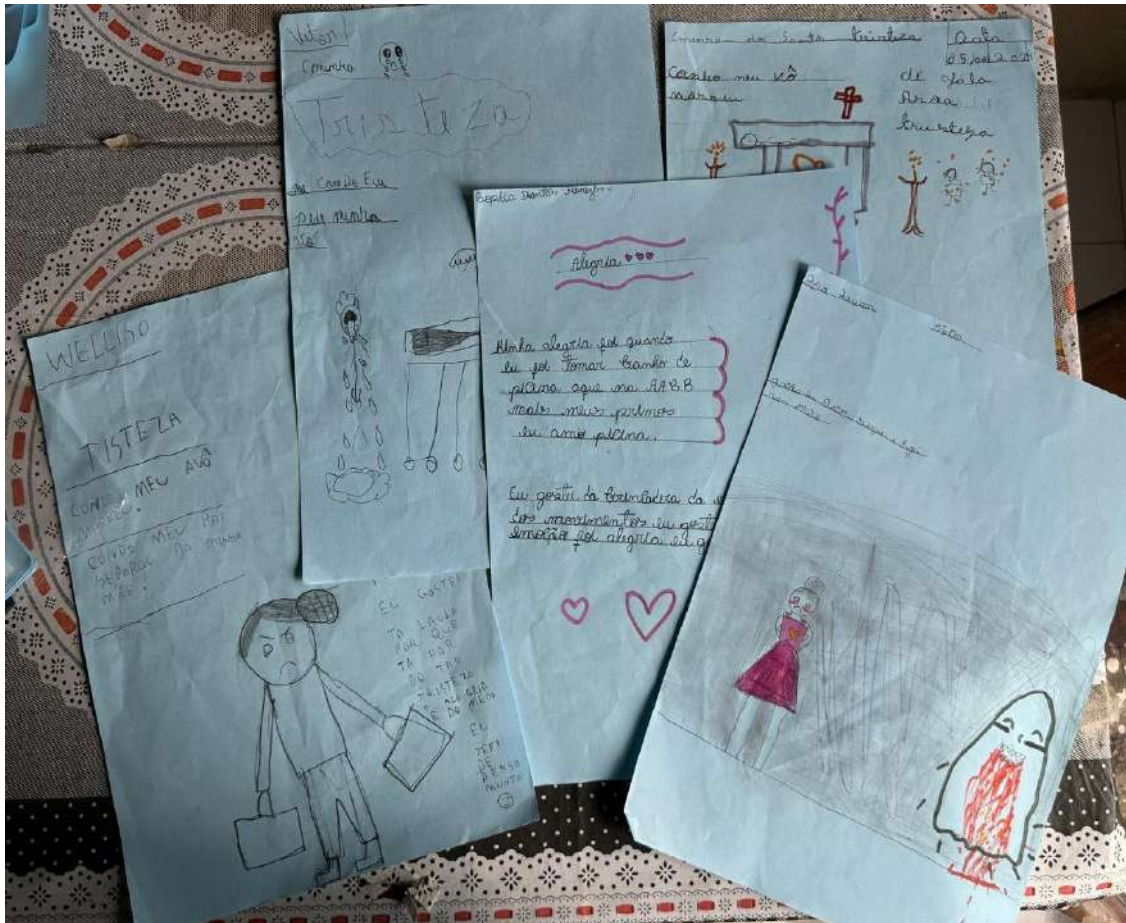
Figura 21 - Registros das experimentações 📷 📷



Fonte: acervo da autora.

As expressões, os gestos e formas e escolhas de movimentar-se vistas foram carregadas de referências corporais que muitas vezes são invisibilizadas no cotidiano escolar e institucional. Ao incentivar as crianças a compartilharem lembranças ligadas aos sentimentos, emergiu-se narrativas que revelam vivências mesmo que ainda por muitas vezes ainda não tenham nomeadas como tais. As lembranças despertadas nas crianças foram bastante íntimas, sinceras e expressivas. Entre elas, estavam a tristeza que sentiram ao perder seu parente; A alegria por tomar banho de piscina com primos e amigos, no próprio programa; A tristeza ao ter que dormir sozinho(a) pela primeira vez e teve pesadelos; quando houve separação dos pais, entre outros sentimentos. Trabalhar com essas emoções e sentimentos com as crianças foi possibilitar uma consciência emocional, a estimular a expressão de seus sentimentos de maneiras leves e conscientes, bem como desenvolver um trabalho de maneira empática em relação aos sentimentos dos outros.

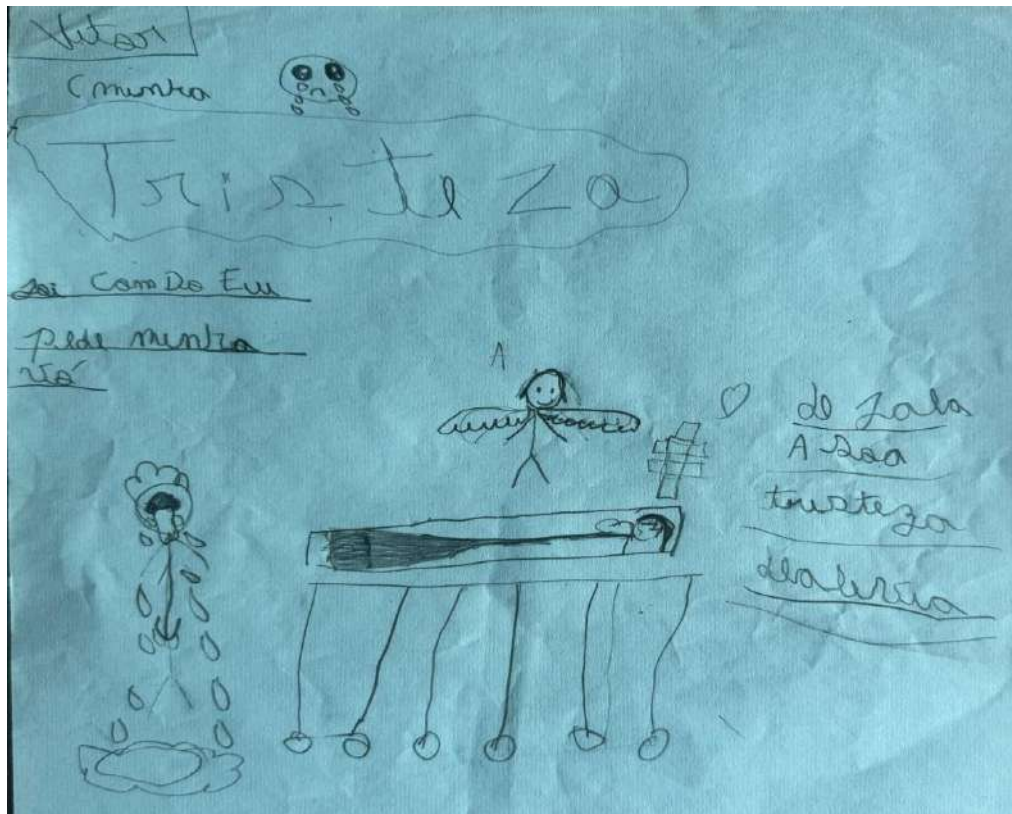
Figura 22 - Registros das emoções



Fonte: acervo da autora.

Observar os registros feitos pelas crianças, é uma memória guardada em seus interiores, uma espécie de cartografia afetiva que nos dá acesso/pistas aos seus sentimentos, histórias e individualidades. Tanto na escrita quanto no desenho, elas revelam as suas emoções e lembranças que muitas vezes não conseguem ser expressada verbalmente, mas que encontram uma linguagem possível. Essa atividade não foi apenas uma externalização, mas um processo de escuta, em que elas e eles puderam falar sobre suas emoções e respeitar as experiências umas das outras. Em um dos registros feitos, foi com o sentimento de tristeza, e ele nos permitiu compreender como determinadas experiências atravessam o corpo e a memória de uma criança.

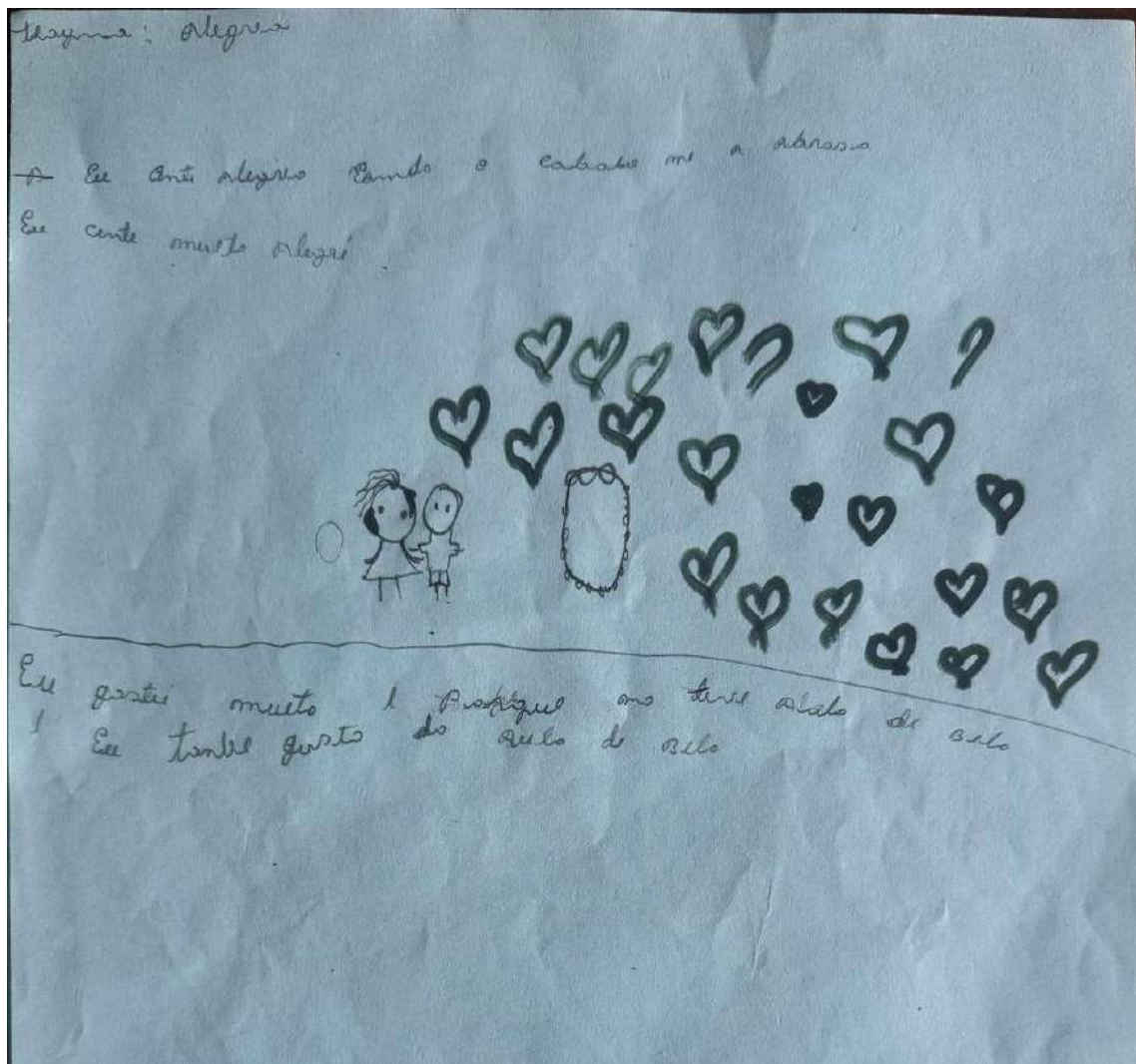
Figura 23 - Emoção Tristeza - Vítor, 11 anos



Fonte: acervo da autora.

Este registro de Vítor se expressando ao dizer que “Minha tristeza foi quando eu perdi minha avó”, é uma grande manifestação de dor e perda. A expressão acompanhada de um desenho bastante significativo é uma pequena descrição de uma perda e do impacto que ela lhe causou. Ao observar o desenho, Vítor registrou a imagem marcada em sua mente, bem como expôs a sua crença na transformação após a morte ao desenhar uma mulher com asas. Esse desenho não apenas reflete o sentimento de tristeza dele, mas expõe a tentativa e desafio que ele se pôs ao encontrar uma forma de externalizar esse momento de maneira visual. Além de, declarar e nos lembrar sobre o suporte de um espaço em que possam expressar suas emoções e que consiga lidar com esses sentimentos complexos, que possam se comunicar livremente, de maneira leve e construtiva. Por fim, e em poucas palavras, esse exemplo de Vítor, mostra a importância de proporcionar para as crianças ferramentas e subsídios para se expressarem, pois, atividades como essa ajudam no desenvolvimento emocional, mas também ajudam na compreensão coletiva e sólida. Outro exemplo foi o da emoção alegria, registrado por Thayná, 11 anos:

Figura 24 - Emoção Alegria - Thayná, 11 anos

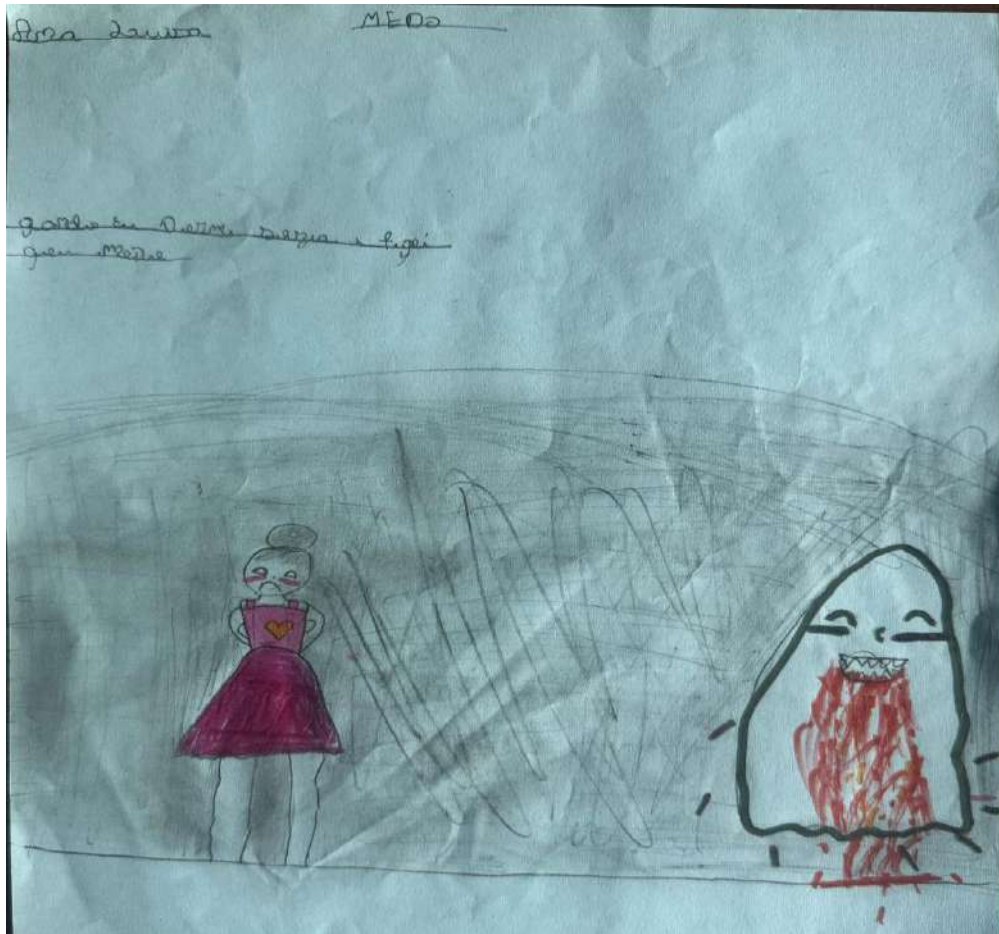


Fonte: acervo da autora.

O registro de Thayná ao dizer “Eu senti alegria quando o caboclo me abraçou e eu senti muita alegria”, é uma demonstração de conexões entre as suas vivências espirituais e relacionais. Quando ela menciona “caboclo” (entidade espiritual), ela fala sobre essa parte importante em sua vida, que é ligada a religiões de matrizes africanas, em que ela encontra acolhimento, cuidado, proteção e afeto. Pelas quantidades de coração no desenho, vemos a intensidade no sentimento de afeto que ela associa a esse momento e o tamanho de sua felicidade. Ao dar voz às crianças com essa experiência, demos a oportunidade de Thayná de se expressar, de falar sobre sua relação e contato com a espiritualidade, suas alegrias e crenças religiosas de forma criativa e livre, fortalecendo seu senso de pertencimento cultural. Portanto, esse registro mostra sobre como as práticas pedagógicas podem e conseguem integrar diversas extensões humanas, como o cultural, emocional e espiritual.

Para completar os três exemplos das emoções, tem o relato do sentimento “medo”:

Figura 25 - Emoção Medo - Ana Luísa



Fonte: acervo da autora.

Esse registro reflete o tamanho e intensidade do medo que ela sentiu ao dormir sozinha. Ao analisar o desenho feito a partir de sua escrita, notamos que, o monstro é personificação do que ela tem medo, a garota triste mostra o seu momento de aflição e vulnerabilidade, e o fundo preto é o que chama atenção, pois ela quis reforçar esse momento de angústia e escuridão emocional que sentiu. Por meio do desenho, ela externou essa emoção desafiadora, e de maneira criativa ela registrou esse momento intenso. Portanto, o seu relato destaca como essas atividades são fundamentais para o crescimento emocional, promovendo autoconhecimento e confiança para enfrentar desafios emocionais.

Todo esse momento de partilha através dos desenhos e relatos, criou-se uma rede de apoio necessário para estabelecer confiança, diálogo e fortalecimento das relações. No entanto, essa rede foi também pensada como um campo em que os elementos étnicos são refletidos por meios de suas vivências e pertencas. Esse processo de partilha demonstrou como essas experiências são atravessadas, então, por mais que essas conexões criadas, traduzem as especificidades étnicas, elas também possibilitam uma melhor convivência. Como mencionado

anteriormente, teve relatos semelhantes, com expressões e sensações diferentes, ajudando a se sentirem menos isoladas e mais conectadas. Logo após foi feita a apresentação dessas lembranças e em seguida criamos um “jogo da memória coreografado” a partir das memórias anteriores, com movimentos composto pelas próprias crianças.

No encerramento, onde desaquecemos o corpo e nos preparamos para um bate papo numa roda de conversas. Nesse exato dia, por conta de atrasos nos horários, não conseguimos realizar a parte final como combinado. Mas, para agilizar o tempo e não atrasar o horário da aula seguinte, foi pedido para que as crianças registrassem na folha de ofício como se sentiram após a rememoração daquela emoção, o que acharam da partilha dessa lembrança e sobre a oficina naquele dia. Assim, algumas crianças continuaram sua escrita, coloriram seus desenhos e agradeceram pelo encontro. Das crianças da turma, as meninas e alguns meninos são bem desinibidos para o diálogo e falaram abertamente o que acharam, já outras por serem mais resguardadas e prefeririam se expressar de outras maneiras, com um abraço, um “até a próxima aula tia!”.

As diferentes formas de expressão revelam dimensões subjetivas e culturais que são atravessadas por suas histórias, experiências sociais e familiares. Como observa Gomes (2012) “Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade.” Isso reforça a importância de se reconhecer as dimensões étnicas, culturais, raciais e subjetivas de cada criança, reconhecendo as múltiplas ações como reveladoras de pertencimento.

Oficina 3 - Diversidade cultural dos grupos sociais

O objetivo desse encontro foi solicitar às crianças que retratassem características da própria vida para perceberem a diversidade cultural em sua turma, em sua família e na sociedade. Assim, a ideia era explorar a identidade cultural de cada um(a) e incentivá-las a refletirem sobre seu próprio mapa cultural. Desse modo, no primeiro momento realizamos a exibição de um pequeno videoclipe de educação infantil, chamado “Diversidade Cultural (Diversidade regionais/costumes)”¹⁷, que trata de aspectos regionais das nações e seus costumes, para darmos início a temática central da aula.

¹⁷ Link para acesso ao vídeo, na plataforma Youtube: [DIVERSIDADE CULTURAL \(DIVERSIDADES REGIONAIS/COSTUMES\) - NORMAL É SER DIFERENTE \[EDUCAÇÃO INFANTIL\]](#)

Figura 26 - Registro da exibição do vídeo 📺



Fonte: acervo da autora.

Após a exibição do vídeo demos segmentos a aula e iniciamos o segundo momento com uma discussão sobre o entendimento deles sobre diversidade e o que entenderam sobre o vídeo, que falava especificamente sobre diferenças, inclusão e respeito. Além de abordar sobre os variados aspectos que compõem a diversidade humana, como etnias, religiões, culturas, entre outros. Gomes e Araújo (2023) sobre compreensão de culturas na infância, pontuam que expor uma parte da história e essência de um povo, de uma cultura, é uma forma eficaz de desconstruir estereótipos e promover o respeito e a valorização, para com quem resistiu e resiste historicamente processos de opressão, hostilização e variadas formas de violências.

Ao abordar com as crianças esses elementos que abordam e revelam um pouco da essência de um povo, buscou-se agir com perspectivas de desconstrução de estereótipos, com intuito de uma educação antirracista e decolonial. Dessa maneira, que após estabelecermos as conversas sobre esses assuntos que propusemos a construção dos mapas culturais/pessoais. A proposta era que as crianças desenhasssem ou escrevessem sobre elementos de sua cultura – como comidas favoritas, músicas, danças, entre outros elementos – valorizando suas memórias afetivas e suas etnicidades. A prática do mapa cultural além de reconhecer as raízes culturais de cada criança.

Adiantando um pouco sobre essa prática, digo que a partir do momento em que as crianças compartilharam, escreveram e desenharam, elas puderam afirmar a si mesmos, seus modos de ser, seus afetos e suas histórias e em como suas vivências não se distanciam do espaço

educativo. Esse exercício, ainda que simples e lúdico em sua forma, propõe uma ruptura ao currículo tradicional e age diretamente na educação comprometida com a pluralidade, que rompe com um lógica predominante nos âmbitos escolares. Como afirma Gomes (2012), a prática com as relações raciais no contexto educacional causa uma renovação e uma articulação que atinge currículos, os exercícios, os sujeitos(as), além do próprio campo teórico, é a própria busca de uma transformação do imaginário pedagógico.

Figura 27 - Construção do mapa cultural/pessoal 🌐



Fonte: acervo da autora.

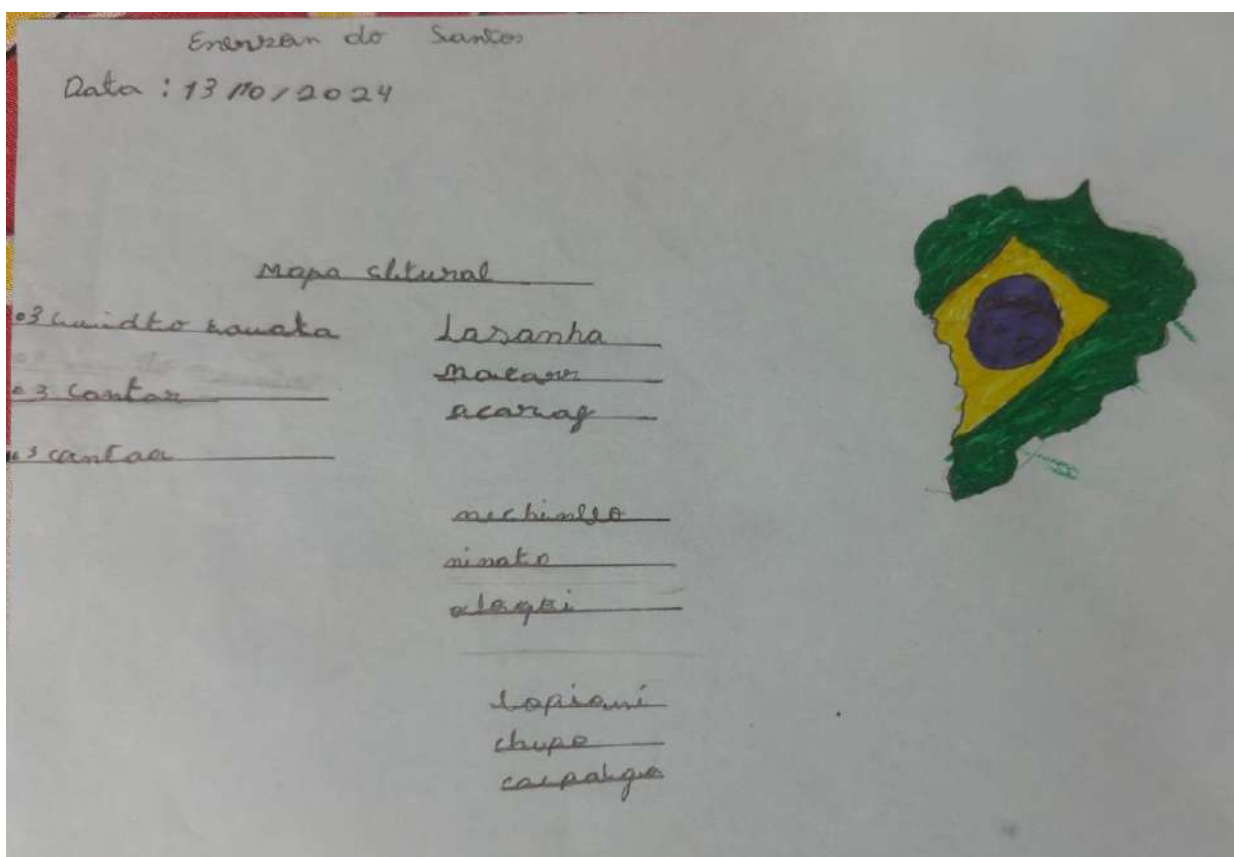
Por meio do mapa cultural/pessoal buscou-se trabalhar com as diferenças, tal como estabelecer um respeito mútuo entre os/as participantes e a busca de um ambiente bem mais inclusivo. Segundo Gomes e Araújo (2023, p. 62) “A compreensão de que as crianças são produtoras de cultura e que participam ativamente da vida em sociedade marca uma determinada forma de perceber as infâncias como potente caminho de compreensão das diversas culturas.” Posto isso, e reconhecendo essas crianças como produtoras de conhecimentos e que possuem grandes potenciais artísticos e cognitivos, com essa atividade é valorizado suas potencialidades, bem como seus processos de relações, adaptações e dando-lhes oportunidades de expressarem suas identidades, gostos e culturas da maneira mais sincera e sensível que conseguem se expor, articularem. Portanto, a valorização dessas expressões por meio dessas atividades, contribuem para a integração de um espaço mais amplo em suas perspectivas de ensino, aprendizagem, inclusão, socialização e uma educação igualitária.

A educadora e pesquisadora Eliane Cavalleiro (2007), que estuda e propõe discussões sobre preconceito, racismo e discriminação na educação infantil, aborda que as interações

fazem com que aconteça o desenvolvimento da cidadania, e que por intermédio desse processo se desmistifica grandes situações. Ou seja, a participação é um dos princípios fundamentais para o processo de relação e desenvolvimento, pois, a troca e partilha de experiências é essencial para compreensão e desempenho mediante os desafios e problemas sociais.

Ao retratarem características de si, as crianças tiveram a oportunidade de mencionar em seu mapa sobre suas singularidades. Além de compartilhar seus gostos e apressos, as crianças também puderam aprender sobre as outras vivências de seus e suas colegas, desenvolvendo assim respeito por suas diferenças e diversidade presente na turma.

Figura 28 - Mapa de Emerson

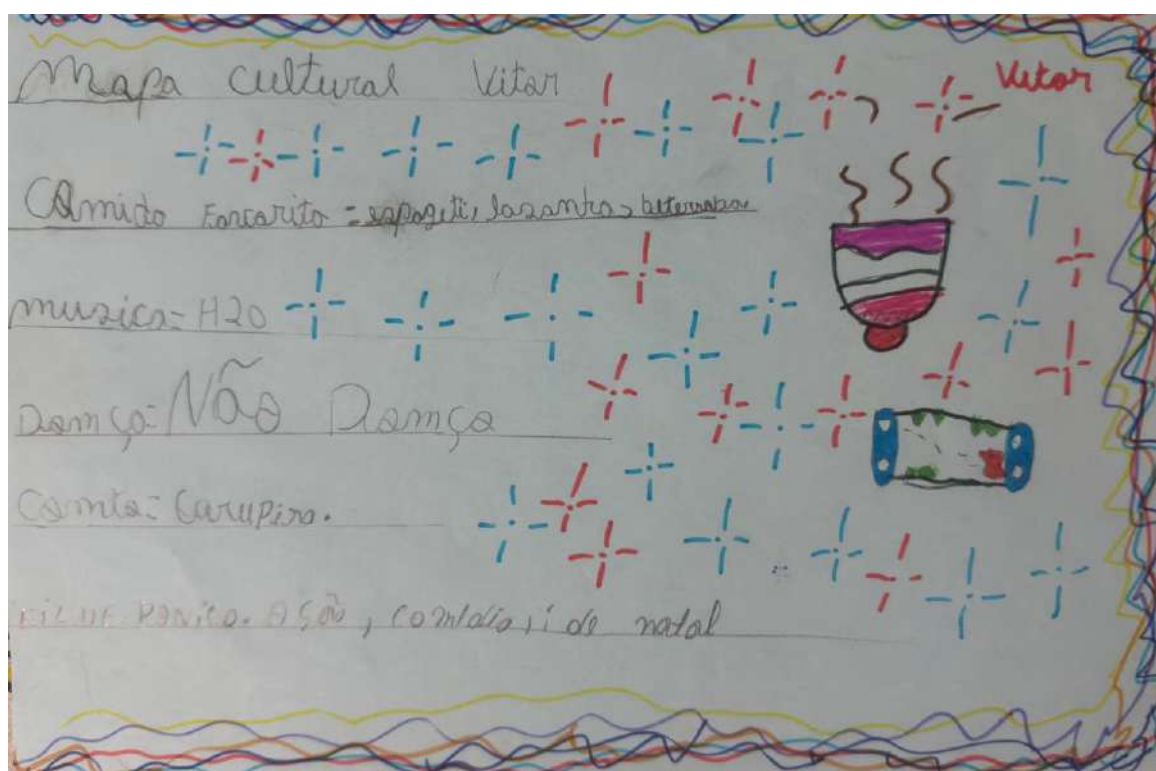


Fonte: acervo da autora.

O mapa acima é o de Emerson, de 11 anos, em específico o dele contém a bandeira do Brasil. Ele fez o seu mapa cultural e nele incluiu seus cantores favoritos, comidas, danças, estilos e contos preferidos, e nos permite examinar sobre como os seus interesses pessoais estão conectados à cultura, família e relações que influenciam sua identidade. Cada parte que ele escolheu demonstra um pouco de suas vivências e preferências, onde ele se expressa e também o que valoriza. Ele expõe que suas comidas favoritas são “lasanha, macarrão e acarajé”; em seu mapa a comida é uma expressão de afeto e experiências, que pode também ser ligada a

momentos de celebração e vínculo com suas raízes culturais. Emerson nos mostra como o seu gosto reflete em influências, como a culinária italiana viva na cultura brasileira, como também quando preserva as raízes locais quando menciona o acarajé, comida tradicional de origem afro-brasileira. Isso nos aponta a pluralidade cultural que compõe a sua vivência, é uma mistura que sua etnicidade não é isolada, mas que se entrelaça com a diversidade de tradições e histórias presente em nosso contexto brasileiro. O mapa do Brasil feito por ele pode ser interpretado como uma conexão de pertencimento nacional, que por sua vez é multiétnico. Ele em pouca representação consegue articular essas influências no que gosta e no que faz, demonstrando como percebe sua etnicidade inserida nessa ampla diversidade cultural existente em nosso país.

Figura 29 - Mapa de Vítor



Fonte: acervo da autora.

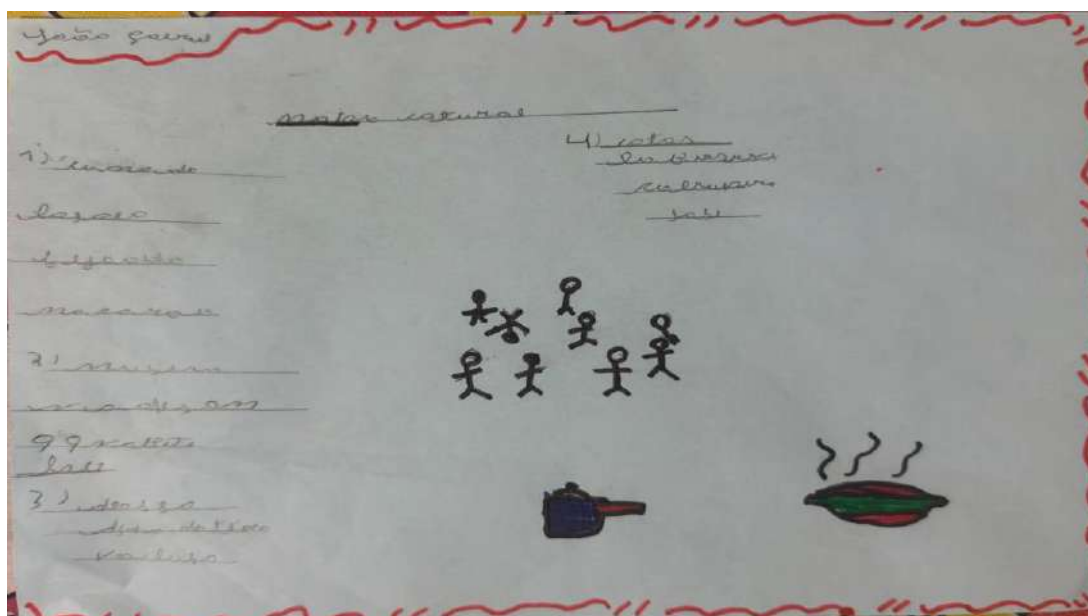
O segundo mapa exposto é o do Vítor, ele, diferente de Emerson, acrescenta o elemento filme e fala sobre os gêneros que mais gosta de assistir. Ao mencionar suas comidas favoritas “espaguete, lasanha e beterraba”, Vítor reforça memórias afetivas ao relembrar comemorações natalinas, então, vai para além do paladar e alcança um lugar de rememoração. Esse vínculo feito por ele mostra em como sua etnicidade vem sendo construída e como essas experiências compartilhadas são enraizadas e significativas para ele. Sobre o elemento dança, ele colocou “não danço”, e ao questioná-lo se gostava de algum estilo específico ele respondeu:

Não gosto. Não gosto de dançar! (Vitor, 11 anos).

Este comentário após o questionamento feito é um aspecto que, ao observar as construções nas atividades desenvolvidas em nossos encontros, parece ser contraditório, todavia percebe-se também que pode estar ligada às suas vivências. Ao dizer com recusa que não gosta de dançar, ele expressa para nós que tem a sua leitura fechada do que seja dançar, mas automaticamente desconstrói esse entendimento ao se permitir construir e investigar dança nas atividades em grupo, na construção de movimentos e na apresentação final das células coreográficas. Por outro lado, essa negativa pode também ser lida como um afastamento de certas manifestações culturais que a dança esteja envolvida. Isso pode indicar que sua etnicidade é conectada a outras formas de expressão como o cinema ou as tradições familiares.

Isso mostra o valor que a dança pode assumir em relação a concepções diferentes, dependendo do contexto e de como é trabalhada. Desse modo, em nossas práticas, a dança não tem como foco a performance pessoal, mas age como elemento central de investigação e expressão das experiências, sentimentos e memórias das crianças, para a análise e compreensão das relações interétnicas, valorizando os aspectos culturais, sociais e emocionais. Assim sendo, isso pode ter ajudado Vítor de alguma maneira a se sentir motivado e mais confortável, para que se envolvesse espontaneamente nas atividades. Ao falar sobre os filmes e gêneros que gosta, ele expõe que gosta de filmes de “ação, comédia e de natal”, mostrando que explora vários tipos de sensações e emoções. O seu mapa é plural, e ele nos mostra que mesmo não gostando de dançar, ele se dá a oportunidade de apreciar e viver outras experiências.

Figura 30 - Mapa de João Gabriel



Fonte: acervo da autora.

Esse é o mapa de João Gabriel, de 11 anos. Ele apresenta suas preferências e aspectos de sua etnicidade, com bordas vermelhas e os desenhos de uma panela de pressão e um prato de comida com a representação de fumaça mostra como a comida tem um valor em sua vivência. Ele menciona que suas comidas favoritas são lasanha, feijoada e macarrão e podemos conectar as suas referências culturais. Por exemplo, a feijoada é uma tradição carregada de histórias e resistência. Já a lasanha e o macarrão, mostram a influência das imigrações italianas aqui no Brasil, que trouxeram práticas e sabores para a culinária nacional. Ao expor que gosta de ouvir Nadson e 99 no beat, ele nos mostra a sua ligação direta com o mundo contemporâneo e dialoga diretamente com suas experiências cotidianas.

Um aspecto que ele traz é o de histórias/contos que gostam e ele cita a do lobisomem, curupira e o saci, grandes representações do folclore brasileiro. Ao mesmo tempo que ele nos mostra que tem apreço a tradições orais e pode ser interpretado como esses valores e ensinamentos ainda faz parte de sua história e cultura. O desenho de várias crianças brincando tornou esse mapa ainda mais significativo e reforça a importância das relações sociais em sua vivência, mostrando em como ele valoriza os momentos de interação e como eles contribuem para construção de sua etnicidade. Uma das leituras dessa cena pode ser a representação de uma comunidade, de uma roda de amigos, é uma forma de afeto, brincadeira, vivências e coletividade. De maneira geral, este mapa articula diversos aspectos de sua etnicidade por meio das comidas, dos contos folclóricos, pelos gostos de suas músicas e memórias. Com esses elementos percebemos um diálogo construído que gira em um tempo espiralar, que permeia entre as tradições e as interferências atuais.

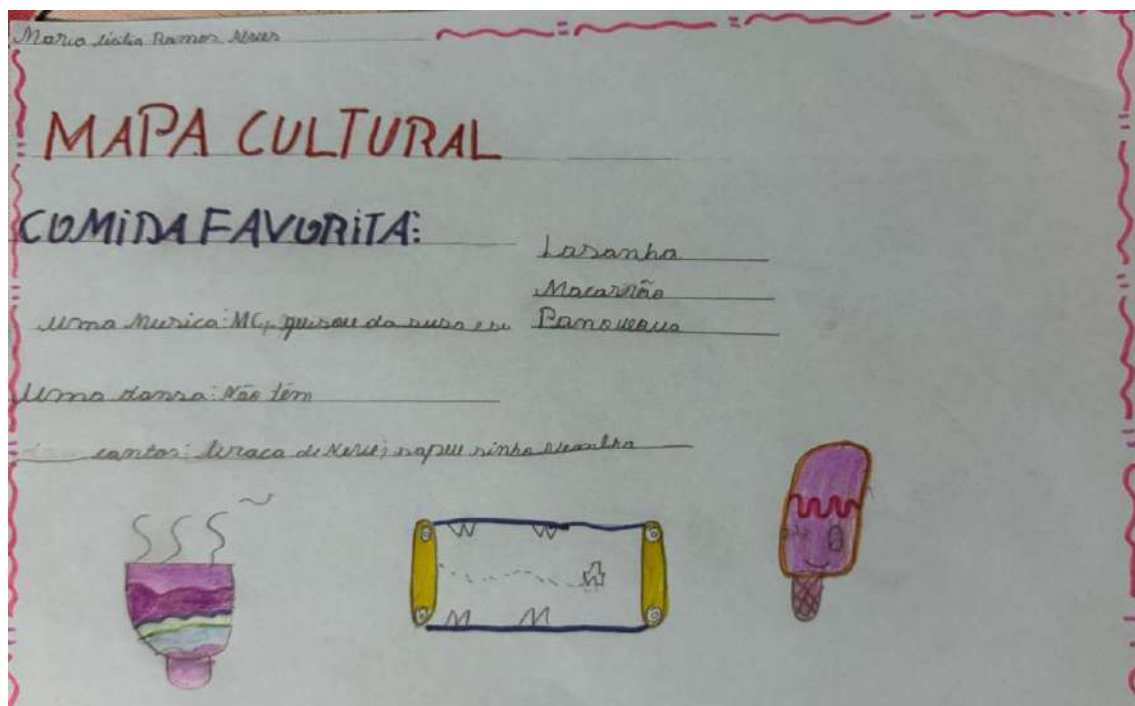
O antropólogo e filósofo Nestor Garcia Canclini (1998), que fala especialmente sobre hibridez cultural, diz que a identidade contemporânea vem sendo formadas por intermédio das tradições locais e globais, que resultam em combinações tradicionais e modernas. Aqui no mapa percebemos essa hibridez por meio das suas comidas favoritas e a valorização dos contos folclóricos, existindo uma dinâmica de influências. O autor menciona:

Nos processos sociais, as relações altamente ritualizadas com um único e excludente património histórico - nacional ou regional - dificultam o desempenho em situações mutáveis, as aprendizagens autônomas e a produção de inovações. Em outras palavras, o tradicionalismo substancialista incapacita para viver no mundo contemporâneo, que se caracteriza, como logo teremos oportunidade de analisar, por sua heterogeneidade, mobilidade e desterritorialização (Canclini, 1998, p. 166).

Nesta citação o autor nos chama a atenção para não se prendermos em pensar que as etnicidades/identidades que são algo fechado, mas que elas se incorporam mediante aos processos dinâmicos e as influências culturais e sociais. Assim, relacionando a ideia do mapa

de João Gabriel, é justamente o que o autor reflete sobre a hibridez cultural, essa mistura que dialoga tanto com tradições locais e globais, como seus gostos musicais e suas comidas, como também vimos em outros mapas. Portanto, vemos como não podemos nos limitar em nossas vivências, pois assim compreendemos e articulamos a multiplicidade cultural em nosso meio.

Figura 31 - Mapa de Maria Cecília



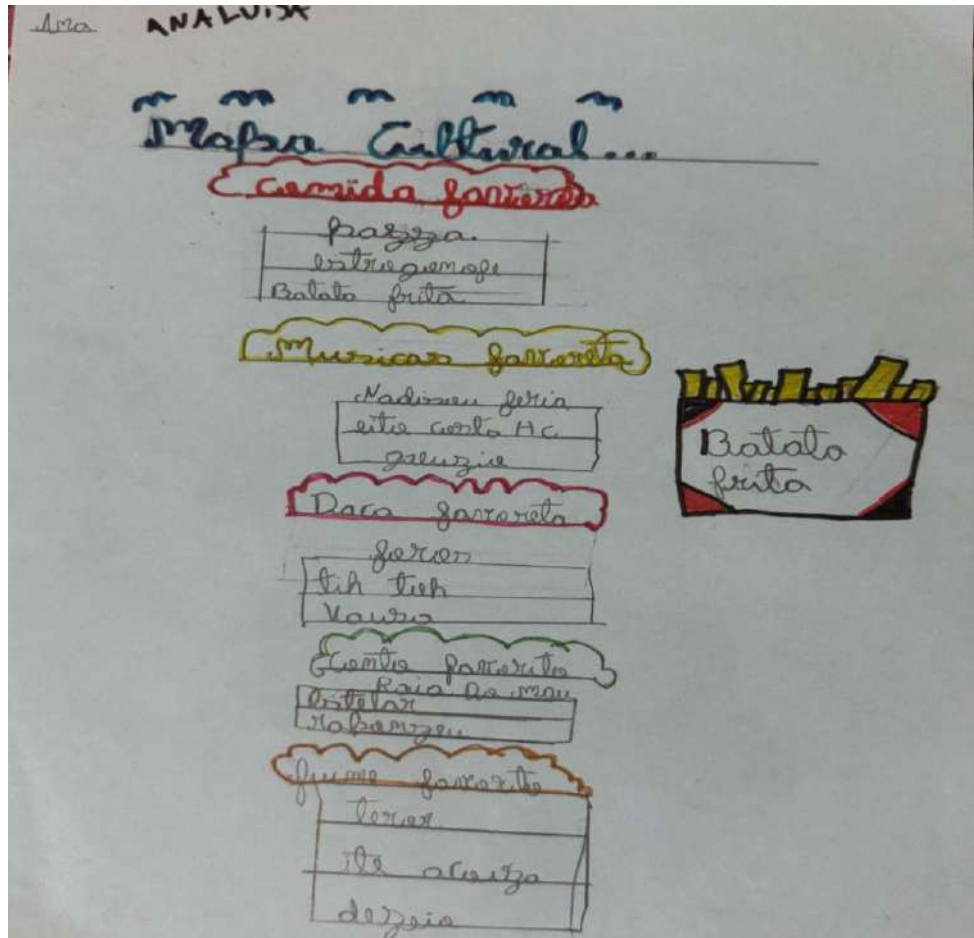
Fonte: acervo da autora.

Esse mapa é o de Maria Cecília, e por ele podemos perceber que sua etnicidade pode ser manifestada por meio de suas escolhas e registradas também em seu mapa cultural. Suas comidas favoritas assim como percebidas nos outros mapas, também nos mostra a influência de outras culinárias que estão integradas a nossa cultura brasileira. As histórias citadas de chapeuzinho vermelho e branca de neve, mostra a narrativa também influenciada pela globalização, e em como é ainda marcada e atravessada entre as gerações. O outro elemento que também perpassa a geração e é mencionado em seu mapa é que ao mencionar uma música ela cita “que show da Xuxa é esse”, um remix de um meme¹⁸ de uma criança que viralizou nas redes sociais, essa referência mostra a influência das mídias na infância e como dialoga com suas particularidades. No tópico dança, ela diz que “não tem” uma dança específica, e dá abertura para que possamos pensar que ela se permite conectar à cultura de diversas maneiras, talvez a narrativas ou outros meios.

¹⁸ Vídeo do meme, plataforma Youtube: [Meme Que Xou da Xuxa é Esse \(Completo\)](#)

Os desenhos feitos por ela dão ainda mais significado ao mapa, como Emerson, podemos ter a leitura de um pertencimento, o picolé traz consigo momentos de alegria, memórias afetivas e lazer, totalmente ligada à sua infância. Assim como, a representação da comida em que ela valoriza a culinária em suas experiências e vivências. É um mapa que considera o lúdico e a riqueza da pluralidade.

Figura 32 - Mapa de Ana Luísa



Fonte: acervo da autora.

Esse mapa é o de Ana Luísa, é também cheio de diferentes contextos e preferências. Suas comidas favoritas também indicam a conexão com comidas populares e contemporâneas, que é bastante presente em comemorações e partilhas familiares e coletivas. Na parte musical, destaca também o impacto das plataformas digitais na construção de seu pertencimento cultural. Quando ela apresenta o Tik Tok, plataforma essa que é um grande espaço de criação e conteúdos, com tendências globais e multiculturais, ela compartilha desses movimentos culturais que transcendem as barreiras regionais, uma ótima maneira de utilizar a música e a dança para se expressar e conectar, com a hibridez que compõe sua identidade cultural. Um aspecto bastante legal é que ela também menciona outros gêneros como o forró e a valsa, e nos

demonstra uma particularidade musical que é ampla e plural, e em como ela consegue transitar em tendências contemporâneas, locais e digitais. O imaginário diversificado referente às suas histórias que gosta, mostra a interlocução do lúdico, diferente de suas preferências por filmes mais intensos como os de terror. É um mapa que equilibra raízes culturais, dinâmicas e inovadoras.

Essa construção foi pensada e articulada para o estímulo e respeito a diversidade existentes naquele espaço e que é presente em toda a sociedade, como também na valorização pessoal, cultural e identitária. Durante o processo de construção, as crianças se sentiram totalmente à vontade, questionaram se poderiam colocar tal cantor(a), como se escrevia tal palavra e se poderiam se expressar também por meio do desenho. A construção desse mapa com as crianças contribuiu para o fortalecimento dos laços afetivos e o respeito entre eles e suas diferenças. Esse processo não apenas mostrou a riqueza das individualidades das crianças, mas destacou como suas etnicidades são construídas integrando diversas influências culturais e sociais. Esse momento pode ser entendido por esse cruzamento entre local, global, tradição e inovação.

Os mapas das crianças não expressam uma etnicidade rígida e fechada, mas em constante diálogo com suas memórias afetivas, práticas e referências culturais que se conectam. Como afirma as autoras Gomes e Araújo (2023, p. 19): “Uma coisa é certa: é preciso continuar nos aproximando das infâncias negras para compreender suas diferenças, aproximações, especificidades e pontos comuns.” Essa reflexão demonstra a importância de reconhecermos as múltiplas e constantes influências que formam as etnicidades das crianças.

Oficina 4 - Relações raciais e racismo

Este quarto encontro foi um daqueles momentos em que a ansiedade de uma maneira positiva toma conta, resultado de bons retornos, de uma dedicação intensa nas construções das aulas e de grandes expectativas para que tudo ocorra conforme o planejado, ou, quem sabe, até melhor. O propósito central foi estimular os/as participantes a refletirem sobre as consequências das atitudes entre diferentes grupos étnicos na sociedade, buscando desenvolver a compreensão de temas importantes como a diversidade, desigualdade e preconceito, aprofundando e alertando a compreensão de que as violências – sejam elas de qualquer natureza, mas historicamente e socialmente são construídas. Desse modo, os diálogos e atividades buscaram chamar a atenção para a desconstrução de estereótipos reproduzidos nos mais diversos espaços sociais em que essas mesmas crianças circulam e tem acesso - como a escola, família, mídia e

a comunidade. Portanto, além disso, aproveitando a oportunidade de toda discussão, partilhas e aprendizados, o ensejo era incentivar todas e todos a valorizar-se como ser humano, respeitando a si, ao próximo, bem como valorizar suas origens.

Figura 33 - Caminhada dos comandos



Fonte: acervo da autora.

Seguindo a sequência didática organizada para essa aula, no primeiro momento realizamos uma caminhada com comandos e pausas, ou melhor “*estátua*” como as crianças sugeriram chamá-la. A dinâmica era guiada por meio desses comandos, e essas ações planejadas davam a direção e organizavam todo o processo. Assim sendo, as intenções dos comandos eram de estabelecer e fortalecer os laços afetivos, bem como desconstruir bloqueios e estereótipos entre as relações, trabalhando com a imaginação, socialização, generosidade, criatividade e o respeito ao próximo(a). A professora, pedagoga e pesquisadora Pâmela Vicentini Faeti (2021), em seu livro “Representações de si, do outro e práticas lúdicas: identidades e diferenças em jogo”, que aborda sobre como os jogos e brincadeiras podem ser utilizados como instrumentos pedagógicos para trabalhar com questões de identidade e diferença. A autora analisa que o contato com outras pessoas, permite que os indivíduos reconheçam em si próprios como é estabelecido o processo de interação. Então, essa autoavaliação reavalia estratégias, em como se comportam, reagem e lidam com regras em situações sobre si e seus colegas. Ela menciona que essas sensações e sentimentos que antes eram ocultados, podem se manifestar durante

jogos, experimentos (Faeti, 2021).

Compreender esse entendimento e analisar juntamente com essa prática realizada, é que tanto ela quanto outros jogos lúdicos são capazes de revelar características e particularidades da identidade de uma pessoa e sobre como são as relações sociais naquele espaço. Portanto, proporcionar um momento em que as interações se estabeleçam, é capaz de desenvolver e possibilitar o autoconhecimento e o respeito nesse processo de formação e construção de suas identidades. Dessa forma, a atividade não apenas fortaleceu o aprendizado, mas amadureceu as relações entre as crianças.

Após a dinâmica buscou-se fazer um momento de reflexão e partilha com a experiência passada. As crianças foram convidadas a refletirem e compartilharem com seus/suas colegas sobre como se sentiram, quais foram os sentimentos despertados durante o experimento, e se essas emoções foram positivas ou negativas. Aproveitando a discussão sobre sensações que foi introduzido o tema principal da aula, onde foi alertado sobre atitudes ofensivas e alerta para a conscientização sobre preconceito, discriminação e racismo.

Uma das grandes feministas negras e filósofa brasileira, Djamila Ribeiro. Em seu livro intitulado “Pequeno manual antirracista (2019), aborda que nós aprendemos e seguimos o ritmo ao longo do nosso crescimento, e estando em uma sociedade racista fatalmente absorvemos alguma porcentagem do racismo para nós, e logo o reproduzimos. Porém, ela nos chama atenção para observarmos e analisarmos essa manipulação do racismo e lutarmos contra ela. Então reconhecer é o primeiro passo, e assim que chego na etapa de “*missão vocabular*”, que é a busca das palavras e leitura dos seus significados.

Figura 34 - Registro da Missão vocabular 📍



Fonte: acervo da autora

Logo após questioná-los se sabiam diferenciar os significados dos termos e se já tinham pesquisado sobre as definições dos mesmos, foi orientado para quê se formassem duplas para a busca das palavras e leitura para os colegas. Para além de uma simples busca de palavras, a intenção dessa pequena atividade, foi a motivação para pesquisa, curiosidade e o interesse para o conhecimento e a aprendizagem. Um fato curioso e interessante aconteceu durante essa prática. Após a leitura dos significados dos termos (preconceito, racismo e discriminação), começaram a surgir dúvidas como:

“Ô tia, chamar uma pessoa de branquela é racismo? e se colocar apelido nos outros também é racismo?”

Ter escutado as dúvidas das crianças como essas após a busca no dicionário, revela a internalização das discussões que vêm sendo estabelecidas, pois transformaram os conceitos em dúvidas, e relacionando a ações dos seus próprios cotidianos. Tendo como exemplo a pergunta sobre “chamar alguém de branquela” ou “se colocar apelido” é racismo, é possível perceber o senso crítico despertado nas crianças, que faz elas e eles refletirem sobre suas ações. Isso é um bom retorno, pois mostra que a atividade da busca ao dicionário não só transmitiu conhecimento, mas também provocou reflexões multiplicadoras. Assim como mostram o interesse das crianças em compreender as consequências de suas palavras e ações.

Analisando esse momento espontâneo e totalmente rico de reflexões e aprendizados, foi percebido que se formou uma grande roda de conhecimentos e partilhas, onde as crianças

tiveram a oportunidade de compreender melhor os conceitos e identificá-los em momentos de suas vidas. A curiosidade das crianças foi aguçada durante essa atividade e outras palavras foram sugeridas por algumas meninas para serem buscadas no dicionário, como “umbanda” e “candomblé”. Em seguida, sugestões de perguntas reflexivas surgiram, como:

“Ô tia, o candomblé é aquelas mulher que veste de branco né? Tem muita gente com preconceito que acha que é coisas ruim, né?”

Esses questionamentos foram importantes pois demonstraram o interesse de algumas crianças referente às práticas religiosas. Assim sendo, aproveitando o ensejo, fizemos a busca das palavras no dicionário e brevemente abordamos o que representava cada uma, e falando sobre a importância dessas grandes religiões que são símbolos de resistência negra nas sociedades. A curiosidade, revelou o impacto causado, promovendo um diálogo aberto sobre a diversidade cultural e religiosa. Essas duas perguntas mostram que as crianças percebem e reconhecem as tradições, tal como vêm também os preconceitos direcionados a elas. Esse momento foi totalmente preciso e bastante proveitoso para o ampliamiento do conhecimento das crianças, onde foi estabelecido um entendimento sobre essas violências que atinge toda a cultura negra e uma reflexão maior sobre respeito pelas individualidades e por todas formas de expressão individual e cultural. Além de ampliar a discussão para explicar que tanto o candomblé quanto a umbanda, são religiões cheias de história e fundamentos e que enriquecem a cultura brasileira. Aproveitando essas dúvidas para desconstruir estereótipos e explicar sobre como o preconceito é fruto da ignorância das pessoas.

O terceiro momento da aula foi o *Jogo das bonecas – a branca ou a negra?* Dando continuidade a temática da aula, realizamos o teste das bonecas,¹⁹ baseado em um estudo com crianças negras e não negras em 1949 (mil novecentos e quarenta). Nesse estudo foram utilizadas uma boneca branca e uma negra, para investigar atitudes de discriminação e segregação racial nas escolas americanas. As crianças foram estimuladas a refletirem sobre posturas e interpretações em relação às bonecas de diferentes cores, oportunizando um momento de reflexão sobre preconceito e identidade racial.

¹⁹ Link para acesso ao vídeo na plataforma Youtube: [Doll Test - Os efeitos do racismo em crianças \(POR\)](#)

Figura 35 - Jogo das bonecas – branca ou negra? 🧸



Fonte: acervo da autora.

A atividade despertou um grau de bisbilhotice e curiosidade entre as crianças. Antes de darmos início a esse terceiro momento, algumas das crianças ao reparar nas bonecas ali presente começaram a reagir por sua aparência, com risos e deboches. Foi uma leitura que partiam de suas primeiras impressões baseadas em pré-julgamentos, e eram direcionadas aos detalhes sobre as aparências. Ao perceber isso, primeiramente senti um incomodo por não ter sido muito positivo o que foi escutado, mas, logo passei a refletir sobre as atitudes preconceituosas que inconscientemente as crianças reproduzem por ainda viver em um sistema em que o racismo e desigualdade permeiam todos os espaços. (Gomes; Araújo, 2023) observa que essas formas de violências e comportamentos são aprendidas e disseminadas na sociedade, sendo por meio da família, das mídias, dos relacionamentos, na vivência da desigualdade e também nas instituições educacionais. Ter refletido sobre isso, foi fundamental para perceber as reações involuntárias e espontâneas das crianças e como elementos visuais influenciam suas posturas e decisões.

As reflexões sobre esse jogo das bonecas foram surgindo no momento, e um dos alunos destacou dizendo que:

Não é só pra olhar pra cor da pessoa, é pra olhar pra qualidade não coisas ruins das pessoas (Wellison, 11 anos).

A pequena fala de Wellison reflete uma compreensão importante e esperançosa sobre julgamento de caráter, o que é especialmente significativo. Ele amplia sua visão que vai para

além do físico, dos estereótipos, da cor de pele. Então, cuidadosamente Wellison chama a atenção, assim como entende que é preciso reconhecer as qualidades ao invés de características sob pré-julgamentos. Ao dizer sobre “qualidades e não coisas ruins”, ele nos leva para a valorização das pessoas, sendo um grande passo para desconstrução de atitudes discriminatórias.

Ana Luísa, compartilhou expressando que:

Eu achei muito legal porque é muito importante a gente saber que existe pessoas negras na cidade e brancas também que faz muito preconceito com as pessoas. E hoje foi bom pra gente aprender que quando crescer não é pra fazer preconceito com ninguém. E quando eu crescer, eu também quero ter orgulho de ter uma mãe negra, e muitos amigos e o povo da família (Ana Luísa, 09 anos).

A fala de Ana Luísa, demonstra a importância de promover reflexões sobre conscientização. A sua percepção sobre as questões de discriminação e preconceito, nos mostra e evidencia a necessidade de trabalhar com temas como o racismo e respeito nos âmbitos escolares. Pode-se perceber também que ela fala sobre reconhecermos as pessoas e suas existências nos ambientes, reforçando que práticas educativas podem sim contribuir na expansão e mudança de comportamentos e pensamentos ao serem convidados a refletirem sobre empatia. Ana Luísa, em sua fala afirma e demonstra o orgulho por sua origem, bem como das pessoas ao seu redor, refletindo sobre respeito e valorização ao outro. Ela nos dá uma esperança de mudança, em que as identidades sejam valorizadas e respeitadas.

Outra criança a compartilhar suas impressões foi Thayná, e assim ela disse:

Eu gostei da aula, eu aprendi muito, e é bom que a gente já ensina pros outros que tem preconceito (Thayná, 11 anos).

Thayná em sua fala, demonstra não só que gostou da aula, mas pensa em uma educação multiplicadora. Ela por sua vez já pensa em propagar e compartilhar os ensinamentos com intuito de combater os preconceitos, e não apenas ficar com o aprendizado para si. Isso nos mostra que com a educação podemos empoderar crianças e buscar transformações por meio do conhecimento. A sua vontade de “ensinar pros outros”, valida o reforço a empatia e diálogos com impactos positivos e educativos.

Dando continuidade à atividade proposta, iniciamos o processo com as bonecas postas sobre uma mesa, e uma cadeira posicionada em frente a elas. Num procedimento individual, cada criança se aproximava para começarmos o questionário, formado por 11 (onze) perguntas que exploram as percepções das crianças sobre as bonecas e as diferenças da cor de pele. Ao longo das respostas, foi possível observar que algumas crianças mediante as perguntas

perceberam que não se tratava apenas das bonecas em si, mas que as perguntas tinham um direcionamento para as questões raciais. Notar isso, foi crucial para o entendimento de conscientização e autoanálise em que as crianças conseguiram atingir. As crianças em certo momento reagiam espontaneamente as respostas de seus colegas, e era possível perceber através de suas reações o incômodo que sentiam, pois passaram a entender a essência desse exercício. Esta atividade permitiu não só a coleta de dados, mas contribuiu num fator importantíssimo que é a autorreflexão e a criticidade. As crianças puderam refletir sobre suas próprias atitudes referente a preconceitos e racismo, a fomentar um diálogo bastante significativo e profundo para sua aprendizagem.

Figura 36 - Representatividade racial



Fonte: acervo pessoal.

As meninas Thayná e Nicole quiseram registrar imagens segurando as bonecas da dinâmica (branca e negra). Ao questionar sobre o porquê da escolha da boneca e a sensação que sentiu para a foto, Thayná respondeu:

Foi porque a boneca parece comigo, o jeito da boneca parece comigo. A sensação da boneca é que parece que tinha alguém igual a mim do meu lado. Eu acho bonito a aparência dela, e ter ela é bom porque para não ter racismo e preconceitos aqui na ABB, escola e em casa e na rua (Thayná, 11 anos).

A fala de Thayná reflete entre representatividade e identidade. Ao escolher a boneca que “*parece comigo*”, ela destaca a importância de enxergar a si mesma em objetos ou figuras que fazem parte de sua vivência, reforçando como a representatividade pode influenciar a autoestima e o senso de pertencimento. A sensação de “*ter alguém igual a mim do meu lado*” mostra essa identificação, que vai além da própria boneca e se transforma em um gesto de

acolhimento e valorização de suas características e história. É maduro pensar e conectar a boneca negra à luta contra o racismo e os preconceitos nos espaços que frequenta, como a escola, a casa e a rua. Isso mostra como, mesmo aos 11 anos, ela vem compreendendo a importância de combater desigualdades e preconceitos, reforçando que a presença de símbolos que promovem diversidade pode e é um passo significativo nessa caminhada de aprendizados.

Além das questões raciais, essa atividade desempenhou um outro papel importante que é sobre representatividade racial, destacando a importância do respeito a outras etnias e identidades. Como já mencionado, esse momento ajudou no fortalecimento da autoestima das crianças, simultaneamente falando sobre como a diversidade possui um grande valor dentro da sociedade. Essa análise cuidadosa e dinâmica contribui para um bom e proveitoso desenvolvimento das criações de práticas que colaboram para uma luta diária contra o racismo e as variadas formas de violência nas sociedades brasileiras (Gomes; Araújo, 2023).

O quarto momento da aula foi dedicado à *Dinâmica do espelho*. Nesta atividade, as crianças se posicionaram diante de uma caixa fechada, e está nessa posição foi gerado muita curiosidade e expectativas. Dentro da caixa, havia um espelho e em um outro recipiente tinha uma mensagem de valorização pessoal cuidadosamente e carinhosamente escolhida. Cada criança foi convidada a abrir a caixa, olhar-se para o que havia nela e ler a mensagem que havia recebido. Antes de terem acesso a caixa, comecei a despertar tamanha curiosidade falando sobre o que já tínhamos trabalhado anteriormente e sobre os momentos de reflexões que conseguimos alcançar. Para continuar aguçando a curiosidade das crianças, comecei a falar sobre uma possível personalidade muito importante para a sociedade que estaria ali naquela caixa, e uma atenção redobrada, às crianças ouviam atentamente o que era dito sobre a importância dessa pessoa para o mundo, e um suspense, mistério e entusiasmo foi sendo estabelecido no ambiente, e suas imaginações faziam com que eles comessem a citar nomes de pessoas que achavam que poderia ser. Fora a vontade de saber qual persona era aquela da caixa surpresa, a vontade de comer chocolate era outra parte que os deixava ansiosos (as).

Figura 37 - Dinâmica do espelho 📷

Fonte: acervo pessoal.

Quando finalmente puderam acessar a caixa e ao verem seu próprio reflexo no espelho foi seguida por uma leitura especial da mensagem de valorização pessoal, levando-as a um momento significativo de reconhecimento de suas potencialidades e individualidades. Esse momento foi significativo, pois além de reforçar os aspectos individuais, foi proporcionado instantes de confiança, respeito e desconstrução de estereótipos que fazem construir imagem negativa sobre si mesmos (Gomes; Araújo, 2023). Para finalizar este encontro, que foi muito lindo e especial, realizamos uma pequena roda de conversa após a atividade. Assim, recapitulamos os momentos experienciados e sobre como essas atividades contribuem para a valorização e respeito entre as diversidades. A aula foi encerrada com a sensação de dever cumprido, tamanha admiração, conhecimento e aprendizado que vêm sendo construídos, aflorados e realizados de forma conjunta.

Oficina 5 - Representatividade racial

Mais uma vez, o quinto encontro foi significativo. O tema central da aula foi a representatividade racial, abordada de maneira crítica e sensível, com o objetivo de promover o respeito à diversidade étnico-racial e combater o racismo através do conhecimento. Dessa forma, o intuito era de estabelecer mecanismos para incentivar o progresso da compreensão e respeito à diversidade para o combate ao racismo, com a linguagem e práticas artísticas como ferramentas de ensino e produtividade. Além de criar um ambiente de aprendizados e reflexões sobre temáticas como a inclusão e a igualdade, buscou-se o entendimento e conscientização

sobre a ampla diversidade étnica e cultural existente na sociedade, para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e justa.

Como ferramentas pedagógicas, a exibição do filme e o desenho foram umas das atividades utilizadas para facilitar a conexão e o diálogo das crianças com a temática da aula. Outro grande intuito de aproximar a ideia de representatividade racial das crianças, era que elas conseguissem compreender a importância de se reconhecer em diversos espaços, tão como em livros, imagens, narrativas e de levantar questionamentos ao notarem as ausências que ainda persistem. É uma abordagem que se alinha a uma educação antirracista e decolonial, como reforça Gomes (2012, p. 107): “Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber”. Esse pensamento de Gomes, nos leva a perceber que o processo de descolonização do currículo, é um movimento contínuo de reconstrução e que der valor as vozes historicamente silenciadas

Figura 38 - Exibição do curta-metragem



Fonte: acervo pessoal.

O primeiro momento desta aula foi com a exibição curta-metragem “Dúdú e o Lápis Cor da Pele”²⁰ produzido pelos brasileiros Miguel Rodrigues e Cléber Marques, que trata sobre temáticas como identidade racial, preconceito e racismo. Este filme narra a história de um

²⁰ Link para acesso ao vídeo na plataforma Youtube: [Curta Metragem "Dúdú e o Lápis Cor da Pele"](#)

menino negro de 07 (sete) anos, que após ouvir a sua professora de artes usar o termo “lápiz cor da pele” durante a aula, ficou confuso pois a cor da sua pele não correspondia com a cor do lápis mencionado. O filme traz como moral e ensinamento, a importância de reconhecer a diversidade racial, da luta para o combate ao racismo e estimula as crianças a serem mais respeitosas, inclusivas e empáticas para com as diferenças pessoais, culturais, e étnicas das outras pessoas.

A atenção das crianças foi totalmente tomada pelo filme, ocasionando significativos momentos de silêncio, observação e reflexão. O envolvimento foi bastante intenso, que as próprias crianças agiam com autonomia e chamavam a atenção dos(as) colegas sempre que surgia algum barulho no espaço, e assim, foi perceptível notar o interesse de todos(as) ao filme e ao assunto trabalhado. Após a exibição, iniciamos uma conversa sobre as reflexões do filme, pontuando tópicos que eram abordados, o que mais foi chamado a atenção e qual parte do curta-metragem eles mais gostaram. Durante a partilha, surgiram percepções valiosas a partir da pergunta sobre “o que é o lápis cor da pele?”. Essa pergunta mobilizou memórias e relembramos sobre valores e o respeito ao próximo, sobre a diversidade cultural, que já foram temas centrais de outras oficinas já realizadas, bem como falamos sobre preconceitos, palavras e atitudes ofensivas e suas consequências. Assim, tivemos expressões como:

“Fala de criança, cor de pele e racismo” (Bernardo, 10 anos).

Essa resposta, mostra o que ela conseguiu entender sobre o que o filme trabalha. O filme revela os desafios do racismo e normas referentes aos padrões sociais, como a “cor de pele”. O legal de perguntar às crianças quais pontos eles identificaram e perceber o tanto que o filme chamou a atenção, foi notar que identificaram elementos importantes do que o próprio curta-metragem trata. Como na aula anterior trabalhamos com sobre esses temas, acessando o dicionário, possibilitando às crianças perceberem isso em suas atitudes e ações. Assim, as crianças ficaram bastante felizes com o filme, e perceber a facilidade para o entendimento do que estava sendo abordado, que foi rapidamente capturado por eles e elas, tornou mais leve toda a discussão. Pois, eles sabiam que se tratavam de racismo e preconceito, incluindo a inclusão social. Cristina Teodoro, no prefácio do livro diz que:

Uma coisa é certa: é preciso continuar nos aproximando das infâncias negras para compreender suas diferenças, aproximações, especificidades e pontos comuns. Destacando a sua coragem nesse importante ciclo da vida em meio a tantas desigualdades por elas vividas na tensa relação entre infância, pobreza, educação e raça (Gomes; Araújo, 2023, p. 19).

As autoras nos alertam sobre a necessidade da importância e compreensão das infâncias

negras, para o entendimento de suas singularidades, semelhanças e percepções. Alerta que tanto os profissionais, tal como familiares e sociedade precisam se atentar que as vivências das crianças precisam de atenção, justamente para criação de políticas e práticas educacionais que viabilizem e entenda esse grande desafio que é a relação criança, espaço, educação, raça, etc., é uma luta diária e constante por respeito, equidade e direito.

O filme tratava realmente dessa diferença e estereótipo referente a cor negra. Uma das cenas que as crianças mencionaram sobre a parte que mais chamou a atenção delas e praticamente quase 100% (cem por cento) da turma presente, citaram a cena da “morte do pai de Dúdú”. É uma das cenas cruciais do filme, em que a moral do curta-metragem se torna mais intensa pois aborda sobre a luta contra o racismo, a importância da representatividade e as injustiças para com pessoas negras, especificamente para com a família de Dúdú. Assim sendo, é um dos momentos reflexivos e revela sobre como as dificuldades podem fazer com que as crianças criem uma outra visão de mundo, mas pela lente do sofrimento.

Ao provocar as crianças a pensarem cor e representação, é colocado em pauta também as etnicidades como elemento constitutivo das infâncias. Não é apenas um detalhe estético a “cor da pele”, mas é um meio para compreender como o racismo se manifesta de maneira sutil nos materiais escolares, nas mídias, na linguagem e principalmente nas relações interpessoais. Como argumenta Gomes e Araújo (2023, p. 23) dizendo que “Concluem sinalizando que a educação para as relações étnico-raciais desde a Educação Infantil é uma forma de praticarmos a luta diária contra o racismo na sociedade brasileira”. Portanto, nessa oficina, as crianças foram levadas a refletir sobre as implicações sociais que são aparentemente neutras, mas que carregam discursos e desigualdades extremamente históricos.

O terceiro momento desse encontro, após a exibição e discussão do filme, foi a atividade do *autorretrato*. As crianças pintaram seus desenhos a partir da sua própria identidade, de maneira criativa e alegre. Alguns desenhos foram levados, imagens cuidadosamente escolhidas que serviam de inspiração. Com a utilização de lápis coloridos eles pintaram e escolheram as cores que os mais representavam, fazendo também uma pequena descrição sobre si mesmos, incluindo características pessoais e aspectos que consideravam importantes sobre sua identidade.

Esta atividade oportunizou um momento de autonomia, expressão de pensamentos e sentimentos. Além de exteriorizar e registrar no papel como se veem e sobre quem são, foi uma tarefa de autoconhecimento. Gomes e Araújo (2023), salienta que a questão racial influencia diretamente na formação das infâncias e que nem sempre é um fator positivo referente à diversidade humana, mas como marca de inferioridade. Desse modo, elas evidenciam o papel

fundamental e crítico que a educação tem para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais. Tal como essa atividade e a reflexão a partir do pensamento das autoras, refletem a importância da valorização da diversidade e representatividade racial desde à infância, e como as práticas educativas podem colaborar para ir contra as perspectivas negativas em relação a raça e como pode-se buscar com a educação ações que promovam a autovalorização, o amor-próprio e enaltecimento.

Figura 39 - Autorretrato



Fonte: acervo pessoal.

As crianças em seus retratos tentaram se aproximar em suas pinturas de si mesmo, como se viam e se identificavam. As cores escolhidas refletiam o ampliado dos seus olhares e não apenas retratavam suas características físicas. Assim, para além das cores vivas, essas pinturas são representações de quem são.

Gostei do desenho, ficou parecendo comigo. Peguei a cor marrom e o cabelo foi lápis preto, pra parecer com minha cor. Na verdade, o meu cabelo nem é preto, ele tá saindo a cor na ponta, mas ficou parecendo (Thayná, 11 anos).

O processo de escolha das cores para retratar a si mesma foi um esforço de autorreconhecimento. Ao dizer que escolheu a cor marrom e o lápis preto, percebemos o cuidado que ela teve ao querer representar a sua cor de pele e cor do seu cabelo. Ela observa e

fala sobre a mudança de cor em seus fios e isso mostra em como ela percebe sua própria identidade. Tal como a fala de Thayná, essa atividade foi um convite para ver como as crianças se percebem, com um olhar para a autoestima. Ao se verem como protagonistas, não é apenas uma representação do que é visto em frente ao espelho, mas perspectivas sobre suas identidades e ressignificações de suas identidades.

O terceiro momento, foi pensado a partir da valorização da diversidade e representatividade racial, pontos esses que foram abordados momentos anteriores. Nessa etapa, fizemos um Jogo da memória com personalidades negros e negras. Este jogo foi inspirado por um joguinho online criado pelo ilustrador e técnico pedagógico Jocelin Vianna, sobre personalidades negros e negras que tiveram papéis históricos na sociedade.

Figura 40 - Modelo inspirador do jogo



Fonte: [Jogo da Memória Personagens Negros e Negras by Jocelin Vianna](#).

Baseado nessa ideia de interação e conhecimentos de maneira dinâmica e criativa, foi construído um jogo específico para as crianças. Além de contribuir no conhecimento e consciência histórica de personalidades importantes para toda sociedade, ele também age na proporção de reconhecimento e respeito à diversidade, bem como expor as realizações e resistências que a população negra conquistaram em anos de lutas na busca por respeito, empatia e inclusão. As personalidades negras escolhidas para o jogo, foram levando em conta algumas pessoas que as crianças já poderiam ter conhecimentos, e entre elas tinha cantores e cantoras, escritores e escritoras, jogadores de futebol, artistas de novelas, filmes e escritores e escritoras. O jogo serviu como motivação e encorajamento para as crianças desenvolverem a capacidade de confiar em si mesmos, em seu potencial e se espelharem nos grandes feitos por

essas grandes referências apresentadas.

Figura 41 - Jogo da memória construído



Fonte: acervo da autora.

“Representatividade” é o nome dado a esse bloquinho de cartas, carregado de histórias, ancestralidade e resistências. No jogo, as crianças iam em direção às cartas embaralhadas e escolhiam duas cartas; caso as imagens fossem iguais, era questionado se conheciam e, em seguida, era apresentada uma pequena biografia dessa personalidade. Após a mesma pessoa seguia no jogo até encontrar cartas diferentes, passando então a vez ao(à) colega seguinte. Além da abordagem e um aprendizado bastante enriquecedor, criativo e dinâmico, foi uma grande oportunidade de explorar a história e diversidade no âmbito educacional, conjuntamente desenvolvendo habilidades cognitivas e memoriais. O jogo foi bem recebido pelas crianças e quiseram jogar outras vezes, e nas outras vezes repetidas o desafio era que eles falassem pelo menos do que entenderam ou guardaram daquela personalidade que já tinha sido apresentada anteriormente. Todos e todas ajudaram e assim o jogo passou a ser ainda mais interativo e divertido, promovendo assim uma aprendizagem única, lúdica e política.

Mais do que uma simples atividade, foi um momento potente de valorização das etnicidades presentes na história brasileira, principalmente de pessoas negras que, frequentemente, são apagadas de muitos materiais didáticos. Ao terem contatos com os rostos, nomes e um pouco de quem são e foram essas pessoas, já fugimos de uma lógica hegemônica eurocêntrica – como artistas, líderes, cantores, jogadores, ativistas negros(as), pois ampliamos nosso repertório de conhecimentos, identificando-se com referências plurais e positivas.

Ao acessarem o jogo, algumas dessas personalidades já eram de conhecimentos das

crianças, entre eles e elas os mais mencionados foram “*Vinicius Júnior*”, um jogador de futebol brasileiro que joga pelo Real Madrid e pela seleção brasileira; “*Michael Jackson*”, foi um cantor, dançarino e compositor norte-americano que ficou marcado como um dos maiores artistas da história da música, conhecido como o “rei do pop”; e “*Pelé*”, uma personalidade de grande referência e que foi considerada como o maior jogador de futebol do mundo. Dando continuidade a conversa sobre as personalidades, que iniciamos o último momento com uma especial roda de conversa para partilha de percepções e aprendizados do encontro do dia.

Oficina 6 - Equidade étnico-racial

Na grande busca por uma sociedade mais igualitária e na promoção do respeito e da igualdade dentro do ambiente de ensino e fora dele, chegamos no sexto encontro. Na continuidade desse compromisso com uma educação voltada para esse respeito, o propósito desta aula foi proporcionar experiências que levassem as crianças a vivenciar e refletir sobre valores como respeito, empatia e equidade com seus e suas colegas. Assim sendo, a parte inicial da aula centrou-se na ideia, análise e reflexão por meio das imagens expostas que representavam situações de discriminação racial, exclusão e desigualdade. Dessa maneira, por meio da leitura visual, buscamos exercitar e estimular o olhar crítico, análise e potencial crítico das crianças.

Figura 42 - Exposição das imagens



Fonte: acervo da autora.

Para iniciarmos à atividade, algumas imagens foram espalhadas pelo espaço que representavam algumas ações e práticas racistas. A proposta era que as crianças circulassem pelo ambiente e observassem atentamente as imagens, descrevendo o que viam de maneira

geral: o que era retratado, quantas pessoas apareciam, quais eram suas expressões faciais e corporais e o que poderia ter acontecido naquele momento específico. As imagens, selecionadas intencionalmente, eram ilustrações reais de situações de discriminação, exclusão e preconceito, especialmente com crianças, com o objetivo de provocar reflexões crítica e diálogo sobre as violências que marcam os corpos racializados desde a infância.

Esse momento se estendeu para continuidade da segunda parte da atividade, que contribuiu para o desenvolvimento da habilidade e capacidade de interpretação de imagens, de situações, além de estabelecer conexões com suas próprias atitudes na busca de uma melhor postura e desenvolvimento pessoal e social. Como afirma Faeti (2021), em sua discussão sobre identidade e diferenças nas práticas lúdicas, dinâmicas e jogos, levanta a ideia de que por meio dos jogos favorecem momentos de autorreflexão, nos quais o indivíduo reconhece e reflete a si mesmo e percebe as diferenças em relação ao outro, pois acabam saindo de suas zonas de confortos, problematizando e construindo outras representações a partir dessas diferenças. Com a observação e interpretação das imagens realizadas pelas crianças, elas/eles não apenas ampliaram seu entendimento sobre as injustiças encardas por diferentes grupos étnicos, mas reconheceram as sutilezas das opressões e o alerta para seu posicionamento diante dessas ações. Dessa maneira, estabelecemos um ambiente de aprendizados para que os valores de respeito e igualdade fossem vivenciados e internalizados pelas crianças.

Após a análise das respectivas imagens, as crianças escolheram as que mais chamaram sua atenção e assim formou-se grupos para o compartilhamento e comparações de suas descrições, percepções e interpretações, refletindo sobre as diferentes leituras de cada um. Logo em seguida, as crianças foram desafiadas a pensar nas possíveis situações só que em grupo, vendo o que poderiam representar as imagens que já tinham e as que não tinham um total direcionamento. Desse modo, com a proposta de realizar atividades e construção em grupo, os/as alunos(as) colaboraram e interagiram uns com os outros e assim que chegamos a etapa das dramatizações a partir das imagens.

Figura 43 - Dramatização 01 🗣️



Fonte: acervo da autora.

Essa etapa da atividade foi fundamentada na pedagogia desenvolvida pelo dramaturgo, diretor teatral e teórico brasileiro Augusto Boal, especialmente utilizamos da técnica do *teatro do oprimido*²¹ (1991). Esse procedimento busca por meio de práticas teatrais soluções para problemas da realidades e questões sociais, na busca coletiva de transformações para um bem comum. Tendo como base trabalhos e desenvolvimentos artísticos e coreográficos já explorados em encontros anteriores, nesse momento com essas experiências foi possível avançar em um novo grau de elaboração criativa e crítica. Já conhecendo as potências expressivas da turma, partimos para uma atividade em que exigia que as crianças observassem, interpretassem e, sobretudo, encenassem essas situações ali expostas a partir das imagens e que foram previamente discutidas.

Então, assim sendo, acaçamos o segundo grau do Teatro do Oprimido, nas etapas de entendimento das situações e construções de ações a partir de imagens. É descrito por Boal (1991) como o momento em que “os espectadores intervêm diretamente, “falando” através das imagens feitas com os corpos dos demais atores ou participantes (Boal, 1991, p. 143). Assim,

²¹ Augusto Boal (1931-2009), dramaturgo, diretor teatral e político brasileiro, criou durante a década de 1960, à frente do Teatro de Arena em São Paulo, uma poética teatral inspirada na estética brechtiana e na pedagógica libertadora formulada pelo educador pernambucano Paulo Freire. O Teatro do Oprimido é uma poética que propõe a própria ação. Em que o espectador assume o papel de protagonista, propõe soluções e sugere transformações reais em problemas reais (Boal, 1991, p. 138).

nesse momento, os corpos das crianças se tornaram linguagens, denúncias e construção de outras possibilidades, revelando caminhos de reinvenções, onde a arte se transformam em gestos de reexistência.

Figura 44 - Dramatização 02 🗣️



Fonte: acervo da autora.

Construir esse trabalho com as crianças foi extremamente importante. Ao relatarmos como foi a experiência de reproduzir tal cena, de como foi construir uma ideia para chegar a um certo ponto da imagem, elas e eles mencionaram sobre ter vivenciado ou presenciado situações parecidas, de já ter acontecido momentos em que as suas reações foram semelhantes ao daqueles registros. A cena da imagem acima, foi construída com a ajuda delas, minha e de seus e suas colegas. O que foi pensado para esse momento foi: “as crianças estavam na escola em seu horário de intervalo, alguns meninos jogando bola e elas brincando de amarelinha. Em certo momento, a bola acidentalmente atingiu uma das meninas, resultando em sua queda ao chão. As outras crianças ao invés de ajudá-la começaram a zombar, a rir e debochar dela, dirigindo comentários ofensivos e preconceituosos sobre sua aparência e agilidade. Com o sentimento de humilhação e tristeza, ela tentou levantar-se com a ajuda de sua amiga, enquanto ainda ouvia as risadas ao seu redor”.

Ao destrinchar toda a construção dessa cena com as crianças, pensamos em como poderíamos reverter aquela situação, e em como conseguiríamos evitar aquela situação se ela

tivesse tomado um outro rumo, se as atitudes das crianças fossem totalmente contrárias. Desse modo, chegamos no que Boal (1991) chama de *teatro como linguagem*. É uma etapa que se divide em partes, e tem como foco central a participação direta do espectador na cena. No primeiro grau, chamado de *dramaturgia simultânea*, “é o primeiro convite que se faz ao espectador para que intervenha, sem que seja necessária sua entrada física em "cena" (BOAL, 1991, p. 152). Posto isso, e com o entendimento de que poderíamos levantar soluções para evitarmos tais situações, questionei as crianças, ou melhor, aos espectadores e espectadoras sobre como poderíamos resolver aquela situação. Algumas propostas foram:

“Poderia chamar a diretora e acabar o recreio e tomar o celular!” (Maria Cecília, 10 anos).

A fala de Maria Cecília tem duas percepções: uma é a justiça e a outra é a solução imediata. A ideia em "chamar a diretora e acabar o recreio" mostra o reconhecimento do papel do diretor na resolução de conflitos, assim como demonstra que pode já ter vivenciado ou presenciado situações parecidas em que decisões punitivas foram feitas. Assim, percebe e avalia que a atividade despertou nas crianças a capacidade de pensar sobre soluções para problemas, como também mostra que foi pensado apenas no fator de punição e não em estratégias de diálogo e respeito. Portanto, isso nos confirma que as crianças percebem e propõem com base em suas experiências, e nos oferecem a oportunidade de propor um aprendizado por meio da troca de experiências e pontos de vista.

Outra proposta foi:

“Os menino tinha que pedir desculpa e pegar a bola” (Maria Clara, 09 anos).

A proposta apresentada por Maria é sobre resolver conflitos de forma simples e direta. Ela reflete empatia e reconciliação por meio do pedido de desculpas e volta para o jogo. Do ponto de vista positivo, é um reconhecimento dos erros e uma maneira prática para resolver a situação. Por outro lado, pensado apenas na solução imediata como a proposta anterior, sem pensar profundamente na situação e nos sentimentos feridos. Assim, essa proposta nos mostra que precisamos enquanto educadoras e educadores incentivar as crianças a explorarem outras perspectivas e soluções.

E última para essa situação foi:

“Eu pegava a bola e furava e saía correndo!” (Gabriel, 11 anos).

Gabriel apresenta uma perspectiva diferente das anteriores, mostrando uma resposta impulsiva. Esse tipo de solução reflete mais um ato de afronta, do que uma tentativa de resolver

o problema de forma construtiva. Por um lado, ela indica como a tensão pode acontecer especialmente em crianças que estão aprendendo a lidar com suas emoções e a resolver conflitos. Assim, apesar de também ser uma decisão impulsiva e talvez até divertida para ele no momento, vemos que ela não contribui para a solução, mas sim para o agrava e não resolve a situação. Essa perspectiva levanta a importância de discutir alternativas mais positivas e construtivas para que aprendam a lidar com os desafios, com o controle emocional e a comunicação. Afinal, como podemos transformar impulsos em ações mais construtivas para a convivência?!

Portanto, todas essas possibilidades foram testadas, mas entre elas a única que teve uma mudança positiva foi a do pedido de desculpas, pois evitou que as ofensas pudessem acontecer e que em seguida do acontecido as crianças voltariam para suas brincadeiras e continuariam aproveitando o horário de diversão.

A reflexão após as construções e apresentações das pequenas cenas e das alterações feitas pelas crianças, seguimos para o quinto momento. Assim, fizemos uma roda de conversa, para uma reflexão coletiva sobre tudo que aconteceu durante o encontro e sobre como foi a experiência de descrever e encenar as imagens, de vivenciar aquele momento e como foi para eles e elas explorar tais situações que acontecem cotidianamente nas sociedades e espaços educacionais. Para concluir, como estabelecido, em conjunto discutimos sobre como poderíamos evitar certas situações parecidas ou não com as das imagens, e em conjunto criamos uma tabela de regras de convivência.

Figura 45 - Regras de convivência



Fonte: acervo da autora.


Ao levantar questionamentos sobre quais atitudes tomar para evitar ações e atitudes que prejudicassem as relações interativas, pessoais e sociais, conseguimos estabelecer 06 (seis) regras para que fosse um alerta não só fixo a turma b, mas sim a todos e todas crianças do programa. Entre as regrinhas, estavam “sem preconceito! respeito ao próximo! respeito às culturas! sem fofocas! respeito às diferenças e sem racismo!”. Ao realizar essa e talvez simples tarefa, mas que tem o intuito muito importante na busca em promover um espaço mais respeitoso, que entende sobre a necessidade de dar atenção aos valores éticos e morais, teve o foco em garantir que as crianças se sentissem parte do processo e mais responsáveis pelo cumprimento dessas regras, além de compreender as complexas situações que permeiam diversos âmbitos. Desse modo, concluímos mais um importantíssimo encontro, rico em aspectos positivos, para o trabalho das relações raciais (diferenças físicas e biológicas) e étnicas (diferenças culturais, históricas e religiosas). Pontos esses que fazem com que possamos compreender os sistemas e barreiras sociais vivenciados por muitos e muitas na sociedade.

Oficina 7 - Existir e resistir

Dando continuidade após a utilização do jogo da memória da aula cinco, das discussões na aula anterior sobre equidade, sobre a importância do respeito e de se colocar no lugar do outro. Neste penúltimo encontro que teve como objetivo conscientizar as crianças sobre a importância da cultura negra na sociedade, e o que ela influencia em sua personalidade como afrodescendente ou não. Aprofundamos sobre o papel essencial que a cultura afro-brasileira (cultura negra) ocupa e contribui em nossa sociedade e na construção de nossas identidades, em nossas etnicidades. Assim, como no jogo da memória foi introduzido um pouco sobre quem foram e são algumas personalidades negras e negros que compõem e que também foram fundamentais para nossa sociedade, neste encontro fizemos uma aula baseada na ideia de contribuição, pois independentemente de serem afrodescendentes ou não, as expressões culturais, tradições e a história de resistência da comunidade negra influenciam profundamente nos valores e modos de vida cotidianamente. Dessa maneira, o primeiro momento da aula foi relembrando um pouco das outras aulas realizadas, dos temas e assuntos desenvolvidos e como todas elas foram importantes para que esse penúltimo encontro fosse construído.

Em uma aula expositiva e bem colorida, foi feita a construção dos “*Adinkras da sabedoria*”, esse nome foi dado a uma atividade dinâmica desenvolvida para destacar a contribuição e história da cultura negra, com a utilização dos Adinkras. Após perceber que

exibições visuais atraíam e concentravam as crianças para as atividades, foi planejado a construção e idealização de um slide para trabalhar com esse tema em especial. Foram quatro Adinkras escolhidos e cada um trouxe um pouco sobre o seu significado e interpretação, bem como o que poderia ser relacionado com a importância da cultura negra nos aspectos das histórias e livros; artes e tradições; música e dança e identidade e reflexão.

Figura 46 - Anexos do slide produzido 



Fonte: acervo da autora.

Um fato curioso desse penúltimo encontro foi que, neste exato dia, havia apenas 02 (dois) professores no programa. A programação constava na exibição de um filme para todas as turmas, atividade esta que todos e todas gostam, principalmente da parte que chegam as pipocas e sucos de complemento. Entretanto, ao chegar e apresentar o plano de aula para essa sétima oficina aos professores que estavam presentes, ao mesmo tempo exibindo o slide produzido, fui surpreendida com uma pergunta inusitada. Como mencionado, após a explicação detalhada de todo trabalho, a professora de natação Malu Freire, colocou uma questão bastante considerável. Com entusiasmo e muito interesse, ela perguntou:

Tem certeza que só quer apresentar para a turma B? É uma temática tão importante e tão bem organizada! (Professora Malu).

Essa fala da professora, deixa uma reflexão referente ao que seria trabalho com a turma. É significativo para a pesquisa perceber que a maneira em que ela reconhece a importância do trabalho, demonstra potencial que pode beneficiar não só a turma da pesquisa. Além disso, o entusiasmo da professora colabora e enriquece o trabalho, reforça o impacto educativo e social do plano. Assim, refletir sobre essa questão abre espaço para pensar em estratégias práticas de adaptar e implementar o conteúdo em diferentes contextos, maximizando o alcance e a potência transformadora do tema. Desse modo, a pergunta da professora não apenas valida a qualidade

do trabalho, mas também inspira uma expansão que pode levar a um impacto ainda mais profundo.

Neste encontro, o enunciado das etnicidades apareceu de forma intencional, articulando memória, vivência e ancestralidade como elementos desse processo educativo. Ao trabalharmos com os Adinkras, com os saberes da cultura afro-brasileira, oferecemos para as crianças uma escuta ativa referente aos marcadores culturais que compõem suas histórias e subjetividades. Elas foram convidadas a refletirem sobre como os modos de viver, pensar, dançar e sentir no Brasil, estão ligadas nas experiências negras. Assim sendo, as etnicidades foram abordadas como parte construtiva do ser, do cotidiano e de um coletivo, descolocando o olhar para o que é essencial, reconhecendo a presença africana como base de um elemento vivo de uma cultura que é nacional. Portanto, pensando em construir com as crianças um estudo pautado também no respeito e na transformação, que tanto o corpo, a escuta, a fala e os símbolos tornaram-se caminhos de afirmação de identidades historicamente subalternizadas.

A escritora e professora brasileira, referencia dos estudos antirracista, com pesquisas decoloniais, em seu livro “Como ser um educador antirracista (2023)”, aponta sobre como nos educadores devemos abordar temáticas tal qual sobre a cultura africana, indígena e afro-brasileira, como um exercício de reconhecimento, reparação e valorização, não como uma obrigatoriedade exigida pela lei 10639/03²². Essa manifestação mostrou a relevância do assunto exposto e produzido e como seria importante expandir para as outras turmas do programa.

Figura 47 - Apresentação do slide



²² Lei do "Art. 26-A, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Link para acesso: [L10639](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/lei010639.htm).

Fonte: acervo da autora.

Essa intervenção trouxe à tona a relevância do conteúdo preparado e gerou uma reflexão sobre a possibilidade de expandir a apresentação para todas as crianças. O plano de aula, que havia sido elaborado, abordava temas significativos sobre a preservação, cultura e identidade da população negra e era evidente o cuidado e parceria dos professores para com a aplicabilidade da aula. Incentivando a curiosidade para o conhecimento e estimulando a capacidade crítica das crianças, a cada parte apresentada eram levantados questionamentos sobre conhecimentos prévios aos símbolos, sobre sua leitura e referência em relação a imagem exibida, independentemente do seu real significado e contexto.

Estabelecendo uma parceria com o professor de artes, Jackson Alves para a última etapa da atividade após a apresentação completa do slide. O penúltimo momento foi organizado para desafiar as crianças a criarem seu próprio símbolo adinkra, a partir de tudo que foi observado e dos sentimentos despertados durante a oficina. Além de dar-lhe um significado e descrição, tirando como exemplo os símbolos exibidos anteriormente. Relacionando assim com o tema principal da aula e apresentando para a seus colegas as suas construções.

Figura 48 - Construção dos símbolos 🖌️



Fonte: acervo da autora.

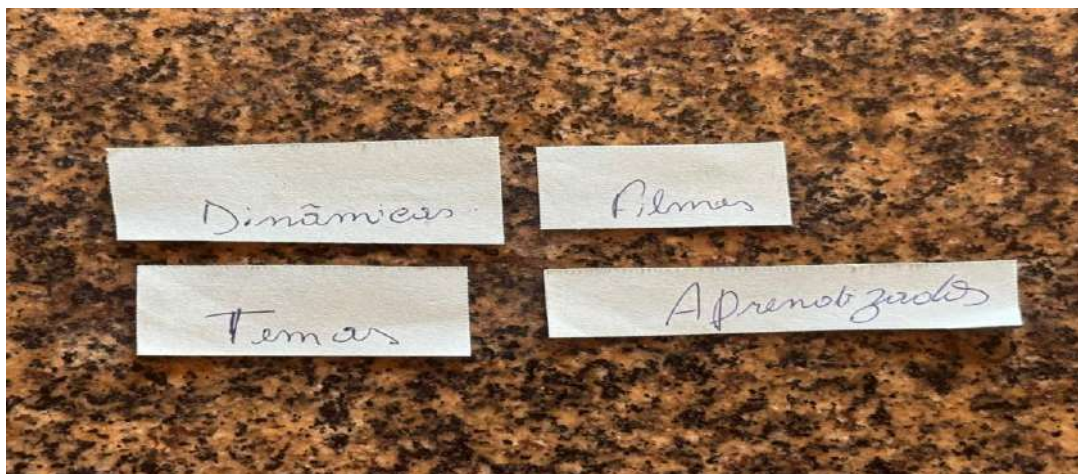
O professor Jackson Alves ao contribuir com a etapa de “criações livres”, como nomeou

essa tarefa, conversou com as crianças sobre as técnicas utilizadas para construção dos símbolos. Desse modo, ele abordou sobre os métodos que já utilizavam e que também já tinham trabalhado com as crianças, como: formas geométricas, profundidade, retas e curvas, entre outras estratégias. Na prática as crianças se sentiram bastante desafiadas, tendo dificuldades em colocar suas ideias no papel sobre o que realmente queriam de fato expressar. E como forma de estímulo, perguntei sobre duas coisas que eles gostavam de fazer e como poderiam unir essas duas coisas em um pequeno desenho. Os desenhos - ou melhor os símbolos - começaram a tomar forma, significado e descrição, e em seguida montamos uma grande roda de conversa para a partilha e apresentação do que foi construído e aprendido. As crianças apresentaram seus desenhos e seus significados, explicando sobre os detalhes expostos e o que escolheram para servir de inspiração para a criação do seu elemento.

Oficina 8 - O Eu e o Outro (versão final)

Para esse último momento, uma programação foi realizada, mas nem sempre acontece da maneira ou como planejamos. Para nós, educadoras e educadores, a sala de aula - ou melhor - o campo educacional é uma verdadeira caixinha de surpresas. Neste exato dia foi a realização do nosso último encontro, mas logo foi percebido que teria que ser feita uma adaptação do que havia sido programado pela ausência de muitas crianças, pois alguns foram para a aula de música e outros para a aula de capoeira. Com a necessidade de adaptação em nossos planos, alguns jogos não tiveram o resultado esperado, devido à quantidade de pessoas. Assim, seguimos para um momento de reflexão, referente a tudo que foi experimentado, experienciado e compartilhado durante os encontros que tivemos. Em um momento de introspecção, as crianças foram desafiadas a relembrar sobre as atividades, emoções e aprendizados vividos.

Ao convidarmos as crianças a revisitarem suas vivências, afetos e aprendizados, reafirmamos a construção das etnicidades que são atravessadas por histórias, experiências pessoais e culturais e coletivas. Mesmo com a ausência física de algumas crianças neste exato dia, suas presenças simbólicas permaneceram, nos gestos que ecoaram nos encontros anteriores, nas imagens e nas palavras que ainda eram ressoadas. Nesse contexto, a memória tornou-se uma ferramenta pedagógica e política: lembrar é a forma de garantir que o passado não seja apagado, é resistir ao apagamento. As etnicidades foram tratadas como presenças vivas que formam e atravessam a linguagem, os olhares e as relações. No decorrer desse processo, quatro papéis foram distribuídos no espaço (quantidade das crianças presentes), no intuito de facilitar as lembranças e impressões dos momentos que mais lhe marcaram.

Figura 49 - Pistas incentivadoras 🧑

Fonte: acervo da autora.

Esse momento de partilha foi uma celebração de aprendizados e conquistas. As crianças lembraram de algumas dinâmicas realizadas, dos curtas-metragens exibidos e das temáticas que trabalharam durante todo o processo. Assim compartilharam sobre os pontos positivos e negativos, em como as práticas os ajudaram a trabalhar melhor com seus e suas colegas, e sobre as barreiras que conseguiram superar.

Uma das meninas, chamada Ana Luísa, uma garota de apenas 09 (nove) anos, moradora de bairro periférico, chamou minha atenção ao pedir que eu registrasse pequenos vídeos dela em diferentes espaços do programa. Todavia, o curioso de tudo isso, não foi apenas fazer a gravação ou apenas ela aparecer no vídeo, mas sim pensar no que ela tinha e queria compartilhar e propor com esse vídeo. Ana Luísa, fez uso dos vídeos, um recurso necessário para influenciar, comunicar e alertar os colegas sobre a importância de evitar o racismo e sobre suas consequências na vida das pessoas.

Figura 50 - Registro Ana Luísa 📹



Fonte: acervo da autora.

Sua iniciativa e autonomia impactou não só aquele momento, mas destacou tamanha maturidade ao expressar os aprendizados internalizados e o incentivo a ideias a partir do que foi compreendido. Para além de revelar tamanho potencial, foi um momento especial e surpreendente pois mostrou o quão é importante possibilitar a oportunidade para as iniciativas e expressões das crianças, em seu desenvolvimento de habilidades. E assim ela abordou em partes nos vídeos dizendo que:

O racismo não é coisa de se fazer! A gente tem que aprender a se, a lidar com as cores das pessoas e ter o coração bom pra todo mundo. É preciso respeitar a diferença de todo mundo. O racismo não é bom só faz mal pra você! (Ana Luísa, 09 anos).

Como um processo educativo, com práticas emancipatórias e afroreferenciadas, esse foi um ensinamento bastante considerável dentro de um ambiente de ensino. É o que Gomes e Araújo (2023, p. 52), valorizam dizendo que: “Os estudos sobre as crianças e suas infâncias evidenciam grandes possibilidades de subsidiarem mudanças no interior das escolas em suas múltiplas práticas docentes e pedagógicas no trato das relações étnicas.

Tal como Ana Luísa, outras meninas também quiseram registrar suas impressões, porém de maneira diferente. Nicole, uma menina de 11 (onze) anos, cacheada, lisa e amorosa, como

se define em seu desenho do autorretrato, escolheu se expressar por meio de uma gravação de voz. Em sua gravação, ela dividiu suas experiências, e a importância dos temas trabalhados, como racismo e preconceito. Assim, em suas próprias palavras, com um tom meio nervoso e ansioso ela disse na gravação:

“Bom dia! Meu nome é Nicole, sou aluna da AABB Comunidade. Sou...sou aluna da AABB Comunidade, e eu gostei muito das aulas de tia Arianna. É, é a gente falou sobre muitas coisas, e respeito, sobre cor e pele. E eu me sinto muito, me sinto muito bem, por ta na aula dela. É, como na aula dela né, eu aprendi muitas coisas mesmos. E eu me sinto muito bem pela aula dela, aprendi coisas em pele e cor, sobre o respeito da consciência negra, teve muitas brincadeiras e muitas coisas. Gostei muito!” (Nicole, 11 anos).

Assim como Nicole, outras meninas também quiseram compartilhar um pouco de seus aprendizados, por meio de gravação de voz. Tornou-se um momento de comunicação aberta e sincera. Sofia, uma escorpiana de 11 (onze) anos, que ama inglês, em sua gravação disse:

Oi, meu nome é Sofia, e a aula de tia Arianna eu gostei muito. E desde o início eu gostei muito, e foi minha segunda aula preferida de tia Ariane. E eu me senti muito boa, e a aula eu gostei muito e a aula é muito legal. Eu aprendi muita coisa, sobre a consciência negra, sobre, sobre as regras de convivência e... diversidade, respeito ao próximo. Pode falar “várias outras coisas?”, e várias outras coisas (risos)! (Sofia, 11 anos).

Outra menina que quis compartilhar um pouco da sua experiência, foi Thayná. Uma menina negra de cabelos cacheados, com 11 (onze) anos que trouxe uma perspectiva valiosa e tímida sobre suas reflexões e vivências pessoais. Em suas palavras, Thayná disse:

Eu me senti bem, e eu aprendi também que tem que, não pode ficar é.. negando as coisas dos outros, porque é negra ou se for branca não pode ficar falando as coisas porque a pessoa é negra. As aulas me ajudou em, pra não fazer racismo com os outros e nem ficar rindo da cara porque o cabelo da pessoa é crespo. E também tem que respeitar as pessoas, se for branca, preta, ou qualquer cor, ou se for velha, criança, tem que respeitar do mesmo jeito!” (Thayná, 11 anos).

As partilhas de experiências compartilhadas pelas meninas Ana Luísa, Nicole e Thayná, faz pensar sobre as reflexões apresentadas, bem como a importância de se estabelecer um ambiente em que as crianças possam se sentir acolhidas, seguras e que possam falar e discutir abertamente sobre temas importantes e necessários para nossa construção pessoal e identitário. São vozes cheias de sensibilidades e afetos, que nos lembram sobre o poder crucial da educação. Assim, seguimos potencializando as pesquisas, os aprendizados, os diálogos e as parcerias construídas e estabelecidas nesses encontros, na busca de respeito e igualdade. Encerrar essa trajetória não significou encerrar todo o processo, mas afirmar que cada criança traz consigo fragmentos de pertencimento, identidade e ancestralidade que seguem em um tempo espiralar

– no corpo, na fala, na presença, na imaginação e na transformação.

3.1 ENCRUZILHANDO DADOS ÉTNICOS: DECODIFICANDO RESULTADOS MULTICULTURAIIS

A cada encruzilhada, histórias são emaranhadas pelas linhas das etnicidades, diversidade e das identidades multiculturais. Por meio de observações, oficinas, resultados e diálogos, entrelaçamos dados étnicos com uma metodologia cuidadosa, minuciosa e afroreferenciada²³. Algumas diversidades foram encontradas ao longo da pesquisa, principalmente na aplicabilidade das oficinas. Como já mencionado, o programa tem os seus créditos para cumprimento de atividades, e com isso a organização do cronograma sofreu algumas alterações durante o decorrer de toda pesquisa, e em uma conversa informal com alguns professores, um bom e novo acordo foi estabelecido, possibilitando assim a execução das atividades programadas.

Recapitulando e fazendo um apanhado geral do que pode ser analisado a partir dos resultados das observações, das oficinas realizadas e do retorno das crianças envolvidas no processo, trazendo à tona para discussão a análise dessas informações, alguns fatores explorados foram para além do que o programa já oferece enquanto estudo, desenvolvimento social e integração entre família, escola e comunidade.

A cada encontro uma novidade, a cada novidade um apanhado de conhecimentos. Desde as observações e a conquista de confiança, o estranhamento foi a primeira reação a ser notada. Acompanhei uma conversa da professora de esportes com a turma, sobre a relação e a importância dessa pesquisa para o programa - e olha, que prazeroso foi escutar o quanto é fundamental trabalhos como este, adentrar espaços não formais na busca de contribuir para uma melhor educação e uma boa convivência. Após a conversa, tive a oportunidade de me apresentar e estabelecer uma troca dinâmica com as crianças, realizando uma pequena prática de interação. Por incrível que pareça, a aula cedida para a realização da pesquisa, foi especialmente a de esportes, justamente a aula que iniciamos o primeiro contato com a turma e uma das aulas bem mais quistas pelos alunos(as).

Foi observado que, após o café, ao ser dividido as turmas, algumas crianças não reagiram muito bem, expressando insatisfação ao saber que a aula de esportes não aconteceria. Mas, por outro lado, ao saberem que seria feita uma oficina comigo, suas reações mudaram notavelmente.

²³ Conceito empregado pela importante ativista, feminista negra e brasileira Lélia Gonzalez (1980), que se baseia numa valorização dos saberes das culturas africanas e afro-brasileiras na construção das identidades e conhecimentos étnicos.

As mesmas crianças que tiveram no primeiro momento uma breve restrição foram as mesmas crianças que, no final da aula, disseram que amaram, que produziram coletivamente, que se jogaram e que ficaram ansiosas para um novo momento. O desencanto primário e cheio de resistência, deu lugar e espaço a uma curiosidade crescente. Conforme o andamento da oficina, notou-se essa mudança de humor e interesse de maneira significativa. A relutância inicial transformou-se em processo colaborativo, com trocas cheias de entusiasmo, engajamento e energia.

Outro aspecto observado foi a interação entre os colegas. Como mencionado anteriormente, as turmas são construídas e organizadas com base nas idades e permanecem juntos e juntas por um ano letivo. A cada novo ano são renovadas as matrículas, podendo ou não ficarem na mesma turma ou ser transferidos(as) para outra, o que possibilita conhecer também outras crianças e estabelecer novas amizades. Esse processo fortalece os vínculos já construídos, como também expande os círculos e relações sociais, colaborando para o processo de socialização. Em suma, as crianças compartilham vivências durante esse um ano diretamente com a sua turma, mas também estabelecendo contato com todas as outras crianças de turmas diferentes.

Na turma colaboradora desta pesquisa, a ligação de proximidade entre as crianças foi algo interessante de se analisar. Algumas das crianças são bem mais próximas do que outras, que por coincidência têm uma convivência fora do programa, são vizinhas ou até mesmo colegas de escola. Isso facilita e estabelece um laço maior de amizade e partilha de experiências. Assim sendo, um dos pontos observados neste tópico de “relação” foi a maneira como as crianças dessa turma lidam com o trabalho em grupo, que mesmo com tais vínculos reforçados, ainda lidam com esse desafio de interação e precisam enfrentá-los e superá-los. Além do mais, outro ponto possível de se perceber a partir das relações foram os agrupamentos. Certas crianças que já mantinham um contato maior tinham facilidade em se unirem mais naturalmente, por ora, outras precisavam de um impulso para estabelecer o contato.

Notar esses aspectos foi importante porque revelam o funcionamento de organização social dentro da própria turma, e como as relações intervêm nas participações, habilidades sociais, diversidade e desempenho dos alunos e alunas no trabalho coletivo e nas descobertas individuais. Como pontua a professora, pesquisadora e intelectual, Barbara Carine (2023, p. 20), quando diz que “A educação é o ato de socializar com as novas gerações os conhecimentos historicamente produzidos”. Desse modo, entendemos que aprendemos, construímos e expandimos conhecimentos em meio às grandes e boas interações, e assim aconteceu com todo esse processo. Pois, em meio a jogos, risadas, conceitos, dinâmicas, reflexões, dúvidas, oficinas

e conhecimentos, fizemos das relações um ótimo caminho para descobertas pessoais e desconstrução de atitudes e reproduções preconceituosas, racistas e machistas, tendo, portanto, uma repercussão importante, necessária e extremamente significativa para investigação pessoal, para as relações nos âmbitos educacionais e fora dele, e claro, para esta pesquisa.

Como já foi mencionado, o programa de Ipiaú faz muita questão de trabalhar e evidenciar temas bastante necessários, e entre eles é pontuar sobre identidade e diversidade. Porém, assim como tantos outros âmbitos escolares, pautas como essas são apenas evidenciadas e discutidas perto das datas comemorativas. Entretanto, quando se perpetua esses tipos de ações, gera uma superficialização de pautas. Pois, não acontece um estudo profundo e resulta em um conhecimento limitado sobre os temas. Deste modo, o que precisamos entender é que a falta de reformulação nos currículos escolares, gera a escassez de uma consciência crítica, empática, inclusiva e representativa. Gomes e Araújo (2023), refletem dizendo que:

Nessa perspectiva, precisamos nos perguntar quanto às referências teóricas e políticas que fundamentam nossos olhares e práticas pedagógicas, assim como que proposições são necessárias para que as instituições de ensino construam propostas que potencializem as crianças e suas infâncias (Gomes; Araújo, 2023, p. 30).

Em síntese, é de extrema e necessária importância que todas as instituições de ensino formais e não-formais, estabeleçam e desenvolvam atividades que valorizem as multiplicidades étnicas em nossa sociedade. Dessa maneira, nesta pesquisa algumas atividades foram levadas com o objetivo de interação, trabalho em grupo e empatia. Porém, foram notadas as diferenças de personalidades, dispersão e timidez, constatando também os diversos temperamentos das crianças.

4 DESAFIOS E AFIRMAÇÕES: FRONTEIRAS E ETNICIDADES EM PERSPECTIVA



“Se o racismo é aprendido e construído em sociedade, o
antirracismo também!”
(Gomes; Araújo, 2023, p. 55).

Sabemos e já discutimos sobre como as vivências são marcadas por desafios. Em minha infância enquanto uma criança negra de cabelos curtos e crespos, uma das barreiras mais difíceis foram os processos identitários. Considerando a epígrafe acima de Gomes e Araújo (2023), a escola é um dos ambientes que tal como o racismo e o antirracismo podem ser simplesmente aprendidos, ensinados e reproduzidos. Ao realizar e propor práticas educacionais antirracistas, que combatem os preconceitos e barreiras, busquei outras maneiras e possibilidades de vermos o mundo, assim como de possibilitarmos modos de viver e de construir um novo mundo, numa boa relação e convivência democrática em meio às diferenças.

O bom uso da representação positiva desencadeou um movimento bastante importante, agindo exclusivamente na autoestima e confiança das crianças. É uma ação positiva que envolve a representatividade, a inclusão, o respeito e a valorização, despertando também o senso de pertencimento étnico. Em nossa quinta oficina desenvolvida que trabalhamos com a temática da *Representatividade racial*, refletimos sobre a pluralidade das suas identidades, gostos, experiências, promovendo momentos em que eles e elas pudessem reconhecer as diferenças entre si e respeitá-las, que se sentissem também vistas, acolhidas e ouvidas, reconhecendo o poder que suas vozes têm e o quanto suas histórias têm significados e importância. É como Gomes e Araújo (2023) aborda:

Sendo assim, será relevante a contínua articulação entre as pesquisas, as práticas pedagógicas das(os) educadoras(es) e as comunidades no sentido de produzir pensamento crítico da problematização das práticas e suas fontes de constituição, como os materiais didáticos, concepções de educação, conhecimento, infâncias e relações étnico-raciais, partindo do foco deste capítulo e ampliando à medida que se avança na construção de uma prática emancipatória e relações com as comunidades, principalmente com as famílias das crianças (Gomes; Araújo, 2023, p. 49).

As autoras nos alertam sobre a expansividade e como a colaboração é imprescindível para o desenvolvimento de pensamentos críticos e problematizadores na busca de transformação social e educacional. Isso envolve as atividades desenvolvidas, as referências trabalhadas e que precisamos enquanto educadores e educadoras ir em busca de fontes emancipatórias, que envolva também as relações étnico-raciais. Ou seja, para isso é preciso ampliar nosso conhecimento na busca de estratégias de resistências, que proporcione a autonomia, a liberdade e valorização dessas crianças, dessas infâncias. Na busca dessa transformação, nasceu as negrasreferências. Esse estudo negroreferenciado, pautado nas histórias e memórias pessoais e corporais que dar visibilidade e reconhecimento necessários na

busca de evolução para os campos educacionais.

Foi percebido que as etnicidades são constantemente negociadas, especialmente em um mundo em que as fronteiras em suas instâncias, limitam as experiências e vivências das pessoas. Tais fronteiras representam as barreiras que reforçam as exclusões e desigualdades, mas que também se articulam em espaços de resistências e posicionamentos. As pesquisadoras Luciana S. Furtado e Laura G. Côrrea (2018) pontua em sua investigação sobre as identidades culturais da diáspora negra, apontam que:

É precisamente no caráter estrutural que reside a importância do lugar de fala, ao contemplar os grupos oprimidos como sujeitos, e não mais como objetos; considerar diferentes perspectivas, origens, experiências, historiografias; reconhecer a pluralidade de saberes e formas de produção do conhecimento que constituem as sociedades. Trata-se, assim, de uma oposição direta e consciente à narrativa única da centralização epistemológica e discursiva eurocêntrica, que se pretende universal enquanto opera de forma excludente (Furtado; Côrrea, 2018, p. 15).

As autoras enfatizam o reconhecimento em valorizar as perspectivas, experiências e origens diversas, tal como as diversas formas de produção e construção de conhecimentos que muitas das vezes refletem a pluralidade em nossa sociedade. Além de, chamar atenção para a ideia de centralização, mas que é preciso romper com as estruturas de silenciamento ainda existentes. Portanto, é neste contexto que entra a necessidade de compreender essas etnicidades de maneira dinâmica e multifacetada, influenciadas pelas modernidades, pelas interações. Ao analisar essas fronteiras, buscamos novas possibilidades de afirmação, que potencializam as potências que emergem de afirmações identitárias que são transformadoras.

Ao realizar na primeira oficina a atividade na qual as crianças se autodeclararam, não me surpreendi com os posicionamentos das crianças. Assim como, um dos grandes nomes da dos estudos das culturas afro-brasileiras no campo da dança, Nadir Nóbrega (2017), desenvolvi esse projeto de pesquisa, concentrado nas trocas de saberes, nas criações de possibilidades artísticas, pensando na dança, no corpo, memória e em como os sujeitos se relacionavam a partir de suas diferentes etnicidades, compreendendo como se estabeleciam os processos das relações entre elas e eles, e assim foi feito.

Posto isso, analisando cenários antigos e atuais, sabe-se da dura realidade que ainda ocasiona a vida de pessoas em específico das pessoas negras, e o quão grave causam as experiências do racismo em sua vida. Encontrei-me esperançosa ao notar o quanto é necessário a discussão sobre essas temáticas ainda mais na infância, onde as crianças estão na fase do seu despertar racial, para sua própria afirmação e declaração étnica. Gomes e Araújo (2023, p. 16) pontua em sua obra sobre pesquisas e estudos que envolvam crianças negras, indicando o que

é necessário evidenciar quando esses estudos e assim elas abordam dizendo que “[...] Compreendam-nas e destaquem que a sua subjetividade não se constrói apenas via o sofrimento causado pelas experiências com o racismo, mas também por meio de formas criativas e corajosas de lidar com as artimanhas racistas”. Esse puxão de orelha é também uma lição para estarmos sempre buscando entender, assim como ouvir uma vez de uma professora minha que “falar de infância negra não é só falar de racismo!”, e sim é exatamente isso que deve ser pensado, pois a maneira de combater e enfrentá-los é a ação e decisão mais corajosa e potencializadora.

No âmbito educacional do programa as crianças vivem diversas experiências e por mais que existam os alertas sobre ações e diversas maneiras existentes de violências para com o outro, o bullying ainda é presenciado, a reprodução de algumas atitudes e comentários racistas ainda são vistos. A mudança é gradativa, e dentro do espaço são apenas 04 (quatro) horas de atividades. Por esta razão, que o envolvimento da família é necessário e indispensável, pois é preciso existir uma atenção maior nessa fase de crescimento. Uma transformação que não se limita apenas nos quatros cantos do clube e nem em quatros horas de aulas, mas sim numa mudança contínua de hábitos que, infelizmente, reforçam o racismo. Portanto, a ideia é que mesmo com reflexões é necessária uma “intervenção pedagógica que vise à destituição desse tipo de atitude em relação aos colegas” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 4). Para isso, elas ainda sinalizam que é necessária tal busca de mudança, afirmando que:

Isso implica, por parte da escola e dos educadores/professores, uma nova postura frente aos seus alunos de diferentes classes sociais, raças, gêneros, religiões, etc., com diversas formas de entendimento de mundo, o que leva à necessidade de trabalhar com as diferenças no ambiente escolar, em contraposição à visão hegemônica de aluno que, na maioria das vezes, não corresponde ao aluno que se tem em sala de aula, pois há uma questão racial que perpassa a instituição escolar desde a educação infantil, como as pesquisas apresentadas mostraram (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 6).

Sendo assim, de maneira abrangente, é essencial que a escola e os educadores/professores (as) assumam uma postura mais empática, completa, valorizando a diversidade presente entre seus alunos e alunas e suas múltiplas perspectivas e maneiras de ver o mundo. Como destacado pelas autoras Oliveira e Abramowicz (2010), a questão racial está intrinsecamente presente no ambiente escolar, exigindo uma reflexão profunda e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e variadas. Dessa maneira, é necessário que o espaço escolar seja um lugar amplo e que destaque, reconheça e valorize as diferenças, bem como contribua para a conquista das igualdades raciais e que ajam em prol de uma educação que valorize os saberes em seus múltiplos contextos.

Como já mencionado anteriormente, desde muito cedo a falta de representação em vários aspectos na sociedade colabora para uma afeição cheia de inferioridade e invisibilidade. As oficinas oferecidas para as crianças contribuíram para a promoção de um espaço inclusivo e empático, onde as crianças pudessem se ver em modelos positivos tanto nas atividades propostas, quanto nas mídias a partir das exposições apresentadas e o que de todas elas poderíamos aprender e ter como lições de moral. Sabemos da necessidade das implementações de políticas educacionais e da inclusão de práticas antirracistas nos currículos escolares, pois enfrentar as barreiras das desigualdades estruturacionais é primordial para que todas as crianças livremente de sua etnicidade possam ocupar espaços de respeito. As consequências da falta de representação deixa em alerta que as condutas necessitam ser colocadas em práticas e priorizadas, para a eliminação dos ciclos repetitivos que limitam as habilidades, conhecimentos e competência de tantas crianças negras e não negras, mesmo que saibam que as crianças negras são protagonistas de suas histórias e que tem além de um posicionamento, tem um grande discurso afirmativo e cheio de conhecimentos (Gomes; Araújo, 2023).

Portanto, dentro e fora desses espaços educacionais precisamos desmistificar nossas visões estereotipadas e ampliar contextos emancipatórios. O que venho chamar a atenção é sobre dar valor à diversidade, mas também perceber que entre elas existem aquelas pessoas que ainda vivem uma autonegação seja pelo seu fenótipo, por seus cabelos, por sua família, estabilidade, entre outros aspectos que lhe fazem não se sentirem felizes e à vontade mesmo reconhecendo a existência das diferenças. Carecemos de estimular e encorajar as crianças a serem críticos e reflexivos, que questionem, enfrentam e busquem encruzilhadas (caminhos) para desafiar as barreiras do preconceito e racismo. Pois, as crianças negras em meio a construção e autoafirmação de sua identidade resistem incessantemente aos inúmeros modelos negativos desse processo que tornou-se doloroso em meio a tantos desafios (Oliveira; Abramowicz, 2010). Deste modo, podemos assim alcançar uma educação transformadora e potencializadora de conhecimentos atemporais. Aprendizados relevantes que vão se estabelecendo e se propagando independentemente das variadas mudanças sociais e culturais, oferecendo bases sólidas para entendimento e consciência das relações e interações humanas.

No decurso da pesquisa com as crianças, a identificação das etnicidades presentes, foi realmente a partir de análises sensíveis e abrangentes, utilizando da combinação de teoria e prática para um estudo em dança, incluindo observações feitas através dos posicionamentos nas oficinas, conversas, reflexões, investigações e criações corporais. Além de também considerar a autodeclaração das próprias crianças, ditas em um dos encontros iniciais e sendo confirmadas durante os outros encontros. Outro elemento observado foram as interações entre eles durante

as aulas observadas inicialmente, nos intervalos, na volta pra casa no ônibus, e percebendo as influências étnicas deles em suas vidas cotidianas. Foi possível perceber por esses elementos compreender as histórias e memórias corporais que moldam as etnicidades dessas crianças negras. Como por exemplo:

Inicialmente, nas oficinas realizadas, foi possível notar como as crianças enfrentavam e negociavam as fronteiras de suas diferenças nesse espaço educativo. Em momentos de interação elas revelavam elementos de suas etnicidades ao se posicionarem nas oficinas. Na oficina da boneca, Sofia foi a primeira a participar e após a pergunta sobre qual era a boneca bonita, a boa e o porquê, ela apontou para a boneca negra e disse:

“Aí eu sei lá, tipo assim... Hmm... Aí essa daqui é bonitinha, mas essa aqui eu gostei mais, dessa aqui ô! Porque o cabelo, o olho e a cor” (Sofia, 11 anos).

E ao perguntar qual boneca era a feia, má e o porquê da escolha ela apontou para a branca e disse:

“As duas é bonita, agora eu achei essa daqui mais bonita. Essa aqui eu não sei, ela tem cara, a branca. Mas num é que ela por causa da cor, mas é a cara, o rosto” (Sofia, 11 anos).

E ao finalizar perguntando qual boneca parecia com ela, ela respondeu:

“A preta. Porque a gente, tipo a gente é, se a gente tem um parente negro a gente diz que é de origem africana” (Sofia, 11 anos).

Ao analisar o posicionamento de Sofia durante este momento da oficina, vejo em como os elementos da etnicidade reverberaram em suas escolhas e respostas. A maneira em que ela interpreta as características das bonecas e faz ligação com suas preferências, traz consigo pontos significativos para entender os processos de construção étnica. Em primeiro momento, ao escolher a boneca bonita, ela se apega às características físicas diretamente ligadas à negritude, e aí vemos que ela contraria os padrões eurocêntricos referente ao que seja o belo. Talvez aqui podemos interpretar como ato de afirmação de sua própria identidade e pertencimento étnico, fazendo uma ligação com as construções a partir de suas referências familiares e as experiências.

Em contrapartida, ao ser responder sobre a boneca feia e má, ela usa do “rosto” para justificar a resposta. Isso dialoga com as construções enraizadas, já que não especificou diretamente a cor da boneca em sua fala, mostrando que são processos de desconstrução ainda em desenvolvimento. Logo após ela expressa um entendimento de sua etnicidade que transcende o físico, mas que reconhece suas raízes culturais e históricas. Essa fala para sua última resposta foi o ponto chave, pois tem um reconhecimento, tem um pertencimento que é

bastante fundamental para a construção dessa etnicidade. Ela associa a si mesma, como integrante da comunidade negra quando se conecta aos seus parentescos. Portanto, os desafios e fronteiras são percebidos nessa fala, quando Sofia articula as características das bonecas, e isso nos mostra como os discursos culturais sobre beleza e ancestralidade. Ela atravessa uma dessas fronteiras quando desconstrói o seu entendimento de que os traços brancos são mais bonitos, e dentro do contexto educativo percebe-se que precisamos transpassar as barreiras e fronteiras culturais.

A pesquisadora e mestra em Educação Aurea Moura (2020), em seu trabalho sobre relações raciais na educação infantil diz que:

Desde criança, aprendemos a olhar a diversidade humana – semelhanças e dessemelhanças – “a partir de especificidades, as quais estão ligadas a diferentes formas de corpo, diferentes cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, diferentes formas linguísticas etc.” (GOMES, 2005, p. 51). Todavia, existe a imersão do imaginário social, manipulado pelas relações de poder e de dominação política e cultural, que torna difícil nos perceber, pois passamos a reproduzir formas de ver as semelhanças e as diferenças de maneira hierarquizada, no que diz respeito à perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (GOMES, 2005) (Moura, 2020, p. 21).

A autora destaca dois pontos necessários para pensarmos e também associarmos a reflexão anterior perante as falas de Sofia. Um é que desde a infância reconhecemos as diversidades, e o outro é como nossas percepções são moldadas por muitas vezes de forma hierarquizada, justamente pela dominação cultural. E ela nos convida a pensar em como o efeito desse processo transforma nossos olhares para as diferenças, para reações e ações de desigualdades, levanto assim barreiras que nos impossibilitam reconhecer a si mesmo e ao outro plenamente. Desse modo, essa reflexão de Moura (2020), ajuda a interpretar como esses desafios influenciam essas dinâmicas de construção das etnicidades. Nesse contexto, Sofia é o exemplo de como as crianças enfrentam essas fronteiras e se auto desafiam, pois buscam se desconstruir das amarras hierárquicas. E isso nos mostra a necessidade de trabalhar e reconhecer as pluralidades em espaços que inúmeras vezes são visualmente marcados por princípios homogêneos.

Por intermédio dos diálogos abertos com as crianças e nas observações por meio das oficinas, conhecemos e identificamos como se estabeleciam as relações e comportamentos entre eles e elas. Uma coisa que acontecia sempre a primeiro momento era como as crianças se dividiam em grupos, e escolhendo sempre por meninos com meninos e meninas com meninas, e sempre os mesmos grupos nos inícios das oficinas. Analisando esse ponto, ele também aponta para as dinâmicas e fronteiras sociais em suas interações.

Figura 51 - Agrupamentos

Fonte: acervo da autora.

Esse padrão é algo que pode estar diretamente relacionado com condutas internalizadas que são impostas desde cedo, associadas aos papéis sociais de gênero que reforçam os modelos sociais que exigem a separação de meninos e meninas e que são atualmente vivenciadas no âmbito escolar. Sobre a repetição dos agrupamentos diz muito sobre afinidade e conforto, o que acaba gerando também uma certa segurança. Todas as oficinas foram pensadas dando atenção a este detalhe das relações para que surgisse como uma possibilidade de romper com essa fronteira.

Por isso que, na primeira oficina, duas crianças relataram que um dos seus desafios foi trabalhar com seus colegas. E estranhamento foi justamente por não estarem em seus grupos fixos, e isso nos mostra esses desafios presente nas formações de vínculos. Assim sendo, essa dificuldade apontada por eles, é o que nos mostra como essas interações se consolidam apenas com quem compartilham das mesmas características ou compatibilidade. Todavia, esses desconfortos abriram pontes para perceber os limites dessas fronteiras e quais caminhos seguir para que as crianças pudessem se desafiar em suas relações. “[...] Elas, mesmo sendo múltiplas e distintas, são identidades que constituem os sujeitos, uma vez que estes são interpelados a

partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (Moura, 2020, p. 25). Então como já mencionada sobre as etnicidades se moldarem, Moura nos ajuda a pensar com esse trecho que elas não competem entre si, mas que está sempre em diálogos e embate aos desafios, e tal como visto ela não é linear, mas literalmente influenciada pelo social e o cultural.

As práticas criativas e corporais realizadas nas oficinas atuaram como um meio potente de revelar as memórias que conectam as crianças com suas origens. Por meio dos desenhos e criações corporais que formavam as danças, essas bases apareciam espontaneamente. Por exemplo, em seus registros de desenhos tinham pratos tradicionais que ligavam suas experiências em grupos, quando nas movimentações acessarem suas memórias ao remeterem a movimentos que de outras danças e brincadeiras.

Figura 52 - Memórias e conexões



Fonte: acervo da autora.

Tais expressões revelaram como os seus corpos agem como um acervo de memórias, que carregam e potencializam suas experiências. Esses momentos criativos permitiram que as crianças explorassem essas fronteiras e se conectarem com suas realidades, bem como ampliando seus olhares para as outras realidades que os cercam diariamente. Portanto foi um amplo movimento de ressignificação e não apenas de expressões lúdicas.

A autodeclaração das crianças foi outro ponto chave, pois permitiu que as próprias crianças compartilhassem como elas se identificam em termos de etnicidade, tanto nos encontros iniciais, quanto nas confirmações e construções ao longo do processo. Por exemplo, por meio da transcrição de vídeo, além de Sofia, Ana Luísa foi outra criança que participou desse momento das bonecas e também relatou dizendo sobre qual era a boneca bonita, a boa e o porquê, e respondeu se referindo a boneca negra dizendo:

A de cá! Porque ela é negra bonita, tem cabelo preto (Ana Luísa, 11 anos).

Ao perguntar sobre a boneca feia, má e o porquê, ela respondeu com uma incisiva e em poucas palavras:

Essa daqui! A má é essa, porque que ela faz racismo com as pessoas (Ana Luísa, 11 anos).

Pra finalizar com a pergunta sobre qual boneca parecia com ela, ela respondeu:

Essa daqui. As duas misturadas, eu acho que é (Ana Luísa, 11 anos).

As respostas de Ana Luísa nos leva a refletir em como valoriza as características e como tem uma perspectiva positiva referente a beleza negra, por meio de um reconhecimento ela conecta esses elementos a sua construção étnica. Quando pergunto sobre a boneca má, ela não hesita e logo aponta para boneca branca, mostra o quanto ela reconhece e tem consciência sobre as práticas racistas. Então aqui neste exato momento, ela também entende que não estamos falando especificamente das bonecas em si. E pra fechar em sua última resposta ele entende que suas características estão entrelaçadas as duas etnicidades, e isso dialoga diretamente com o que Canclini (1998), diz sobre a hibridez cultural, quando diz que elas são unilaterais. Esses momentos de fato nos evidenciam como as perspectivas são transformadas se forem levadas ao processo de níveis de observações e imersões. Contudo, as autodeclarações revelaram-se como um processo fundamental para os diálogos reflexivos.

As interações observadas nos diferentes contextos como nas aulas, intervalos e a volta pra casa no ônibus, possibilitaram um entendimento mais amplo dessas relações étnicas. Durante esses momentos foram identificados os laços de amizade e afinidade e como escolhem se expressar. Como por exemplo, nos intervalos, as crianças formavam seus grupos e iam brincar no parque, jogar bola, jogar dama ou ouvir músicas, até a chegada do ônibus. Esses momentos mostram não só os hábitos cotidianos, mas também pontos culturais. No ônibus, foi observado que as crianças compartilhavam seus momentos como, ansiedade para escola,

atividades de casa e tarefas escolares para fazer, falavam sobre situações pessoais e também de terceiros, o que nos mostra como o espaço que é coletivo torna-se um gigantesco ambiente de trocas culturais e individuais.

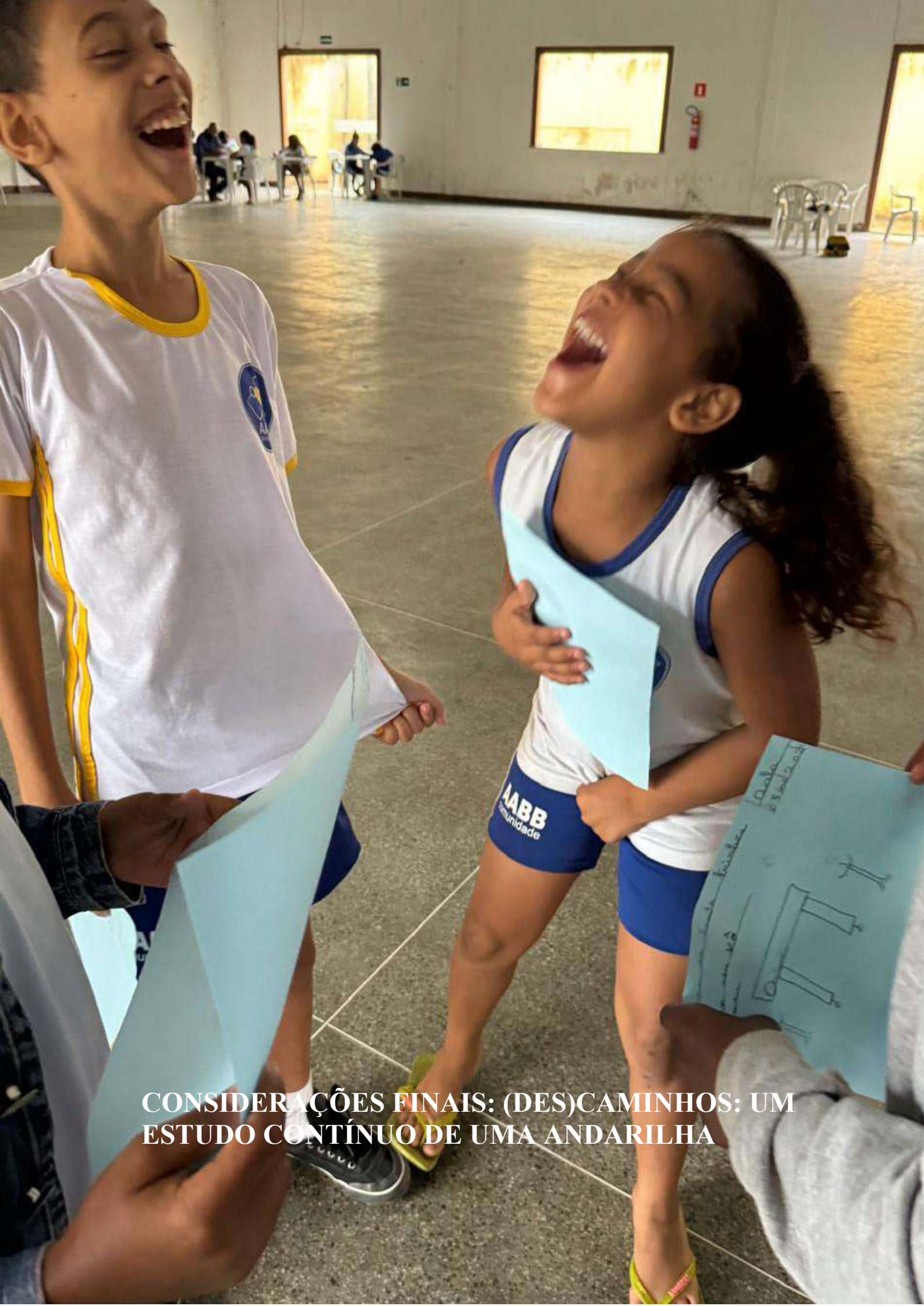
As histórias e memórias corporais unindo-se a todos os elementos acima, permitiu compreender como as experiências passadas e presentes dessas crianças contribuem para a formação de suas histórias e como são fundamentais para a construção de suas etnicidades e estabelecimento de suas relações étnicas e sociais. Estes registros tanto nas falas como nas práticas e nas interações percebidas, mostram como o nosso corpo carrega e expressa nessas narrativas culturais. Essas análises revelam e emergem as profundidades das narrativas e experiências vividas pelas crianças. São histórias e memórias que refletem uma grande riqueza cultural e ancestral que possuem. Ao reconhecer essas etnicidades e desenvolver práticas pedagógicas com a visão de combater e enfrentar as desigualdades e as artimanhas do racismo, possibilita e oferece às crianças o reconhecimento necessário para vibrarem suas individualidades e particularidades. É como sinaliza os pesquisadores Antônio Corrêa e Raquel Santos (2020) “A presença de crianças negras enquanto participantes de pesquisas científico-acadêmicas é de fundamental importância no campo das infâncias negras e estudos sobre as relações étnico-raciais, por esse grupo ser rico em saberes, experiências, representações e culturas” (Corrêa; Santos, 2020, p. 87).

Ao destacarem esse aspecto que se torna crucial em atividades educacionais, alcançamos um panorama mais completo das dinâmicas sociais que afetam suas vidas. Cada criança desta pesquisa trouxe com suas experiências e vivências encruzilhadas preciosas que desafiam preconceitos e estereótipos, além de potencializar essa pesquisa acadêmica com seus conhecimentos. Portanto, como aborda com tamanha delicadeza Nogueira (2018): Vale reiterar, em termos afroperspectivistas, infancializar quer dizer: experimentar a vida de uma maneira brincante que assume a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres como uma forma de autoconhecimento interdependente (Nogueira, 2018, p. 638).

O que o pesquisador e educador quer nos passar é sobre a importância de viver a vida inspirada na visão afroperspectivistas. Nogueira (2018), refere-se a viver de maneira mais leve, flexível e brincante, mediante as relações e interações com outros e as mudanças constantes que acontecem. Essa proposta é uma outra maneira de autoconhecimento e respeito às relações e individualidades. É, portanto, um crescimento pessoal que de certa maneira transforma o coletivo.

Envolta em uma explosão de pensamentos e meditando sobre todas essas profundas

reflexões e em um estado de devaneio perante a tantos conhecimentos e aprendizados. Sou levada a expandir e impulsionar novas perspectivas e possibilidades de construção de análises criativas. Assim, vejo que as experiências aqui analisadas demonstram a complexidade existente nas construções das crianças em suas percepções de pertencimento. As fronteiras, sejam sociais ou culturais, também são pontes para reinvenção e transgressão e são construídas continuamente em seus contextos. As afirmações e reflexões levantadas com as crianças não foi apenas focada na valorização, mas foi também para analisarem e refletirem criticamente sobre as barreiras de exclusão e discriminação. Portanto, esses desafios estão totalmente entrelaçados a nossa etnicidade e cabe a nós os enfrentá-los e buscar os bons caminhos para negociações e reformulações.



CONSIDERAÇÕES FINAIS: (DES)CAMINHOS: UM ESTUDO CONTÍNUO DE UMA ANDARILHA

“*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem, é nós!*”²⁴ E assim inicio as encruzas deste capítulo. O mais curioso é que foi esse refrão que veio em minha mente, e que tornou-se a trilha sonora desse momento de imersão nessa terceira andança da dissertação. “*Principia*” é o nome da música e é do grande rapper, escritor e compositor brasileiro Emicida. Acredito que cabe aqui falar que tenho uma grande mania de ao escrever tal texto querer escutar uma música/álbum/documentário que me transporte para uma atmosfera ligada às intenções das minhas escritas. Então aqui chego com essa música que faz parte do álbum chamado “*AmarElo - É tudo pra ontem*” e que se tornou também um documentário de plataformas digitais de grandes visibilidade e reconhecimentos. Assim, o que vem sendo dito aqui é para além de um simples parágrafo de uma música.

Portanto, brevemente falando sobre essa música/álbum/documentário, para chegar no ponto exato do que se designa esse capítulo. A mensagem que essa grandeza do álbum traz é sobre a importância de resistir e da valorização da cultura negra como estratégia de luta contra a violência do racismo, para assim inspirar outras gerações a se orgulharem e se aprofundarem em suas raízes. Portanto, me peguei refletindo sobre essa associação ao buscar a relação que poderia ser estabelecida com esta parte da escrita. E é observado que a procura por um futuro melhor é contínua, mesmo com as fronteiras sociais, a potência das memórias e as contribuições da população negra, mesmo que muitas vezes subestimadas e esquecidas, se tornam um grande tributo à resiliência e à re-existência, assim como esse álbum, tal como essa escrita que vos lê.

À medida que venho chegando ao final desta jornada, venho percebendo que os (des)caminhos aqui trilhados são, na verdade, um longo convite para continuar. Assim como uma andarilha que busca incessantemente, cada passo dado revela o quão profundo é o desconhecido e a beleza das novas experiências. Esta pesquisa não é um fim, mas sim uma travessia, uma dança que se move entre o que se sabe, o que se busca é o que ainda está por ser desvelado. A metáfora da andarilha resplandece no ato de caminhar, onde cada curva inesperada contribui para a construção de um saber que vive uma metamorfose. Foram inúmeras trilhas sinuosas que encontrei durante essa investigação, e várias transformações aconteceram na escrita e em meus posicionamentos. Este trabalho nasceu para celebrar a riqueza das múltiplas vozes e saberes que o compõem. Cada narrativa aqui presente revela que a jornada do conhecimento é feita de muitas vidas e experiências que são entrelaçadas. Portanto, devemos sim valorizarmos a simultaneidade de saberes, onde cada voz soma, onde cada passo é parte de

²⁴ Refrão da música “Principia” do cantor Emicida. Disponível em: [Emicida - Principia part. Pastor Henrique Vieira, Fabiana Cozza, Pastoras do Rosário.](#)

um todo.

O que de fato resulta nessa pesquisa que tinha como investigação sobre como as negrasreferências poderiam influenciar nas relações interétnicas entre as crianças. Foi percebido e analisado que as crianças em suas instâncias e individualidades, careciam de discussões abertas e sinceras em que pudessem expressar suas emoções e sentimentos, partilhar suas vivências a ponto de conhecer e respeitar os limites e opiniões de seus e suas colegas no qual passavam um ano letivo juntos e juntas. Então lhe questiono, como estabelecer uma boa relação com alguém, onde a única troca possível seria a divisão de mesas para execuções de atividades?! Portanto, o que se aprendeu nessa investigação é que a integração e a escuta sensível são fundamentais para as relações em um mundo interétnico.

A pesquisa revelou que as negrasreferências neste âmbito escolar, conseguiu estabelecer reflexões e discussões que valorizassem a sua história por encruzilhadas afro referenciadas, que as crianças pudessem se sentir seguras em um ambiente em que pudessem expressar suas identidades, crenças, gostos e afetos. Além de colaborar na redução de atitudes e reproduções estereotipadas, racistas e preconceituosas. Assim sendo, todo aprendizado dessa investigação dar evidência a abordagens pedagógicas que celebre a diversidade, que dê prioridade a diálogos abertos e respeitosos em meio a um mundo globalizado e multicultural.

No que diz respeito às etnicidades das crianças participantes, a pesquisa evidenciou que as crianças negras, ao entrarem em contato com negrasreferências nas atividades, passaram a expressar com mais segurança aspectos de sua identidade étnico-racial. Por outro lado, as crianças não negras foram levadas a refletir sobre suas próprias posições nas relações interétnicas, demonstrando maior respeito e empatia. Dessa forma, as etnicidades dessas crianças foram mobilizadas e ressignificadas a partir das experiências corporais, artísticas e construtivas.

Diante do que foi trabalhado, pesquisado e promovido, é possível ver que o efeito da globalização se permeia em todos os âmbitos, inclusive no processo educacional. A linguagem da dança é um dos elementos que se tornou multifacetado e cheio de possibilidades de criação, dando abertura para inúmeras investigações transversalizadas, que multiplicam as concepções, entendimentos e aprendizados. Bárbara Carine (2023), aponta que:

A gente se apropria da cultura na rua com as mais velhas, com nossos familiares, amigos e amigas, na religião, com a mídia televisiva, com as redes sociais, com a literatura, com músicas, filmes, teatro, enfim, tudo é processo de aprendizagem. Nesses processos, construímos o repertório cultural de toda uma geração, mas também nos desenvolvemos humanamente no plano subjetivo, aprendemos coisas novas e, com isso, aperfeiçoamos os instrumentos do pensamento. Nós nos tornamos mais gente a cada novo processo de aprendizagem (Pinheiro, 2023, p. 21).

Posto isso, a pesquisadora nos convida a refletir sobre os amplos e incessantes caminhos na busca do desenvolvimento pessoal. Sendo bastante específica e cuidadosa ao mencionar que os aprendizados nesse percurso não se limitam a espaços formais, mas que se expandem à comunidade e à família, por meio da valorização e preservação dos valores e comportamentos, ajudando assim no desenvolvimento de uma identidade cultural. Dando ênfase também às mídias sociais e em como elas fortalecem a partilha e influência cultural, tal como as experiências que fomentam os aprendizados, contribuindo para o conhecimento, respeito e enaltecimento das diversidades culturais existentes. Compreendendo isso, e estabelecendo uma conexão com todo esse processo de investigação no programa e com as crianças, examino que mesmo com tamanhas diferenças étnicas, religiosas e individuais, percebeu-se o complemento que permeia nas relações que são estabelecidas, mediante as diferenças.

O ideal dessa investigação foi presenciar o complemento e o efeito que as diferenças fazem no ambiente. Foi capaz de perceber que tanto as experiências individuais, bem como os modos de interpretação e entendimento, potencializam os entrosamentos e relações no espaço. Fazendo um bom proveito disso, para tentar compreender o que me levou a investigar dentro desse campo de pesquisa, foi possível notar que as negras referências nesse processo se estabeleceram como um elemento de afirmação e posicionamento. Ao evidenciar as diferenças e desigualdades de idade, gênero, classe, etnia, estrutura (Gomes; Araújo, 2023), por meio de uma investigação cuidadosa, atenta, empática e respeitosa, utilizando da escuta sensível como um método importantíssimo para compreender, validar, compartilhar conhecimentos, para entender as necessidades, dúvidas e nuances que se criavam a cada dia e a cada encontro, possibilitou alcançar lugares de emancipação com a ajuda das interconexões.

E sobre essa complexidade de uma afirmação étnica nos dias atuais, partindo da fase da infância, das práticas educativas e mediante as pesquisas e estudos em nossa contemporaneidade, compreende-se que hoje em dia o olhar para os estudos que provem das temáticas de crianças/infâncias negras, relações étnicas e etnicidades necessita destacar os sujeitos em seu lugar de existência e participação na sociedade. E mediante essa pesquisa também foi possível perceber os desafios dessa autodeclaração, como foi possível ver nas falas das crianças o processo de construção de sua identidade.

Alguns estudiosos e estudiosas que fazem um diálogo e investigação direcionado a essas categorias, podemos aqui estabelecer uma conversa com a grande referência de estudos sobre racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, a educadora e escritora Eliane Cavalleiro (1998). A autora aborda sobre o impacto do racismo em suas nuances, atingindo

diretamente a educação das crianças negras, mas que o âmbito familiar e escolar tem um papel importante na busca de transformações. Assim, ela pontua dizendo que:

Escola e família, juntas, representam a possibilidade da transformação do pensamento sobre a realidade social construída sob “ideologias”, como o “mito da democracia racial”. Somente uma discussão profunda dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação pode concorrer para a transformação da sociedade (Cavalleiro, 1998, p. 13).

Posto isso, percebe-se a importância que cada lugar desse mencionado tem não só na vida pessoal, como também atinge diretamente uma sociedade que ainda tem suas complicações sociais, políticas, econômicas e históricas, que de alguma maneira influencia na educação dessas crianças. Assim como, é de grande percepção notar que as dimensões do racismo, discriminações e preconceitos para com a comunidade negra, perdura desde outras gerações (Gomes; Araújo, 2023).

A compreensão referente às individualidades, qualidades, potencialidades, medos, gostos, barreiras e superações, foram pontos que fizeram com que as crianças entendessem que as diferenças entre elas, não eram algo errado, mas sim oportunidades de trocas de saberes e aprendizados. Ter abordado, reconhecido e dado visibilidade a diversidade existente no ambiente, não apenas restringindo a essa turma em particular, mas todas as personalidades que abrilhantam todo o espaço. Tal como (Pinheiro, 2023), esse processo de investigação baseou-se em pontos e se definiram em: *dança, etnicidade, memória e respeito*. Assim, de maneira profunda e cuidadosa, essa pesquisa explorou diferentes dimensões que englobam as vivências pessoais e também coletivas.

Identificar esses pontos como elementos foram fundamentais para estabelecer reflexões inclusivas das diferentes realidades vivenciadas, sentidas e suportadas por cada criança. Com isso, por intermédio da dança como ferramenta principal das negras referências para investigação corporal e de expressão cultural e individual, as crianças puderam expressar-se livremente, individualmente e também construir de maneira coletiva, experimentando manifestar suas emoções, sentimentos e ideias, fortalecendo a autonomia e criatividade de cada mente brilhante que participou dessas etapas. Com o trabalho visando investigar como essa noção em dança poderia contribuir nas relações interétnicas e bem como o olhar para a formação dessas etnicidades.

O aspecto etnicidade foi essencial para que as crianças pudessem compreender suas individualidades, características, o que de fato os tornavam especiais e únicas. Promovendo assim, uma autoaceitação, respeito por si, suas histórias, vivências e pelas diferenciações

existentes para com seus e suas colegas. A memória foi mais um suporte para esse trabalho, para entrelaçar as histórias pessoais e coletivas das crianças. A cada memória e rememoração durante as atividades foram momentos bastante significativos para conhecer cada criança, para criar momentos especiais de partilhas sensíveis, sinceras e divertidas. Possibilitando desenvolver e reforçar a necessidade e importância de buscarmos em nossas vivências e experiências caminhos para construir novos aprendizados, novas perspectivas e novas versões e visões de pertencimento e de continuidade. Para completar, o respeito foi uma base primordial que se estabeleceu desde o primeiro encontro até a finalização da pesquisa. Com o objetivo de estimular o respeito mútuo entre todas as interações, fazendo uso de atividades que impulsionassem as crianças a reconhecer as diferenças e diversidade em sua turma, permitindo também que elas e eles se sentissem à vontade, seguras em partilhar suas particularidades, emoções e sentimentos.

É necessário que nossas pesquisas precisam desafiar as práticas pedagógicas, na busca da descolonização dos saberes, com o propósito de desafiar tais formas de ensino e práticas de conhecimentos dominantes, que seguem fundamentos capitalista, hierárquico, epistêmico e colonial. Buscando assim, transformar esses sistemas para promover uma educação e um avanço para a produção de conhecimentos mais inclusivos e equitativos, que valorizem as subjetividades, as especificidades, as etnicidades dessas crianças, já que o racismo reforça-se nesse extermínio epistemológico (Reis, 2022). Assim, dar-se o valor necessário para que as crianças falem sobre si, que contem suas experiências, que sejam vistas como sujeitos e sujeitas ativas e protagonistas de suas vidas, de suas próprias histórias, é uma das práticas que vai ao enfrentamento dessas pedagogias coloniais.

O criar - ensinar - aprender dança, foram perspectivas que moldaram, esse processo e investigação criativa. Acreditando no poder transformador que a dança tem não apenas na área artística, mas sendo uma extensão para os campos sociais e educacionais, fez perceber que as visões e atitudes antirracistas precisam ser introduzidas em todas práticas pedagógicas, nas instituições de ensino, pois os marcadores sociais já são estabelecidos e existentes em todas as sociedades. As etnicidades percebidas nesse campo de pesquisa mostraram o quão o sistema molda ações e articulam pensamentos. Dos principais alvos deste complexo sistema estão as crianças negras, que criam estereótipos negativos sobre si e o outro, reproduzindo a discriminação e preconceitos e impactando diretamente na afirmação de sua identidade.

As negrasreferências como uma prática pedagógica, atua aqui no sentido de visibilidade e reconhecimento, na busca para contribuir na potencialização de histórias, memórias, etnicidades e saberes das subjetividades negras e não negras, permitindo entender como é

estabelecida suas relações sociais e pessoais. Observamos durante a aplicabilidade das oficinas que as crianças em seus contextos individuais e coletivos convivem e aprendem lado a lado. As negras referências proporcionaram um ambiente em que as identidades culturais dessas crianças fossem celebradas, que se permitissem viver e partilhar dessa grande troca de experiências. Além do respeito mútuo, laços de amizade foram ainda mais se concretizando, transcendendo barreiras e fronteiras sociais e culturais. Desse modo, as crianças negras referenciadas e não referenciadas participantes dessa pesquisa, foram convidadas a ampliar seus repertórios de conhecimentos em diferentes perspectivas e realidades, como aconteceu em algumas oficinas.

Os (des)caminhos percorridos são apenas a abertura de novos trajetos a serem explorados. A andarilha aqui segue em frente, se descobrindo mais consciente de seu papel no mundo e disposta a se surpreender com o que ainda está por vir. Pois, se deparamos com oportunidades e transformações em caminhos incertos, assim cada experiência vem sendo um desafio e cada desafio um novo aprendizado expansivo, contínuo e cheio de evolução e autoconhecimento. Reconhecendo e validando os aprendizados contínuos, corajosos e totalmente estimulantes, e entre incertezas e desafios, cada passo me leva a novas reflexões e evoluções. A andarilha entende que é na adversidade que é encontrado novas possibilidades de desbravar, reconstruir e reformular novos valores.

É fundamental reconhecer nossas conquistas sejam elas pequenas ou até mesmo grandes. Esse trabalho, por mais desafiador, cansativo e emocionante, me causou para além das realizações, noites de choro, exaustão e adoecimento. A andarilha aqui, se forjou das forças do seu “santo de cabeça”, para se encher de coragem e determinação. E como boa filha de Ogum, essa caminhada foi a vivência de um contínuo esforço, de persistência na busca da conclusão desta grande etapa da vida, essa grande encruzilhada de transformação e crescimento. Assim sendo, a força de Ogum foi a inspiração para seguir em frente, independentemente das circunstâncias, fraquezas e barreiras. Então que consigamos seguir com a mente aberta, ampla e conscientes para o aprendizado, e que cada desafio seja visto como uma oportunidade de mudança e crescimento.

Como reflete o grande líder quilombola, professor e ativista brasileiro, na citação: “Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo!” Essa perspectiva evidencia a importância de valorizar cada fase de nossas encruzilhadas, dando valor a cada experiência, desafios e conquistas, e como isso contribui para o nosso entendimento sobre o mundo. Assim sendo, axé para essa caminhada, axé para novos recomeços.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **Infância, raça e “paparicação”**. Educação em Revista. V. 26, no. 02, Belo Horizonte, agosto de 2010.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

ARAÚJO, Marlene de e GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Infâncias Negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. Belo Horizonte, 2015. 359 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BACELAR, Jeferson. **O negro em Salvador: os atalhos raciais**. Revista de História, São Paulo, n. 129-131, p. 53–65, 1994. DOI: [10.11606/issn.2316-9141.v0i129-131p53-65](https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i129-131p53-65). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18719>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Editora Civilização Brasileira S.A. Av. Rio Branco, 99 - 20º andar - Centro 20040 - Rio de Janeiro -RJ, 1991.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998. 392p.

CARDOSO de Oliveira, Roberto. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15. 2006. 258 p.

CARRASCOSA, Denise. **Corpo de Vento: Exu da teoria: travessias crítico-performativas pelas artes negras**/ Denise Carrascosa. - Salvador: EDUFBA,2024. 260 p. il.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

CORRÊA, Antônio Matheus. SANTOS, Raquel Amorim. **O ESTADO DA ARTE SOBRE CRIANÇAS NEGRAS EM PRODUÇÕES DA ANPED (2007-2019)**. Revista da ABPN • v. 12, n. 33 • jun. – ago 2020, p. 85-109. DOI 10.31418/2177-2770. 2020.v12.n.33.p85-109 | ISSN 2177-2770.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DIGITAL, Melanina. **Ateliê de Ideias – encruzilhada referencial do dramaturgo diaspórico.** Youtube. 28 de abril de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/6Kss5gRCvnY>.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98–109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 15 Abril 2025.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa.** Grupo Ânima Educação. Belo Horizonte, 2014. 52p.

FAETI, Pâmela Vicentini. **Representações de si, do outro e práticas lúdicas: identidades e diferenças em jogo/** Pâmela Vicentini Faeti. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2021. 115 p.; 23 cm. - (Educação, tecnologias e transdisciplinaridade).

FERREIRA, Gabriela V. **A educação não formal e modelos educacionais inovadores.** 2021. 109 p. Dissertação (Mestrado em Estudo da criança). Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/76759>.

FURTADO, Lucianna; GUIMARÃES CORRÊA, LAURA. **As identidades negras da diáspora e a descolonização da representação.** E-COMPÓS (BRASÍLIA), v. 21, p. 1, 2018.

FREITAS, Lilian T. M. **Qual o lugar da criança negra na sociedade brasileira?** 2017. Scientia Tec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS – Campus Porto Alegre, v.3, n.2, p:39-52, jun./dez 2016. Disponível em: [v. 3 n. 2 \(2016\) | ScientiaTec](http://v.3.n.2(2016)|ScientiaTec).

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Alisando o nosso cabelo.** Portal Geledés, 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 05 de março de 2024. Traduzido pela Revista Gazeta de Cuba – Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos.

MACEDO, Roberto S. **Um rigor outro sobre a realidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas/** Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel. – Salvador, EDUFBA, 2009.

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite.** Salvador: EDUFBA, Editora da Universidade Federal da Bahia, 2013.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o Reinado do Rosário do Jatobá.** / Leda Maria Martins. – 2. Ed., ver. E atual. - São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte [MG]: Mazza Edições, 2021.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do Tempo Espiral, poéticas do corpo-tela** / Leda Maria Martins. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MARTINS, Leda Maria. Instituto Hemisférico de Performance e Política, produtor; NYU TV and Média, cinegrafista. **Performance do tempo espiralar.** 2003. Disponível em: <https://hemisphericinstitute.org/pt/hidvl-presentations/hidvl-presentations1/enc2003-leda-martins1.htm>.

MARQUES, Isabel. Linguagem da dança: arte e ensino. In: MARQUES, Isabel (org.). *Dança na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. p. 16–21.

MATOS, Olgária C. F. **Ethos e amizade: a morada do homem.** Ide (São Paulo), São Paulo, v. 31, n. 46, p. 75-79, jun.2008. Disponível em: <[Ethos e amizade: a morada do homem](#)>. acessos em 08 jan. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 29 out. 2024.

NOGUERA, Renato e BARRETO, Marcos. **Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas.** *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, set.-dez. 2018, pp. 625-644.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Problemas e hipóteses relacionadas à fricção interétnica: sugestões para uma metodologia.** *Revista do Instituto de Ciências Sociais*, 1967. v. IV, n. 1, pág. 41-91, 7 quadros. Rio de Janeiro: UFRJ - Instituto de Ciências Sociais. <http://etnolinguistica.wikidot.com/bib:3984>.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Ação indigenista: etnicidade e o diálogo interétnico.** *Revista Estudos Avançados*, n. 14: São Paulo: EDUSP, 2000.

OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **Tentando definir a estética negra em dança.** *Revista Aspás, [S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 34–50, 2017. DOI: [10.11606/issn.2238-3999.v7i1p34-50](https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v7i1p34-50). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/134013>. Acesso em: 7 jan. 2025.

OLIVEIRA, Fabiana de. ABRAMOWICZ, Anete. **Infância, Raça e “Paparicação”.** *Educação em Revista | Belo Horizonte* | v.26 | n.02 | p.209-226 | ago. 2010.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista/** Barbara Carine Soares Pinheiro. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160 p.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da Etnicidade. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth/** Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução de Elcio Fernandes. - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. - (Biblioteca básica).

REIS, Diego. S. **A COLONIALIDADE DO SABER: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade.** Revista Debates & Controvérsias. Educ. Soc., Campinas, v. 43, e240967, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista/** Djamila Ribeiro. - 1ª ed. - São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTANA, Marise de; FERREIRA, Edson Dias; NASCIMENTO, Washington Santos (org.). **Etnicidades e trânsitos: estudos sobre Bahia e Luanda.** Jequié; Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (UESB) e Áfricas: grupo de pesquisa Interinstitucional (UERJ - UFRJ), 2017.

SANTOS, Arielle Ramos dos. **ESPAÇOS NÃO-FORMAIS E A FORMAÇÃO CIDADÃ: um olhar sobre o programa integração AABB Comunidade na cidade de Ipiaú.** Valença-BA, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010. 637 páginas.

SANTOS, Inaicyra Falcão dos. **Criatividade e comunicação intercultural cênica.** Revista Aspas, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 6–19, 2017. DOI: [10.11606/issn.2238-3999.v7i1p6-19](https://doi.org/10.11606/issn.2238-3999.v7i1p6-19). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/134014>.. Acesso em: 7 jan. 2025.

SILVA, T. R. **A valorização da identidade da criança e negra desde a educação infantil.** Cadernos de Estudos Sociais, Recife, v.32, n. 2, p. 61-82, jul/dez, 2017. Disponível em: [A VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA E NEGRA DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL | Cadernos de Estudos Sociais](#). Acesso em: 02 de outubro de 2024. [v. em edição]

SANSONE, Lívio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil/** Lívio Sansone; tradução: Vera Ribeiro. - Salvador: Edufba; Pallas, 2003. 335 p.: il.

THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez: Autores Associados, São Paulo, 1986.

WEBER, Max, (1864-1920). **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva/** Max Weber, trad, de Regis Barbosa e ISetan Elsabe Barbosa; rev, téc de Gabriel Cohn, 4* ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000, 2009 (reimpressão) 464 p.

ANEXOS



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE

PLANO DE AULA – OFICINA 1

Tema da aula: O EU E O OUTRO: é uma oficina de exploração pessoal, onde cada criança é convidada a compartilhar um pouco sobre si com a linguagem da dança.

Conteúdo: dança, narrativas pessoais.

Objetivo Geral: Permitir que as crianças se conectem com suas próprias histórias, emoções e experiências por meio do movimento, criando uma expressão autêntica e significativa.

Objetivos Específicos:

- Promover sessões de improvisação em que as crianças possam criar seus próprios movimentos a partir de seu nome e seus gostos;
- Desenvolver a capacidade das crianças de contar histórias por meio do corpo em movimento;
- Cultivar a autoconfiança, a autonomia e o trabalho em grupo.

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Com o intuito de promover interação entre as participantes e estimular a capacidade de improviso, nesse primeiro momento iremos realizar uma dinâmica de apresentação. Assim sendo, a dinâmica é chamada de sequência. Em círculo, cada um/uma deve se apresentar falando o nome, sua autoidentificação (se é negro, branco, pardo, indígena), algo que mais gosta de fazer quando tá no programa e um movimento que possa representar o que foi dito e todos em seguida repete a mesma ação feita por seu/sua colega, e assim sucessivamente até todos e todas já tiverem se apresentado.
- **Segundo momento:** Nome com o corpo – Ainda com a ideia inicial de conhecer a turma, nesse momento vamos explorar movimentos com o princípio de nome e



o que foi escolhido por cada estudante. Assim, vamos dançar esse nome e essa ação, desenhando com o corpo cada letra que forma essas duas palavras.

- **Terceiro momento:** Nesse momento, três grupos serão formados contendo cinco crianças. Essa formação se dará por meio de uma brincadeira, onde três movimentos serão estipulados e o/a participante escolherá e ao comando irão realizá-los na mesma hora. As crianças que escolheram o mesmo movimento se juntando e assim vai até os três grupos serem formados, numa mesma quantidade.
- **Quarto momento:** Nesse momento iremos unir o que já foi criado, porém o grupo entrará em consenso para quê três ações sejam escolhidas e experimentadas em grupo e assim construir juntos e juntas uma célula de movimentos, de dança. Depois da junção e investigação dos movimentos, os grupos irão apresentar para os outros o que foi construído.
- **Sexto momento:** Uma roda de conversa será desenvolvida, no intuito de promover a troca de experiência, bem como a estimulação da escuta e reflexão. Contribuindo também para a coleta de dados e crescimento coletivo.

Recursos:

- Caixa de som;



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE

PLANO DE AULA – OFICINA 2

Tema da aula: Dançando minha história: explorando a identidade e as memórias pessoais das crianças com a dança.

Conteúdo: dança, identidade, memórias.

Objetivo Geral: Permitir que as crianças explorem diferentes movimentos compreendendo seu significado e contexto cultural e pessoal.

Objetivos Específicos:

- Permitir que as crianças se conectem consigo mesmas, descobrindo como seus corpos podem comunicar emoções, memórias e experiências pessoais.
- Explorar e valorizar a individualidade e a diversidade de cada participante, reconhecendo que cada história é única.
- Fortalecer a autoconfiança com a dança, possibilitando assim o encorajamento, a criatividade e a adaptação.

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Aquecimento – Com o objetivo de trabalhar noção espacial, capacidade criativa e a expressão corporal, vamos realizar um aquecimento chamado “ocupe o espaço”.
- **Segundo momento:** Dança das emoções – Nesse momento as crianças explorarão diferentes emoções com a dança. Serão distribuídos papezinhos aleatoriamente com quatro emoções (alegria, medo, tristeza), e os grupos serão formados a partir das emoções escolhidas. Após isso, os grupos serão unidos e cada criança será desafiada a escolher uma memória pessoal que remete a essa emoção.
- **Terceiro momento:** Cada criança escreverá na folha um pouco dessa memória que remete a essa emoção e compartilhar brevemente com o seu grupo.



- **Quarto momento:** Jogo da memória coreografado – Em seguida, as crianças serão desafiadas a criar pequenas sequências de movimentos que representem essas memórias específicas. Cada criança irá pensar em três movimentos a partir da sua memória e depois a proposta é a união dos movimentos para construção de uma pequena célula coreográfica de cada grupo, a partir da emoção e dos movimentos criados.
- **Quarto momento:** Depois da união e agrupamento dos movimentos, cada grupo irá apresentar o resultado desse processo de investigação.
- **Quinto momento:** Roda de conversa – As crianças vão compartilhar como se sentiram após a lembrança daquela emoção, um pouco dessa lembrança e quais dificuldades e desafios.

Recursos:

- Folha de Ofício;
- Lápis;
- Caixa de som;
- Notebook;

Aquecimento:

- a) De tempos em tempos, o/a professor (a) dirá “Para!” e todos deverão parar, procurando fazer com que não haja nenhum espaço desocupado na superfície da sala;
- b) Em vez de dizer somente “Para!”, o/a professor(a) dirá também um número, e então todos deverão formar grupos segundo o número anunciado: 2, 3, 5, pessoas etc.;
- c) O/A professor(a) menciona um número e uma figura geométrica, e as crianças deverão se organizar em grupos formando a figura geométrica indicada;
- d) O/A professor (a) menciona um número e uma parte do corpo. Se disser, por exemplo, três narizes e dois, então três narizes e dois pés deverão se tocar;
- e) As crianças correm lentamente (no correr, em alguns momentos os dois pés ficam no ar; no andar, um dos pés está sempre no solo). De tempos em tempos, o diretor dirá “Colar!” e imediatamente os/as participantes se juntarão (colados) em grupos de três,



cinco ou mais integrantes, sem parar de correr. Em seguida o professor dirá “Separar” e todos se separarão.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
 CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
 ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE



PLANO DE AULA – OFICINA 3

Tema da aula: Diversidade cultural dos grupos sociais.

Conteúdo: diversidade cultural e étnica.

Objetivo Geral: O objetivo é que as crianças retratem características da própria vida para perceberem a diversidade cultural em sua turma, em sua família e na sociedade.

Objetivos Específicos:

- Explorar a identidade cultural e incentivar as crianças a refletirem sobre sua própria identidade cultural. Incluindo aspectos como origem familiar, tradições, religião e costumes;
- Comparar e constatar, convidando as crianças a compararem suas características culturais com as dos colegas;
- Incentivar as crianças a explorarem sua criatividade e conhecimento cultural;
- Valorizar e explorar a criatividade, a improvisação e a capacidade de adaptação de cada um/uma.

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Exibição de um vídeo curto, que aborda aspectos regionais das nações e seus costumes.
- **Segundo momento:** Mapa cultural: após a exibição do vídeo as crianças vão criar um “mapa cultural” pessoal. Elas podem desenhar ou escrever sobre elementos de sua cultura, como comidas favoritas, músicas, danças e roupas tradicionais. Após apresentar a turma o seu mapa.
- **Terceiro momento:** Contos culturais: a turma será dividida em três grupos, cada grupo apresentara uma pequena história baseada em contos, mitos ou lendas populares que eles/elas conhecem. As crianças vão ser incentivadas a adaptarem a história escolhida para sua própria versão. Elas podem mudar detalhes, adicionar



personagens fictícios ou criar um desfecho diferente. A ideia é que elas se apropriem da história e a tornem única.

- **Quarto momento:** Bricolagem: a apresentação dessas histórias será por meio da bricolagem. Um grupo lerá a história do outro, com uma leitura dramática e os integrantes do grupo devem reproduzir essa história corporalmente.
- **Quinto momento:** Roda de conversa – Com intuito de interação, compartilhamento de opiniões e sensações. No intuito de incentivar a discussão sobre as semelhanças e diferenças entre as histórias. Perguntando às crianças o que aprenderam sobre outras culturas por meio do que foi aprendido na aula.

Recursos:

- Caixa de som;
- Notebook;
- Folha de ofício;
- Lápis.

Links:

- https://youtu.be/pc1_RawBzPc?si=uzBjVgEbQNYbCPeH



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE

PLANO DE AULA – OFICINA 4

Tema da aula: O impacto do racismo na sociedade contemporânea

Conteúdo: relações raciais e racismo.

Objetivo Geral: Estimular aos participantes a refletirem sobre as consequências de atitudes entre diferentes grupos étnico-raciais na sociedade.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver a compreensão de que diversidade não é desigualdade e de que o preconceito, de qualquer natureza, é socialmente construído;
- Desconstruir estereótipos propagados cotidianamente nos vários espaços em que circulam e que reforçam discriminações de várias naturezas como raça, gênero, idade, classe social;
- Incentivar a criança valorizar-se como ser humano, gostar de si e de suas origens;

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Nesse primeiro momento vamos fazer uma caminhada no espaço com comandos. Após, vamos fazer uma dança circular, uma ciranda de roda “Abre a roda Tindolelé”.
- **Segundo momento:** Nesse momento seguinte, vamos conversar sobre a dinâmica realizada, o que acharam e quais sentimentos despertaram as gentilezas quando oferecidas e quando recebida. Se eram sentimentos positivos?! Se já se sentiram discriminada(o) numa roda de amigas(os), na vizinhança, numa festa ou evento?! Sabem o significado de preconceito, racismo e discriminação? Se já tiveram a curiosidade de procurar nos dicionários?! Logo após orientar para que três duplas se formem, uma para a busca da palavra e outra para leitura dos significados. Em seguida da discussão, e iniciamos o terceiro momento.



- **Terceiro momento:** Jogo das bonecas – a branca ou a negra? No intuito de prosseguir com a conversa do momento anterior, nesse momento vamos fazer um teste das bonecas, baseado em um estudo com crianças negras e não negras, utilizando uma boneca branca e uma negra, para investigar a discriminação e a segregação racial nas escolas americanas.
- **Quarto momento:** Dinâmica do espelho – Em um e um, as crianças ficará em frente a uma caixa fechada. Dentro da caixa, há um espelho, um bombom e uma mensagem de valorização pessoal. Eles e elas serão convidados a abrir a caixa e se olharem no espelho enquanto refletem sobre si e sobre a mensagem. Após a criança retorna e segue para próxima criança.
- **Quinto momento:** Uma roda de conversa será desenvolvida, no intuito de promover a troca de experiência, bem como a estimulação da escuta e reflexão, sobre todos os momentos realizados e o que mais ficou marcado em suas memórias.

Recursos:

- Caixa de sapato;
- Espelho;
- Notebook;
- Dicionário;
- Duas bonecas;
- Caixa de som;
- Caixa de chocolate.

Links:

- <https://youtu.be/CdoqgmNB9JE?si=I25-A1SoLVAK98gM;>
- [A branca ou a negra: que boneca você prefere? \(cenpec.org.br\).](http://cenpec.org.br)

Comandos, aquecimento:



Primeiro comando: quando a música parar, você ficará de frente para a(o) colega menos próxima(o). Sorriam um para o outro, perguntem o nome da(o) colega e como ela(e) gosta de ser chamada(o). Ao se despedir, façam um gesto carinhoso um(a) para a(o) outra(o).

Segundo comando: quando a música parar, você ficará de frente para o colega mais próximo. Cada um perguntará ao outro de que doce mais gosta e oferecerá, “simbolicamente” (faz de conta), o doce preferido ao outro.

Terceiro comando: quando a música parar, você ficará de frente para a(o) colega mais próximo. Perguntem um ao outro o que mais gostaria de ganhar de presente e ofereçam um ao outro, “simbolicamente”, esse presente.

Quarto comando: quando a música parar, cada um procurará três colegas para dar as mãos, formando uma roda. Depois formarão uma única e grande roda.

Perguntas Jogo das bonecas:

- Qual é a boneca branca?
- Qual é a boneca negra?
- Qual boneca é bonita?
- Qual boneca é feia?
- Qual boneca é a boneca boa?
- Qual é a boneca é a boneca má?
- Qual é a boneca boa?
- Por que é bonita?
- Qual é a má?
- Por que é má?
- Qual boneca parece com você?

Frases da caixa do espelho:

- Valorize-se, você é capaz!
- Nunca deixe de sorrir, seu sorriso é lindo!
- Seu cabelo está perfeito!
- Eu tenho orgulho de você!
- Confie, você vai conseguir o que tanto quer!
- A cada dia você está melhor!
- Você é único e especial do seu jeito!
- Você é capaz de fazer coisas incríveis!
- Você é uma pessoa muito importante!
- Gosto bastante de você, do jeitinho que você é!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE

PLANO DE AULA – OFICINA 5

Tema da aula: Representatividade racial

Conteúdo: representatividade racial; racismo; diversidade.

Objetivo Geral: Promover o respeito à diversidade étnico-racial e combater o racismo através do conhecimento.

Objetivos Específicos:

- Desconstruir estereótipos e preconceitos a partir de atividades que desafiem as percepções e promovam uma visão mais inclusiva;
- Estabelecer mecanismos para incentivar o progresso e a eficácia de promoção da diversidade e combate ao racismo, utilizando praticas artísticas;
- Criar espaços seguros para discussões abertas sobre diversidade e racismo, onde as crianças possam expressar suas opiniões e sentimentos.

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Exibição do curta-metragem “Dúdú e o Lápis Cor da Pele”, de produzido pelos brasileiros Miguel Rodrigues e Cléber Marques. O filme relata a de um menino negro de 7 anos que, após ouvir a sua professora de artes usar o termo “lápis cor da pele” durante uma aula de artes, fica confuso pois a cor da sua pele não condiz com a do lápis. O filme ensina aos pequenos sobre a importância de reconhecer e celebrar a diversidade racial. Ele mostra como pequenas ações podem ter um impacto significativo no combate ao racismo e incentiva as crianças a valorizarem todas as cores de pele e a serem empáticas e inclusivas com todos os colegas, independentemente de suas diferenças.
- **Segundo momento: Autorretrato:** Após a exibição do filme, vamos fazer uma atividade onde as crianças possam criar seus próprios autorretratos. Utilizando



lápiz coloridos eles iriam colorir com as cores que mais o representam e fazer uma pequena descrição sobre si mesmos, incluindo aspectos que consideram importantes sobre sua identidade.

- **Terceiro momento:** Jogo da memória com personalidades negros e negras – Cada criança irá virar duas cartas e deixará que todos as vejam. Se as imagens forem iguais, ela recolhe o par e joga novamente. Porém, o diferencial desse jogo com as personalidades é que a cada par encontrado apresenta-se um pouco sobre a história daquela pessoa e sua importância para sociedade.
- **Quarto momento:** Uma roda de conversa será desenvolvida, no intuito de promover a troca de experiência, bem como a estimulação da escuta e reflexão. As crianças poderão compartilhar suas impressões sobre o filme, o que elas acharam mais interessante e o que aprenderam sobre diversidade e representatividade.

Recursos:

- Notebook;
- Lápis de cor;
- Caixa de som;

Links: <https://www.clo7.com.br/lapis-em-eva/dp/ID87DEE>

Jogo da memória:

- **Tia Ciata:** Hilária Batista de Almeida, mais conhecida como Tia Ciata, se tornou símbolo da resistência negra pós-abolição e uma das principais incentivadoras do gênero samba depois de abrir as portas de sua casa para reuniões de sambistas pioneiros quando a prática ainda era proibida.
- **Michael Jackson:** foi cantor, dançarino e compositor norte-americano que ficou marcado como um dos maiores artistas da história da música. Seu sucesso foi tão grande que ele é conhecido atualmente como o “rei do pop”, sendo o autor de canções e de danças que marcaram o século XX e ainda são extremamente famosas. Sofria de vitiligo e faleceu em 2009, vítima de uma overdose de sedativos.



- **Gilberto Gil:** é um grande cantor, compositor, instrumentista, produtor musical, político e escritor brasileiro. Mora em Salvador-Ba e é conhecido por sua vasta contribuição à música brasileira e por ser vencedor de prêmios Grammy e Grammy Latino. Gil também foi ministro da Cultura do Brasil de 2003 a 2008, e é pai de várias figuras notáveis da música brasileira, como Preta Gil e os Gilsons.

- **Pelé:** Considerado o maior jogador de futebol do mundo, Edson Arantes do Nascimento. Sua infância foi muito pobre e ele aprendeu futebol com seu pai, que também foi jogador. Começando em pequenos times, Pelé foi crescendo na carreira, até que na década de 50 ingressa no Santos Futebol Clube. Integrou a seleção brasileira nas copas do mundo de 1958, 1962 e 1970, das quais o Brasil saiu vitorioso. Foi eleito o jogador do século em 2000 pela Federação Internacional de História e Estatísticas do Futebol, além de ter recebido muitos prêmios que reiteram sua importância no futebol.

- **Nelson Mandela:** Foi um ativista e político sul-africano, conhecido mundialmente por sua luta contra o regime de segregação racial que existiu na África do Sul. Ele foi o primeiro presidente negro do seu país e se tornou um símbolo de resistência contra a opressão racial. E é lembrado como um dos maiores líderes da África e um defensor incansável dos direitos humanos e da justiça social.

- **Ângela Davis:** É uma filósofa, escritora, professora e ativista estadunidense. Tem sido uma figura proeminente na luta pelos direitos civis, pelos direitos das mulheres e contra a discriminação racial. Atualmente, continua a dar palestras e escrever sobre questões de justiça social, igualdade racial e feminismo. Ela é uma referência importante no campo da filosofia e do ativismo social.

- **Mariele Franco:** Foi uma socióloga, ativista e política brasileira, nascida no Rio de Janeiro. Ela foi vereadora pelo (PSOL) e foi assassinada em 2018, junto com seu motorista, em um atentado que chocou o Brasil e o mundo. Mariele era conhecida por sua defesa dos direitos humanos, dos direitos das mulheres e da comunidade LGBTQIA+. Seu legado continua a inspirar movimentos sociais e a luta por justiça e igualdade.

- **Sueli Carneiro:** Sueli Carneiro é uma das intelectuais e ativistas contemporâneas mais importantes do país. Fundou o Geledés Instituto da Mulher Negra. A frente dessa instituição que milita pela consciência racial no Brasil, ela tem feito fortes contribuições sociais. Ela também escreve regularmente livros e artigos que



abordam a situação dos negros e negras no país. É uma referência de militância política do movimento negro.

- **Vinicius Júnior:** é um jogador de futebol brasileiro que atua como atacante. Atualmente, ele joga pelo Real Madrid e pela seleção brasileira. Vinicius é conhecido por sua velocidade, habilidade de driblar e finalização. Ele se destacou no Flamengo antes de se transferir para o Real Madrid em 2018.
- **Bob Marley:** foi um cantor, compositor e guitarrista jamaicano. Ele é amplamente considerado um dos pioneiros do reggae e um dos músicos mais influentes do século XX. É conhecido por suas músicas que abordam temas políticos, sociais e espirituais, e por ser um símbolo de resistência negra, espiritualidade e defesa dos direitos humanos.
- **Emicida:** É um dos rappers mais influentes do Brasil. Emicida é conhecido por suas letras inteligentes e críticas sociais, abordando temas como racismo, desigualdade e resistência cultural. Além de sua carreira musical, Emicida também é empresário, com o selo Laboratório Fantasma, e produtor cultural, criando projetos que valorizam a cultura negra e as comunidades periféricas. Ele é uma figura importante na arte e na resistência social no Brasil.
- **Lazaro Ramos:** Lázaro Ramos é um renomado ator, diretor e roteirista brasileiro. Nascido em Salvador, Bahia. Ele ganhou destaque na televisão, cinema e teatro. Além de sua carreira de atuação, Lázaro Ramos também é diretor de cinema e teatro, e tem ganhado vários prêmios ao longo de sua carreira.
- **Elza Soares:** Foi uma lendária cantora brasileira, conhecida por sua voz potente e suas contribuições ao samba e à MPB. Elza teve uma trajetória marcada por desafios pessoais e profissionais, mas sempre se destacou pela sua resiliência e talento incomparável. Ela se tornou um ícone da música brasileira e uma voz poderosa na luta contra a discriminação racial e de gênero. Faleceu em 20 de janeiro de 2022, mas seu legado continua a inspirar muitas pessoas.
- **Djamila Ribeiro:** É uma filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. Nascida em Santos - São Paulo. Ela é conhecida por seu trabalho em defesa dos direitos humanos, dos direitos das mulheres e contra a discriminação racial. Djamila também foi secretária-adjunta de Direitos Humanos e Cidadania da cidade de São Paulo e foi incluída na lista da BBC das 100 mulheres mais influentes e inspiradoras do mundo em 2021.



- **Leci Brandão:** É cantora, compositora e política. Uma das mais importantes intérpretes de samba, Leci começou a trabalhar com música na década de setenta. Na ocasião quebrou uma importante barreira ao se tornar a primeira mulher da ala de compositores da escola de samba Mangueira. No campo político foi conselheira da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

- **Milton Nascimento:** Cantor e compositor, Milton Nascimento é dos nomes mais importantes da MPB. Quanto tinha 13 anos começou a tocar violão, aos 15 criou um grupo com amigos e passaram a se apresentar em bailes da região. Milton seguiu fazendo sucesso numa série de festivais e fortaleceu grandemente sua carreira nacional e internacional. Reconhecido no Brasil e no exterior, Milton ganhou quatro Grammys.

- **Glória Maria:** A reconhecida jornalista Glória Maria nasceu no Rio de Janeiro. Na televisão o seu primeiro grande trabalho foi como repórter na cobertura do desabamento do Elevado Paulo de Frontin, em 1971. Na rede Globo participou de vários programas jornalísticos: Jornal Hoje, Bom Dia Rio, RJTV, Jornal Nacional. Também integrou a equipe do Fantástico trabalhando como apresentadora e fazendo matérias especiais.

- **Mc Sofia:** uma rapper, cantora e compositora brasileira. É conhecida pelas letras de suas canções, que falam sobre distorções sociais graves, como preconceito, racismo, machismo é que incentivam outras garotas a se amarem do jeito que são. Suas letras falam sobre distorções sociais para um público pouco óbvio: as crianças.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE

PLANO DE AULA – OFICINA 6

Tema da aula: Equidade étnico-racial

Conteúdo: respeito; igualdade; equidade racial.

Objetivo Geral: Proporcionar experiências que levem as crianças a vivenciar valores de respeito e igualdade.

Objetivos Específicos:

- Realizar atividades que permitam às crianças se colocarem no lugar do outro, como dramatizações que abordem situações de desigualdade e respeito;
- Realizar atividades de improvisação em grupo, em que os alunos precisam colaborar e interagir uns com os outros.
- Estabelecer regras de convivência juntamente com as crianças, que promovam o respeito e a igualdade dentro do ambiente de ensino e fora dele;
- Criar um ambiente de aprendizado onde os valores de respeito e igualdade são vivenciados e internalizados pelas crianças.

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Nesse primeiro momento a ideia é identificar e refletir sobre práticas racistas por meio de imagens, buscando exercitar e estimular a análise crítica das crianças. Então algumas imagens representando algumas ações e praticas racistas serão espalhadas no espaço e as crianças irão visualizar, analisar e escolher uma que lhe chamou a atenção.
- **Segundo momento:** Dando continuidade, após a escolha das imagens, o intuito é continuar abordando essas situações e ações cotidianas. O propósito nesse

segundo momento é primeiro descrever a imagem escolhida, o que vêm na imagem, os sentimentos que essa imagem passa, o que tem de elementos na imagem, quem são as pessoas que estão nessa imagem.

- **Terceiro momento:** Nesse momento será promovido uma discussão para que os alunos possam compartilhar suas descrições e percepções da imagem. Comparando suas observações e a refletindo sobre as diferentes interpretações de cada um.
- **Quarto momento:** Logo em seguida, a turma será dividida em pequenos grupos e cada grupo criará uma pequena encenação baseada na imagem escolhida. Eles poderão construir uma situação que possivelmente possa ter uma representação daquela imagem. Construindo um pequeno roteiro, incorporando as impressões e gestos das imagens, etc. Após cada grupo apresentará sua encenação para o restante da turma.
- **Quinto momento:** Para finalização, uma roda de conversa será desenvolvida, no intuito de promover uma reflexão coletiva sobre o que foi aprendido durante a atividade. Sobre como foi a experiência de descrever e encenar as imagens, e o que eles descobriram sobre si mesmos e sobre os colegas ao explorar essas situações cotidianas nessa troca de experiências. Para concluir, a ideia é criar regras de convivência, com o intuito de promover um ambiente respeitoso e harmonioso, e garantir que eles se sintam parte do processo e mais responsáveis pelo cumprimento dessas regras.

Recursos:

- Notebook;
- Cartaz;
- Caixa de som;

Links: https://youtu.be/-VGpB_8b77U?si=j2RVps9BeFpIKNF-



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICAS E
CONTEMPORANIEDADE – PPGREC
ÓRGÃO DE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICAS - ODEERE

PLANO DE AULA – OFICINA 7

Tema da aula: A influência da cultura negra em nossa identidade

Conteúdo: Existir e resistir

Objetivo Geral: Conscientizar as crianças sobre a importância da cultura negra na sociedade, e o que dela influencia em sua personalidade como afrodescendente ou não.

Objetivos Específicos:

- Explorar a história e destacar as contribuições da cultura negra para o desenvolvimento da sociedade;
- Analisar como a cultura negra contribui para a formação e a compreensão da identidade pessoal;
- Promover a empatia e a conscientização sobre a importância da resistência cultural para valorizar e preservar a diversidade.

Sequência Didática (desenvolvimento da oficina):

- **Primeiro momento:** Vamos lembrar brevemente sobre as aulas anteriores, seus assuntos trabalhados para que chegasse até esse penúltimo encontro. Em seguida irá ser introduzido sobre o papel crucial que a cultura negra desempenha na formação de nossa sociedade e na construção das identidades individuais.
- **Segundo momento:** Adinkras da sabedoria – Neste momento vamos fazer um passeio no espaço onde vai ter o que é chamado de “Adinkras da sabedoria”, é uma atividade mais dinâmica para destacar a contribuição e história da cultura negra. Serão quatro Adinkras, e cada um trará um pouco sobre a histórias e livros; artes e tradições; música e dança e identidade e reflexão.
- **Terceiro momento:** Por meio de um slide criativo, com imagens e animações coloridas, será apresentado o que chamamos de “Adinkras da sabedoria”,



composto por significados e elementos. Cada um dos quatro Adinkras escolhidos irá representar e destacar elementos importantes da contribuição da cultura negra. Incentivando a ideia de pesquisa e estimular a curiosidade para explorar fazer perguntas sobre o mundo ao seu redor, cada criança receberá um pequeno caderninho de anotações para registrar o que mais lhe chamou a atenção, os detalhes e o porquê da sua escolha.

- **Quarto momento:** Nesse momento as crianças serão desafiadas a criarem seu próprio símbolo adinkra, dando-lhe um significado, desenho e descrição. Relacionando com o tema principal da aula e apresentará para a turma.
- **Quinto momento:** Após a rotação por todos os Adinkras, uma roda de conversa será feita para discutir o que foi aprendido e compartilhado.

Recursos:

- Notebook;
- Caixa de som;
- Caderno de anotações;
- Folhas de ofício.

Links: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/portal/pdf/educacao1802202404.pdf>

Adinkras escolhidos:

- **Mate Masie** – Vai representar Histórias e livros

Significado: o que eu ouço, eu guardo!

Desenho: Parece um par de olhos ou um olho com cílios estilizados.

Descrição: Este símbolo ensina sobre a importância de ouvir, aprender e compreender. Ele nos lembra que o conhecimento adquirido deve ser guardado com sabedoria e usado para o bem.

- **Ananse Nttotan** – Vai representar Artes e Tradições

Significado: sabedoria, criatividade.

APÊNDICE A - TERMO DE USO DE IMAGENS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Modelo aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	<i>CORPO-ENCRUZILADO: as negras referências em dança como análise de saberes das relações étnicas numa perspectiva artístico-pedagógica</i>
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	<i>Arianna Ramos dos Santos</i>

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa; e
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros e assistentes da pesquisa acima indicada, apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa
 do indivíduo pelo qual sou responsável

LOCAL: _____, de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)



Assinatura do(a) pesquisador

Impressão Digital
(Se for o caso)

APÊNDICE B - TCLE RESPONSÁVEIS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Arianna Ramos dos Santos*

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: *Prof.ª. Dra. Marise de Santana*

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

CORPO-ENCRUZILHADA: As negras referências em dança como análise de saberes das relações étnicas numa perspectiva artístico-pedagógico.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Essa pesquisa tem como objetivo ajudar a entender e construir uma consciência étnica. Ela foca nas experiências e memórias corporais dos participantes, basicamente, é um jeito artístico e educativo de destacar e explorar o conhecimento sobre dança e identidade, especialmente valorizando as referências negras. Queremos entender como a dança influencia a identidade das crianças negras e como ela pode fortalecer esses corpos em diferentes circunstâncias, ambientes,

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

O objetivo principal desta pesquisa é entender como a dança, com referências negras influencia na construção da identidade étnica das crianças, especialmente das crianças negras. Para alcançar esse objetivo estabelecemos algumas metas:

- *Apresentar as negras referências: Queremos mostrar como essas referências e práticas em dança podem ajudar as crianças a se conhecerem melhor e valorizarem sua identidade cultural;*
- *Desenvolver atividades em dança: Vamos trabalhar com as crianças do programa e observar como elas se relacionam com a dança com base em suas identidades;*
- *Compreender as negras referências: Investigaremos como essas referências se conectam aos saberes artísticos, ancestrais, políticos e pedagógicos nas práticas desenvolvidas.*

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER?

ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos

Metodológicos)

3.1. O QUE SERÁ FEITO:

Rubricas:

Os seus filhos (as) irão participar das oficinas que serão realizadas durante os dias de aula no programa. Então, terá oficinas de dança, de contação de histórias e rodas de conversas após as oficinas. As participações deles (as) nessas etapas são essenciais para contribuição na pesquisa.

<p>3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO: <i>A pesquisa será realizada no programa AABB Comunidade, no turno matutino com uma a turma "B", turma essa que seu/sua filho(a) faz parte. Essa pesquisa-ação terá um período de quatro meses e se iniciará no mês de maio (05) até agosto (08), entre os dias de atividades no programa (terça, quarta e quinta feiras).</i></p>
<p>3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO: <i>As oficinas junto com as rodas de conversas terão no máximo 50 minutos de durabilidade</i></p>

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

4.1. NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Neste trabalho poderá acontecer algum desconforto ao responder alguns dos instrumentos de coleta de dados, das práticas que serão realizadas. Como por exemplo: alguma pergunta, timidez, ou vergonha ao realizar as oficinas. Estes riscos mínimos podem existir, e justifica-se pelo compartilhamento da história de vida da pessoa pela qual o sr (sra) é responsável e relações com os colegas dela.

4.2. MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Será garantido a privacidade e a proteção da imagem de cada criança, bem como estarão também informados sobre em algum momento recusarem a participar de alguma das oficinas desenvolvidas ou não se sentirem mais confortáveis e quiserem desistir de participar, não terá nenhum problema, pois serão respeitados os seus valores morais religiosos e individuais.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Propõe-se com esse estudo aos participantes um reconhecimento e a valorização sobre sua história, cultura, sobre si e o outro. Desenvolver um entendimento sobre confiança, autoestima, o combate ao racismo e discriminação na escola e em outros ambientes. Assim, ampliando e contribuindo para uma educação que respeite limites e individualidades que compõe o espaço educacional.

Rubricas:

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Para além do reconhecimento do programa, essa investigação permitirá aos educadores a valorização de novas maneiras de se produzir conhecimento com a dança, promovendo o reconhecimento e a valorização de uma diversidade étnica, cultural, além de enriquecer o currículo, as práticas do próprio programa com estudos que possibilitem a compreensão de uma pluralidade étnica.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. **Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?** R:
Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.
- 6.2. **Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?** R:
O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.
- 6.3. **E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**

R: *Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*

- 6.4. **É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**

R: *Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*

- 6.5. **Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**

R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*

- 6.6. **Há algum problema ou prejuízo em desistir?**

R: *Nenhum.*

- 6.7. **O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?**

R: *Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.*

- 6.8. **Os participantes não ficam expostos publicamente?**

R: *Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.*

- 6.9. **Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**

R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídas.*

- 6.10. **Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**

R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).*

- 6.11. **E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**

R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

Rubricas:

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: *Arianna Ramos dos Santos.*

Endereço: *Rua Protógenes Jaqueira, São José Operário, nº29 Ipiatã- BA.*

Fone: *(73)98140-0327 / E-mail: ariannaramos823@gmail.com.*

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiézinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: *(73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br*

Horário de funcionamento: *Segunda à sexta-feira, das 08:00 as 17:00*

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

ou do seu responsável)

-

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo em
participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

LOCAL: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

LOCAL: _____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C - TALE 07 a 11 ANOS

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para indivíduos entre 7 e 11 anos de idade)



Somos estudantes da *Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB* e estamos fazendo uma pesquisa.

A gente está estudando sobre *negrasreferências*, é um estudo em dança que trabalha com questões das relações étnicas com práticas de arte ensino com pesquisadores (as), autores (as), negros e negras, sobre cultura e história afro-brasileira.

Por que a gente percebeu que mesmo com muitas pesquisas sobre dança, sobre respeito ao próximo é ainda muito importante buscarmos entender e valorizar as individualidades, as escolhas de cada um/uma e que podemos trocar bastante aprendizado com essa diversidade que existe no nosso espaço escolar.

Por isso que a gente quer fazer uma investigação sobre como essa noção em dança chamada de *negrasreferências* ajuda na construção do entendimento da etnicidade, da identidade das crianças.



Só que precisamos da sua ajuda para isso.
Se a gente te convidar para participar, você aceita?

Mas antes de você responder, vamos te explicar direitinho como vai ser.

A gente vai fazer o seguinte:

Você participará de oficinas e nessas atividades terão jogos, dinâmicas, práticas de dança, contação de histórias, tudo sobre identidade, memória, história, autoestima. Iremos também realizar uma grande roda de conversa, que irá nos ajudar a nos conhecermos melhor, saber se gostaram e o que aprenderam com as atividades que vão ser realizadas com você e seus colegas.

Rubricas:

É importante que você saiba que se em algum momento você não se sentir confortável para participar das oficinas ou se tiver timidez para responder alguma coisa, pode ficar tranquilo (a) em me avisar que iremos resolver.

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado.

Antes de iniciarmos as práticas tudo vai ser bem explicado pois se alguém em algum momento não queira participar de alguma parte, buscaremos as melhores soluções caso queira ainda fazer parte do processo.

Se você puder nos ajudar, **vai ser bom por que** vocês irão terão a oportunidade de aprender bastante coisa sobre identidade, sobre a importância da sua história e do respeito a do seus colegas, e tudo isso com muita dança, histórias, conversas, músicas e entre outras.

Tem mais :)

Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos, apresente em alguns congressos ou outros lugares, mas a gente só vai dizer que você participou se você e o seu responsável (pai, mãe, avô, avó...) deixarem, certo?!

Vou guardar tudo direitinho por 5 anos e depois eu joga fora.

Ah! Quando eu terminar, volto pra te contar o que eu descobri.



Para participar não precisa pagar nada.

Se eu te incomodar, você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser, sem problemas.



Rubricas:

Tem alguma dúvida? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou? [Pode ligar ou mandar um e-mail](#), que vamos te ajudar:



Pesquisador responsável: Arianna Ramos dos Santos.

Endereço: Rua Protógenes Jaqueira, São José Operário, nº 29 – Ipiáú-BA. Telefone: (73) 98140-0327. | E-mail: ariannaramos823@gmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Telefone: (73) 3528-9727 | E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de Funcionamento: Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 17:00

Você tem direito a umas coisas chamadas de [Ressarcimento e Indenização](#). Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo?



E aí, posso contar com
você?



Sim!()



Não!()

Marcou NÃO?

Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo. :-)

Marcou SIM?

Que legal! Obrigado(a)! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, depois no quadrinho "Rubrica", em todas as páginas, e leve estes papéis para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver.

LOCAL: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
(Se for o caso)

Rubricas:

COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

LOCAL: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisador

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Rubricas: