UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

ANTONIA FERNANDES FERREIRA

PRETAGOGIZANDO PARA O AFROLETRAMENTO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESDE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE DOCENTES E DISCENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

REDENÇÃO
2024

ANTONIA FERNANDES FERREIRA

PRETAGOGIZANDO PARA O AFROLETRAMENTO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESDE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientadora: Professora Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

REDENÇÃO

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Ferreira, Antonia Fernandes.

F439p

Pretagogizando para afroletramento: ações pedagógicas desde a literatura afro-brasileira para uma educação das relações étnicoraciais de docentes e discentes de uma escola pública de FortalezaCe / Antonia Fernandes Ferreira. - Redenção, 2024.
202f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Ensino e Formação Docente, Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino E Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

1. Negros - Educação - Fortaleza (CE). 2. Cultura afrobrasileira - Literatura infantojuvenil. 3. Literatura afrobrasileira - Estudo e ensino. 4. Letramento - Aspectos sociais. I. Título

CE/UF/BSP CDD 372.4

ANTONIA FERNANDES FERREIRA

PRETAGOGIZANDO PARA O AFROLETRAMENTO: AÇÕES PEDAGÓGICAS DESDE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA-CE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 26/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer - Orientador
Universidade da Integração Internacional Afro-brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva - Examinadora interna
Universidade da Integração Internacional Afro-brasileira (UNILAB)

Profa. Dra. Maria José Albuquerque da Silva - Examinadora externa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico este trabalho às crianças: discentes que estiveram e que estão comigo no percurso formativo de alfabetização e letramento, por todos os meus vinte e três anos de atuação nesta área de ensino. Aos bolsistas do PIBID, graduandos do curso de Pedagogia da UFC, (2010 a 2018), que durante parte da sua formação estiveram sob a minha supervisão pedagógica, partilhando conhecimentos e experiências docentes na perspectiva de uma *práxis* renovada. Dedico também às duas grandes mulheres: Magda Soares e Ana Teberosky, (*in memoriam*), estudiosas e pesquisadoras empenhadas em contribuir no processo de ensino e aprendizagem na área da alfabetização e do letramento. Elas deixaram este plano durante esta pesquisa. Com certeza, seu legado continuará alimentando nossas práticas pedagógicas e nos inspirando a re/descobrir novas formas de aprender e ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças superiores, por ter me permitido voar tão alto, por ter me fortalecido para continuar lutando por esse sonho quando tudo parecia tão distante de mim.

À toda minha família: os de casa, que estão ao meu lado diariamente e que abraçaram este sonho junto comigo; os que estão mais longe, em especial à minha mãe Maria da Conceição, que, mesmo questionando as minhas ausências em períodos intensos de estudo, tentava compreender e me apoiar. Ela é uma das minhas maiores admiradoras.

Às duas parceiras importantes na minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica: Gessica e Maria José, mulheres que me inspiram, ajudam e me motivam constantemente, elas também são responsáveis por esta conquista.

À minha orientadora, Rebeca Alcântara, por me ensinar a pesquisar com leveza e encantamento, fortalecendo minhas referências e me inspirando como mulher, docente e pesquisadora.

Agradeço também a toda comunidade da Escola Municipal Alvorada: grupo gestor, nas pessoas da Angélica e Ladi, docentes, discentes e funcionários em geral. Com destaque especial às docentes colaboradoras desta pesquisa, pelo compromisso e pela dedicação em partilhar saberes e estarem abertas a novos conhecimentos e novas experiências educativas para Afroletramento.

À minha amiga professora e eterna Coordenadora Pedagógica, Patrícia Mendes, por sempre acreditar no meu potencial, incentivando-me a alçar voos cada vez mais altos.

Às parceiras e aos parceiros de mestrado, grupo este que compõe a terceira turma do mestrado em Ensino e Formação Docente da UNILAB/Ceará. Amigas e amigos que alegraram as minhas idas e vindas à Redenção e Maranguape para adquirir e produzir novos saberes, em cada aula, gratidão, pela colaboração e por estarem sempre na torcida pela realização e apresentação dos trabalhos do curso.

Às professoras da UNILAB e do IFCE, principalmente professoras Geranilde Costa, Elisangela André, Sinara Mota e professor Elcimar Simão, juntamente à minha orientadora, já mencionada, que fortaleceram o meu olhar para a educação, principalmente para a docência. Olhar este, de afeto, zelo e compromisso; olhar autocrítico sobre as práticas em sala de aula e também atento, perceptível à pesquisa, como uma importante ação que contribui para uma educação transformadora.

As (os) componentes do Grupos de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA), em especial, à professora Maria José Barbosa, pela parceria e generosidade na construção do meu trabalho.

Ao Grupo Educação Diversidade e Docência (EDDdocência) pela importante contribuição no meu processo de formação e pesquisa.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

[...] os profetas são aqueles homens e mulheres que mergulham de tal forma nas águas de sua cultura e de sua história, da cultura e da história de seu povo, dos dominados entre eles, que conhecem seu aqui e seu agora, e assim podem antever o seu amanhã, o qual eles mais compreendem do que provêem”

(Paulo Freire)

PULSAÇÃO

Pulsa
O desejo de conhecer
De buscar
De fazer
De ser.

Ser eu:
Mulher,
Mãe,
Professora,
Pesquisadora.

Curiosa…
Tão curiosa!
Ousada
Às vezes, medrosa

Um medo impulsivo
Pulsante
Com vontade de ir
Ir além…

E eu vou
Vou além-mar
Pretagogizar
Buscar nossas raízes
Resgatar memórias
Fazer história.

(Antonia Fernandes Ferreira, 2023)

RESUMO

A presente dissertação buscou investigar até que ponto ações pedagógicas com a Literatura afro-brasileira desde a influência da Pretagogia podem contribuir para o Afroletramento, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública em Fortaleza/Ceará. Para tal estudo, foram apresentadas quatro categorias conceituais, sendo elas: Pretagogia, Afroletramento, Literatura afro-brasileira e Educação para as relações étnico-raciais. Os estudos têm como base para o aprofundamento teórico-metodológico autores(as), como Alves (2015) Asante (1980, 2009), Candau (2010), Coelho (1991), Cosson (2022), Cunha (1999), Jares (2007), Kilomba (2019), Freire (1983, 2011), Libâneo (2001), Meijer (2012, 2019), Nascimento (2010), Petit (2015, 2021), Pimenta (1999), Silva (2013), Soares (2021), Zilberman (1994), dentre outros que se dedicam a construir uma educação na perspectiva afrocentrada, progressista e emancipatória. Esta é uma pesquisa qualitativa, tendo como referencial teórico-metodológico a Pretagogia, baseada em experiências pedagógicas Afrocentradas. Esta modalidade de pesquisa visa contribuir com o Afroletramento de docentes e discentes, do mesmo modo com a educação para as relações étnico-raciais, somando-se ao cumprimento da Lei 10.639/03. Para a produção dos dados, foi realizado um curso de extensão, composto por cinco (05) oficinas formativas, com o intuito de proporcionar novos conhecimentos na perspectiva do Afroletramento das docentes, para, assim, ressignificar suas práticas pedagógicas e consequentemente alcançar as(os) discentes nas suas potencialidades e subjetividades. As ações formativas contribuíram para resgatar as memórias afro-ancestrais, ressignificar práticas pedagógicas e ampliar os conhecimentos, fortalecendo a educação para as relações étnico-raciais, em cumprimento à Lei nº 10.693/03 e à Lei 11. 645/08. Portanto, os resultados desta pesquisa mostram a importância das vivências formativas para Afroletramento docente e discente no universo da cultura africana e afro-brasileira, valorizando nossas referências identitárias, atravessadas de saberes e fazeres que constituem o nosso patrimônio histórico e nossa memória ancestral.

Palavras-chave: Pretagogia. Afroletramento. Literatura afro-brasileira. Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This dissertation sought to investigate the extent to which pedagogical actions with Afro-Brazilian Literature since the influence of Pretagogy can contribute to Afroliteracy, in order to enhance education for ethnic-racial relations of teachers and students in Early Childhood Education and early years of Elementary Education in a public school in Fortaleza/Ceará. For this study, four conceptual categories were presented, namely: Pretagogy, Afroliteracy, Afro-Brazilian Literature and Education for ethnic-racial relations. The studies are based on theoretical-methodological deepening by authors such as Alves (2015) Asante (1980, 2009), Candau (2010), Coelho (1991), Cosson (2022), Cunha (1999), Jares (2007), Komba (2019), Freire (1983, 2011), Libâneo (2001), Meijer (2012, 2019), Nascimento (2010), Petit (2015, 2021), Pimenta (1999), Silva (2013), Soares (2021), Zilberman (1994), among others who are dedicated to building education from an Afro-centered, progressive and emancipatory perspective. This is a qualitative and pretagogic research. The theoretical-methodological framework used to carry out this research was Pretagogy, based on Afro-centered pedagogical experiences. This type of research aims to contribute to the Afroliteracy of teachers and students, as well as education for ethnic-racial relations, in addition to complying with Law 10.639/03. To produce the data, an extension course was carried out, consisting of five (05) training workshops, with the aim of providing the expansion of new knowledge from the perspective of Afroliteracy for teachers, in order to give new meaning to their pedagogical practices and consequently achieve the /the students in their potential and subjectivities. The training actions contributed to recovering Afro-ancestral memories, giving new meaning to pedagogical practices and expanding knowledge, strengthening education for ethnic-racial relations, in compliance with Law nº 10.693/03 and Law 11.645/08. Therefore, the results of this research show the importance of formative experiences for teaching and student Afroliteracy in the universe of African and Afro-Brazilian culture, valuing our identity references, crossed by knowledge and practices that constitute our historical heritage and our ancestral memory.

Keywords: Pretagogy. Afroliteracy. Afro-Brazilian literature. Education for ethnic-racial relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista do distrito de Santo Antonio dos Camilos - Meruoca/CE 26
Figura 2 - Vista da serra da Meruoca/CE 26
Figura 3 - Paisagens naturais da serra da Meruoca/CE 27
Figura 4 - Localização da Escola Municipal Alvorada, no bairro Conjunto Alvorada ...42
Figura 5 - Card convite para a participar da pesquisa 67
Figura 6 - Card convite para a Oficina I.....68
Figura 7 - Roda dançante com as docentes copesquisadoras 70
Figura 8 - Momento de relaxamento – diagnóstico.....71
Figura 9 - Momento da produção escrita 74
Figura 10 - Chão redondo - momento da partilha de saberes.....75
Figura 11 - Card convite para a Oficina II.....98
Figura 12 - Momentos da acolhida.....101
Figura 13 - Baú das memórias.....102
Figura 14 - Momentos de exposição sobre as afro-memórias 103
Figura 15 - Momento da Produção escrita 108
Figura 16 - Atividade enviada para as (os) discentes.....111
Figura 17 - Card convite para a Oficina III 111
Figura 18 - Momento da Benção afroancestral 113
Figura 19 - Vivência na Instalação Museológica 114
Figura 20 – Card convite para a Oficina IV 133
Figura 21 - Momento de reflexão sobre as imagens que mostram microviolências 114
Figura 22 - Produção artística sobre racismo - Grupo 1.....138
Figura 23 - Produção artística sobre Intolerância religiosa - Grupo 2.....140
Figura 24 - Produção artística sobre Violência doméstica - Grupo 3.....142
Figura 25 - Produção artística LGBTfogia - Grupo 4 143
Figura 26 - Card convite para a Oficina V 148
Figura 27 - Momento da acolhida com a leitura de uma estória 149
Figura 28 - Momento da análise e apresentação de uma obra literária afro.....152
Figura 29 - Produção da Sequência Didática - Grupo 1 155
Figura 30 - Produção da Sequência Didática - Grupo 2 158

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Parque escolar do município de Fortaleza/Ce 43
Tabela 2 - Dados da Escola Municipal Alvorada. Janeiro/2023 44
Tabela 3 - Copesquisadores da pesquisa 45
Tabela 4 - Perfil das docentes copesquisadora 46
Tabela 5 - Cronograma das Oficinas Formativas 48
Tabela 6 - Plano de ação da 1ª Oficina Formativa 68
Tabela 7 - Quadro demonstrativo - Racismo comparado a títulos de livros 79
Tabela 8 - Quadro demonstrativo de obras lidas sobre questões raciais 87
Tabela 9 - Plano de ação da 2ª Oficina Formativa 99
Tabela 10- Poemas produzidos pelas docentes copesquisadoras 109
Tabela 11 - Plano de ação da 3ª Oficina Formativa 112
Tabela 12 - Marcadores das Africanidades 115
Tabela 13 - Marcadores de simbologias das docentes copesquisadoras 116
Tabela 14- Carta produzida pelas docentes copesquisadoras 127
Tabela 15- Plano de ação da 4ª Oficina Formativa 134
Tabela 16 - Plano de ação da 5ª Oficina Formativa 148
Sequências didática 1:
Tabela 17 - Plano de atividade 1 155
Tabela 18 - Plano de atividade 2 156
Tabela 19 - Plano de atividade 3 156
Tabela 20 - Plano de atividade 4 157
Tabela 21 - Plano de atividade 5 157
Sequência didática 2:
Tabela 22 - Plano de atividade 1 158
Tabela 23 - Plano de atividade 2 159
Tabela 24 - Plano de atividade 3 159
Tabela 25 - Plano de atividade 4 160
Tabela 26 - Plano de atividade 5 160
Tabela 27 - Plano de atividade 6 161

LISTA DE SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
COPPIR	Coordenadoria de Política da Promoção de Igualdade Racial
EDDOCÊNCIA	Grupo de Estudo e Pesquisa Educação Diversidade e Docência
FAECE	Fórum de Educação do Estado do Ceará
GNL	Grupo de Nova Londres
GEPA	Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNB	Movimento Negro Brasileiro
NEL	Novos Estudos do Letramento
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 TRAÇOS AUTOBIOGRÁFICOS: ENFRENTANDO DESAFIOS, SUPERANDO DIFICULDADES E REALIZANDO SONHOS ADORMECIDOS 24

1.1 ORIGEM IDENTITÁRIA 25

1.1.1 Saberes e fazeres da minha terra serrana 30

1.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA 31

1.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL: TORNANDO-ME ALFABETIZADORA 36

1.4 PERCURSO NO PIBID - O ENCONTRO COM O TEMA DESTA PESQUISA 37

2 METODOLOGIA: PRETAGOGIZANDO A PESQUISA 39

2.1 PRETAGOGIA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO 40

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA – *LOCUS* 42

2.2.1 Histórico da escola 43

2.3 PARTICIPANTES - COPESQUISADORES DA PESQUISA 45

2.4 PANORAMA GERAL DAS OFICINAS FORMATIVAS 48

2.4.1 Aspectos éticos 49

2.4.2 Análise de dados 49

3 CATEGORIAS CONCEITUAIS 50

3.1 PRETAGOGIZANDO PARA O AFROLETRAMENTO 50

3.1.1 Afroletramento 53

3.2 AFROLETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DA AFROCENTRICIDADE 55

3.3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA O LETRAMENTO RACIAL DE DOCENTES E DISCENTES 57

3.3.1 Literatura Afro-brasileira 58

3.3.2 Literatura afro-brasileira para crianças 60

3.4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - RESGATANDO A HISTORIOGRAFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA 64

4 OFICINAS FORMATIVAS PARA O AFROLETRAMENTO COM ESTEIO NA PRETAGOGIA 66

4.1 I OFICINA: O DISPOSITIVO DO CONTO: AS HISTÓRIAS

FANTÁSTICAS DE AFROLETRAMENTO E DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA 67
4.1.1 Descrição do processo formativo e análise das produções 70
4.1.2 Produção para análise de dados – Intervenção diagnóstica 72
4.1.3 Conto interventivo 72
4.1.4 Registrando saberes 74
4.1.5 Argumentações e análise do diagnóstico 76
4.1.6 Ação diagnóstica com as (os) discentes copesquisadoras (es) 96
4.2 II OFICINA: NARRATIVAS AFRO-ANCESTRAIS: MEMÓRIAS QUE CANTAM E ENCANTAM 97
4.2.1 Descrição do processo formativo e análise das produções 99
4.2.1.1 Produção e análise: Nossas memórias 103
4.2.1.2 "Ousamos poetizar" 107
4.2.2 Ação formativa com as (os) discentes copesquisadoras (es) 110
4.3 III OFICINA: MARCADORES DAS AFRICANIDADES: RAÍZES IDENTITÁRIAS 111
4.3.1 Descrição do processo formativo e análise das produções 112
4.3.1.1 Produção e análise: Marcas que marcam 116
4.3.1.2 A Carta: minhas marcas, minha história 126
4.3.2 Ação formativa com as (os) discentes copesquisadoras (es) 133
4.4 IV OFICINA: COMO DES/HUMANIZAMOS NOSSAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: SABER DOCENTE DE HUMANIZAÇÃO 133
4.4.1 Descrição do processo formativo e análise das produções 134
4.4.1.1 Produção e análise: Um diálogo sobre ações que nos des/humanizam 135
4.4.1.2 Pintura em tela: retratando microviolências 137
4.4.1.3 Saber Docente de Humanização a partir da análise dos dados 145
4.4.2 Ação formativa com as (os) discentes copesquisadoras (es) 147
4.5 V OFICINA: LITERATURA AFROCENTRADA: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRICANA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS LIVROS PARA CRIANÇAS 147
4.5.1 Descrição do processo formativo e análise das produções 149
4.5.1.1 Produção de dados para análise: um olhar para a literatura Afrocentrada 150
4.5.1.2 Construção de Sequências Didáticas para o Afroletramento 153

5 PRODUTO EDUCACIONAL 162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 163
REFERÊNCIAS 170
ANEXOS 179
APÊNDICES 201

INTRODUÇÃO

> Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando. [...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
>
> (FREIRE, 2011, p. 30)

Vivemos tempos difíceis no Brasil e no mundo atual, marcados pela polaridade política, pelos vários tipos de intolerância, pelos preconceitos e pelas discriminações contra minorias, seja em relação à religião, ao gênero, à nacionalidade, à condição social ou étnico-racial. Tal cenário é preocupante, ameaçador e vem reafirmar o desafio de (re)pensar o papel formativo das instituições educativas, como a família, mas sobretudo a escola, na perspectiva de promover uma educação pautada na busca pelo reconhecimento e pela valorização dos sujeitos, especialmente levando em conta características biológicas ou culturais.

Nesse contexto, cabe à escola, como espaço de formação humana, a tarefa de construir um modelo de educação em que o cuidado com as pessoas, com o ser em detrimento do ter, seja prioridade e rotina na ambiência educativa. Dessa forma, entra em jogo a relevância de ações educativas que problematizem as temáticas de cunho sociocultural, a partir do valor de cada povo, de cada cultura que constitui o patrimônio histórico e a memória da nossa ancestralidade. Esse resgate de nossas raízes, sejam elas indígenas e africanas, juntamente às influências trazidas pelos povos colonizadores, fornece um retrato mais justo e apropriado de nossas origens, visando reconstituir a nossa matriz identitária multifacetada, diversa e plural, materializando-se em um conjunto de princípios, conceitos e valores articulados a atitudes e vivências concretas (CANDAU, 2012).

É certo que o ambiente escolar é um espaço favorável para grandes debates e reflexões de enfrentamento às várias formas de preconceito e racismo. Com a implantação da Lei nº 10.693/03, que acrescenta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 o artigo 26a e a Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, possibilitou a ampliação desta temática no currículo escolar, ainda que em caráter compulsório. Logo, em nossa sociedade culturalmente plural, dispomos de aliados importantes para direcionar ações pedagógicas voltadas para os temas mencionados, dentre eles contamos com a literatura. Nesse contexto de pesquisa, detenho-me à literatura negro e afro-brasileira, destacando autores e personagens negros.

Nesta ótica, Luiz Cuti (2010), em sua obra Literatura negro-brasileira, aponta para a literatura como um recurso poderoso para as discussões sobre questões étnico-raciais brasileiras. Ele também destaca a valorização da escrita negra e a necessidade de mudanças de padrão "estético-ideológico" na literatura, ou seja, mudar a postura das narrativas eurocêntricas, dominante por séculos e muitas gerações. Nesse sentido, vimos mais recentemente o autor negro ocupando seu espaço na escrita e na representação imagética, revelando sua própria história e suas origens africanas e afro-brasileiras. Compartilhando com essa afirmativa, Silva aponta o seguinte:

> Uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de ser quem são de sua história, de sua cultura (SILVA, 2010, p. 35).

Ainda a esse respeito, vale reforçar sobre afirmativa anterior, na qual a literatura pode atuar como um valioso suporte pedagógico que fomenta interfaces de identificação entre o texto e o contexto social, possibilitando que o sujeito seja capaz de reconhecer a especificidade de cada grupo social. Ainda sobre esse tema, Zilberman (1994) afirma que a literatura resume uma realidade com amplos pontos em comum com o cotidiano do leitor, visto que se comunica com o seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

Partindo desse pressuposto, é imprescindível buscar estratégias para partilhar a literatura na perspectiva do Afroletramento, ou seja, o letramento centrado em referências africanas, afro-brasileiras e afrodiaspóricas[1] - sobre estes conceitos trataremos mais adiante, no decorrer do texto.

Concordando com a afirmativa de Paulino e Cosson (2009, p. 70):

> [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos. O mesmo acontece com a nossa compreensão do que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento e reordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido.

[1] Imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo.

Nesse sentido, é importante prezar para que práticas pedagógicas, envolvendo a literatura, dialoguem com o contexto social dos docentes e discentes partícipes. Que não haja distorção na forma de tratar o real sentido e o valor da literatura, principalmente que ela não esteja a serviço de outras estratégias de ensino e aprendizagem, como assevera Rildo Cosson (2020), em sua obra Paradigmas do Ensino da Literatura.

Em tal perspectiva, buscamos sulear as ações e produções desta pesquisa, ou seja, promover uma mudança na escrita, descentralizando do norte para o sul, a partir da teoria criada pelo físico brasileiro Marcio D'Olne Campos, na qual ele questiona a demarcação espacial e temporal no contexto histórico imposta pelos países considerados centrais (CAMPOS, 1991). Da mesma forma, nas ponderações de Paulo Freire (1994), que, inspirado em Marcos Campos, utiliza-se do termo "sulear" associado à epistemologia do saber .

Em suas colocações, ele nos chama a atenção para a valorização identitária dos sujeitos no contexto educacional, bem como nos coloca contra uma cultura que se mantém dominante sobre a outra, ou seja, para nos contrapormos aos modelos estrangeiros que ainda permanecem em nossa sociedade, inclusive na linguagem, como destaca Telmo Adams (2008). Assim, sulear os saberes e fazeres nessa perspectiva é fortalecer a construção de novas práticas educativas, valorizando e dando visibilidade às culturas que compõem o sul, em destaque, as culturas africana e afro-brasileira como parte central da construção social.

Assim, esta pesquisa investigou a seguinte problemática geral: até que ponto ações pedagógicas com a Literatura afro-brasileira desde a influência da Pretagogia podem contribuir para o afroletramento, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública em Fortaleza?

Para buscar sistematizar como acontecem essas experiências educativas, levantaram-se questões suleadores específicas da pesquisa: 1) Que ações pedagógicas podem ser percebidas na cultura escolar que contribuam para uma análise diagnóstica sobre o afroletramento como potencializador da educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes? 2) Tendo a análise diagnóstica demonstrado fragilidade no afroletramento dos sujeitos da escola, até que ponto é possível desenvolver uma formação de professores sobre a literatura afro-brasileira com esteio na Pretagogia capaz de contribuir para a educação das relações étnico-raciais no contexto investigado? 3) Uma vez promovida a formação pretagógica de professores, como aconteceu? 4) Qual o impacto da formação de professores em Pretagogia para o afroletramento como agente potencializador da educação das relações étnico-raciais de

docentes e discentes do campo de pesquisa? 5) Como transformar o conteúdo investigativo produzido em conteúdo de natureza didática para a promoção do afroletramento como agente potencializador da educação para as relações étnico-raciais?

O interesse pela temática apresentada nasceu no chão da escola, na minha atuação como professora alfabetizadora, lendo e contando histórias infantis para alunos e alunas, assim como vivenciando projetos voltados para os aspectos culturais do povo brasileiro e africano, inclusive da fusão dessas culturas. Nesse processo, houve reflexões que me levaram a re/descobertas e des/construções no âmbito pessoal e profissional, desde os diversos conflitos sobre a minha identidade étnico-racial, às minhas práticas enquanto docente. Desse modo, Gerhard e Souza (2009) apontam que um projeto de pesquisa nasce de inquietações, dúvidas, questionamentos e do desejo de conhecer e obter as respostas para fazer algo mais eficiente.

Diante disso, considero que a relevância desta pesquisa se aplica no âmbito pessoal, profissional e social, proporcionando aprendizagens e autoconhecimento que fortalecem cada vez mais as minhas ações como docente, atuante no cumprimento da Lei n° 10.630/03, bem como aliada no combate ao racismo. Nessa ordem, estendendo-se amplamente ao meio social, gerando impactos positivos nos processos formativos educacionais, atravessando os indivíduos nas suas particularidades e subjetividades.

Para tanto, ressalto que a partir dos conhecimentos adquiridos no fazer pedagógico que me constitui como uma docente ativa nos processos de ampliação do conhecimento, tanto no campo formativo acadêmico/profissional quanto no pessoal, é pertinente explicitar o meu posicionamento nesta pesquisa, pois embora sendo fortemente atravessada pelos marcadores das africanidades na minha constituição identitária, por ter a tez clara, sou colocada em uma condição de privilégio. E é nessa condição que me sinto no dever de delimitar a realidade de onde estou falando, pois, como aponta Assis (2019, p. 47):

> Quando demarcamos a localização de onde falamos nos despimos da ideia de que falamos em nome daquele grupo social específico, e sim sobre aquele grupo a partir do lugar onde estou; e, se nesse momento, o atravessamento dos marcadores sociais me coloca em um lugar socialmente privilegiado, posso utilizar desse pretenso privilégio para lutar contra determinadas opressões.

Dessa forma, quando nos desnudamos da ideia de falarmos em nome daquele grupo social específico, delimitamos o lugar de fala. Portanto, consciente dessa posição particular, trago para o cerne desta pesquisa reflexões e discussões sobre a situação racial brasileira, por entender a importância do meu papel como mulher, mãe, docente e pesquisadora na sociedade,

de forma a contribuir para uma educação das relações étnico-raciais e para uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante disso, meu anseio em estudar e pesquisar sobre essa temática veio se fortalecendo diariamente. Um passo bastante importante foi a minha participação no projeto *A Cor da Cultura*, iniciativa do Governo Federal, em escolas municipais de Fortaleza/CE, no ano de 2011. O projeto desenvolveu ações em torno da valorização da história da África e dos afrodescendentes. Assim, contribuindo para os objetivos previstos na Lei nº 10.693/03. Com esse projeto nas escolas, tive diversas possibilidades de vivências educativas que refletiam de maneira mais fidedigna a realidade multicultural do país.

Perseguindo esse objetivo, pude planejar e executar diferentes trabalhos/projetos escolares sobre essa temática, em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)[2], enquanto estive, por oito (08) anos, como professora supervisora do programa.

Com esse apanhado, trago a justificativa para a investigação desse projeto que centra-se na concepção que defende que a escola e, notadamente, a ação docente assumam o papel fundamental de proporcionar um ensino com princípios teórico-pedagógicos e estratégias didáticas, notadamente metodológicas que favoreçam a ampla formação das crianças, contemplando a diversidade cultural que nos molda e nos configura como nação, possibilitando o reconhecimento e a valorização das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, historicamente massacradas, violentadas, destituídas de valor e de significados identitários.

Nesse sentido, há um longo caminho a percorrer no contexto educacional brasileiro, sobretudo, quando se leva em consideração o poder e a força de cada grupo cultural existente, bem como o poder e a força da literatura como arte, como objeto cultural que provoca a imaginação, gera encantamento, incentiva a alteridade, estimula a criação de novas possibilidades para as histórias contadas, amplia a visão de mundo, tornando-se um potente aliado no desenvolvimento da criança (COELHO, 2005).

Embora existam leis, ações governamentais criadas com o intuito de possibilitar e garantir um ensino voltado para o reconhecimento e a valorização das manifestações culturais dos povos africanos e afro-brasileiros, ainda há muito que se fazer para que estas leis saiam do

[2] Iniciativa do Governo Federal no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa de formação e incentivo aos licenciandos para ingresso na carreira docente, tendo a escola pública como campo de pesquisa e de atuação. Foi instituído no Brasil, no ano de 2007, pela Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 38, de 13/12/2007, em várias áreas de ensino (BRASIL, 2007). O referido Programa foi ampliado no ano de 2009, conforme a Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. No ano de 2010 veio a consolidação do Programa no âmbito das políticas Públicas Educacionais, com a promulgação do Decreto Federal nº 7.219, de 24/06/2010 (BRASIL, 2010).

papel e sejam efetivamente compreendidas e cumpridas no contexto educacional, como afirmam Martins e Pimenta (2020). Diante disso, o docente tem um papel fundamental nesse cenário, pois muitos desses profissionais apresentam despreparo para abordar tais temáticas, de forma fidedigna à realidade multicultural da sociedade

Ações dessa natureza, além de possibilitar a mitigação dos efeitos danosos de uma formação social baseada no apagamento, no silenciamento e na negação das culturas dos povos africanos, com predomínio da hegemonia e supremacia das culturas brancas eurocêntricas aqui aportadas, também podem expressar reparação, no sentido de contribuir para reduzir as disparidades e as desigualdades socioculturais existentes.

Em buscas mais específicas sobre estudos que contribuam com a minha pesquisa, foram identificados, atualmente, uma crescente e significativa produção acadêmica acerca do trabalho docente. Dentre elas, Meijer, Paulino e Reis (2019) versam sobre a perspectiva de que deve haver maior interesse, tanto por parte do poder público quanto por parte do próprio docente, para que a temática em questão seja tratada de forma conscientizadora, permanente e crítica. Dessa forma, o profissional será capaz de empregar os saberes construídos e alcançados no seu percurso formativo e na sua práxis pedagógica, articulando com um novo conceito de saber voltado para a humanização, "Saber Docente de Humanizado" (MEIJER; PAULINO; REIS, 2019, p. 24).

De tal maneira, o **objetivo geral** desta pesquisa é investigar até que ponto ações pedagógicas com a Literatura afro-brasileira desde a influência da Pretagogia podem contribuir para o Afroletramento, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública de Fortaleza.

Em virtude da abrangência do objetivo geral, foram elencados os seguintes **objetivos específicos**: 1) Diagnosticar que ações pedagógicas já atravessam a cultura escolar e que contribuem para uma análise diagnóstica sobre o Afroletramento como potencializador da educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes. 2) Desenvolver formação de professores para contribuir com o Afroletramento, com esteio na Pretagogia e com foco na literatura afro-brasileira, capaz de favorecer a educação para as relações étnico-raciais no contexto investigado, considerando a necessidade a partir do diagnóstico realizado. 3) Transformar os resultados das ações formativas em conteúdo didático para a promoção do Afroletramento como agente potencializador da educação para as relações étnico-raciais. 4) Analisar qual o impacto da formação de professores em pretagogia para o Afroletramento como

agente potencializador da educação das relações étnico-raciais de docentes e discentes do campo de pesquisa.

No percurso dessa pesquisa pretagógica, os enraizamentos pessoais e culturais sobressaíram-se com frequência. A partir desse enraizamento, surgiram novas brotações, as quais denomino de capítulos.

Cada capítulo segue o fluxo das ramificações em seus subtítulos, apresentando, conceitos, metodologia, fundamentos teóricos, assim como as ações formativas e os resultados da pesquisa distribuídos da seguinte maneira:

O primeiro capítulo vem logo após a introdução, é a raiz, base desta pesquisa. Este capítulo surgiu da necessidade de me entender, me afirmar e conceber o gerador de todo esse processo de pesquisa. Para isso, foi necessário recorrer às minhas memórias e identificar os caminhos percorridos e as proporções que as minhas raízes tomaram até aqui. Para tanto, trago como título Traços autobiográficos: enfrentando desafios, superando dificuldades, realizando sonhos adormecidos, elencando a minha origem, as minhas raízes identitárias, a minha trajetória acadêmica e profissional até o meu encontro com esta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento o suporte metodológico da pesquisa, trazendo como título: Pretagogizando a Pesquisa, destacando seus princípios e ensinamentos. Ainda neste capítulo, encadeiam-se os subtítulos com o cenário da pesquisa, evidenciando o histórico, as (os) copesquisadores (es), os planejamentos e as intervenções pedagógicas (oficinas formativas), bem como as produções de dados e análises dos resultados das ações desta pesquisa.

As categorias conceituais compõem o terceiro capítulo, trazendo subtítulos com o aporte teórico sobre as temáticas: Pretagogia, Afroletramento na perspectiva da Afrocentricidade e os diversos tipos de letramentos; Literatura africana e Afro-Brasileira e a Educação para as Relações Étnico-Raciais de docentes e discentes.

A Pretagogia abre a discussão do referido capítulo, tendo como base os estudos de Meijer (2012, 2019), Petit (2015, 2021), Silva (2013), pesquisadoras e criadoras deste referencial teórico metodológico. Na sequência, alargo as discussões sobre diversos letramentos dando ênfase ao Afroletramento, ancorados nas pesquisas dos/as autores/as Cosson (2022), Nascimento (2010), Soares (2021), que subsidia tais estudos, trazendo a Afrocentricidade como uma proposta metodológica, sustentada por Assante (1980, 2009).

Sigo o debate sobre Literatura afro-brasileira ancorada nas reflexões e nos ensinamentos de autores, como Cuti (2010), Silva (2005), Cunha (1999), complementando a

análise do contexto literário para crianças, por Zilberman (1994), Coelho (1991). Por último, a categoria que elenca sobre educação para as relações étnico-raciais por Candau (2010), Jares (2007) e tantos outros autores.

No quarto capítulo, trago para as discussões as vivências - intervenções ocorridas nas oficinas formativas, descrevendo e analisando as práticas, as metodologias e as produções de dados para análise, fazendo relação com processo de Afroletramento das docentes e estudantes.

No quinto capítulo, exponho de forma resumida o Produto Educacional, composto por um caderno pedagógico, elaborado com o intuito de auxiliar no Afroletramento de docentes e discentes. O referido caderno foi produzido a partir dos processos formativos das oficinas

E por último, nas considerações finais, apresento as reflexões e as considerações sobre as oficinas formativas como docente, destacando os aspectos relevantes e não relevantes, conforme objetivos propostos na pesquisa.

Assim, no decorrer do texto, as discussões são atravessadas pelas ações docentes no contexto escolar, com base nos estudos de Candau (2010), Pinheiro (2023), Freire (1983, 2011), Libâneo (2001), Pimenta (1999) dentre outros, que se dedicam a construir uma educação na perspectiva crítica construtiva e emancipatória

1 TRAÇOS AUTOBIOGRÁFICOS: SUPERANDO DIFICULDADES E REALIZANDO SONHOS ADORMECIDOS

Esta seção destina-se a apresentar um breve memorial autobiográfico, ressaltando a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Esse percurso levará em conta as minhas raízes e vivências, nas etapas que serão mencionadas, e a relação com o meu objeto de pesquisa, os quais configuram-se com ações educativas voltadas para a alfabetização e o letramento afro. Contudo, destaco que, nesse processo de construção pessoal, enfrentei grandes dificuldades, numa travessia, muitas vezes solitária, outras vezes mediada por grandes referências. Tudo isso me constituiu como esta mulher que se re/constrói diariamente, pois, como afirmado na introdução desta pesquisa, reconheço a minha posição pessoal e social, e isso me permite adotar uma postura ética e crítica para, a partir daí, contribuir para uma educação mais democrática.

As minhas memórias refletem as marcas da minha história de vida, as quais estão intimamente ligadas a grandes desafios e à superação nos caminhos trilhados. Muita determinação e força de vontade me fizeram chegar até aqui, tornar-me professora,

alfabetizadora, pesquisadora e mestranda em educação; marco tão importante e valioso na minha trajetória pessoal e profissional. Para ilustrar um pouco dessa caminhada, buscarei fazer um breve relato desde as minhas origens, trajetórias acadêmicas e profissional ao encontro com o meu objeto de pesquisa.

1.1 ORIGEM IDENTITÁRIA

> Somos o que fazemos, mediados por gestos e movimentos. [...] Carregamos em nosso corpo as marcas dos nossos sentimentos, crises, conquistas, impasses, nossa história (FREIRE, 2000).

Antes de começar esta pesquisa, de fato, venho falar sobre os meus enraizamentos, os atravessamentos que constituem o meu ser, o meu existir. Para isso, me inspirei em Meijer (2012, p. 35) quando ela diz que "o enraizamento é uma necessidade de olhos nas costas. [...] mas enraizar-se não significa falta de movimento, ao contrário, enraizar-se é deixar-se atravessar pelos corpos-raízes da cosmovisão africana no Brasil em sua caracterização diaspórica." Dessa maneira, olhando para trás vejo os meus enraizamentos: os que cresceram, se espalharam, fincaram e se fortaleceram à medida que os desafios e as experiências foram ocorrendo. Entre flores e espinhos, os frutos vieram com sabores e dissabores, esse é o sentido da vida.

No decorrer desta seção, também pretendo evidenciar o meu pertencimento cultural, étnico e racial a partir das influências da minha família e dos grupos sociais pertencentes no meu entorno. Os valores e as crenças transmitidos por eles contribuíram para a construção da minha personalidade e identidade.

Peço permissão aos meus ancestrais humanos e não humanos, homens e mulheres que estão nesse plano e aos que já se foram, aos envolvidos e às envolvidas direta e indiretamente no meu nascer e no meu florescer para partilhar da minha caminhada até aqui.

Eu sou Antônia, filha caçula da artesã e professora Maria da Conceição (hoje com oitenta e um anos de idade), em comunhão com o agricultor e pedreiro Francisco de Assis (*In memoriam*). Segundo a minha mãe, meu nascimento ocorreu na *alcova*[3] da nossa casa, sob a luz de uma lamparina, na madrugada do dia vinte e um de dezembro de mil novecentos e setenta e dois (21/12/1972). O parto ocorreu de forma natural, com o auxílio da parteira tia Francisca

[3] Pequeno dormitório situado dentro de uma residência, geralmente sem janela.

(Chica Rosa), esposa do tio José (Zé Rosa), irmão do meu pai. Outra afirmativa dela é que o meu nome homenageia minha avó paterna que faleceu quando meu pai ainda era criança.

Minhas raízes se originam em uma pequena cidade serrana do interior do Ceará, chamada Santo Antônio dos Camilos, distrito de Meruoca[4].

Figura 1- Vista do distrito Santo Antonio dos Camilos - Meruoca/Ceará

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A serra da Meruoca tem seus encantos sertanejos com florestas que contrastam com os sertões secos, apresentando características tropicais em um espaço semiárido.

Figura 2 -Vista da serra da Meruoca/Ceará

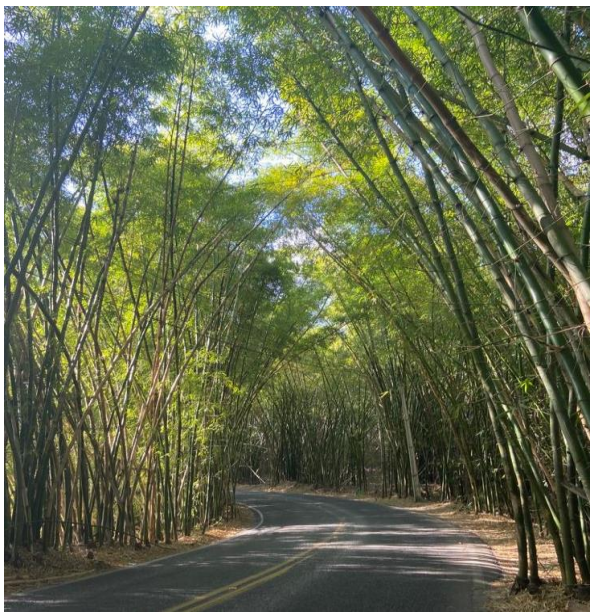
Fonte: Pinterest (2023).

[4] Meruoca é um município centenário do estado do Ceará. Completou 138 anos de emancipação política. É oriunda de aldeia indígena. Meruoca vem do tupi e significa: morada das moscas, meru: mosca; e oca: casa, morada. MERUOCA. *In*: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Meruoca. Acesso em: 12 jan. 2023.

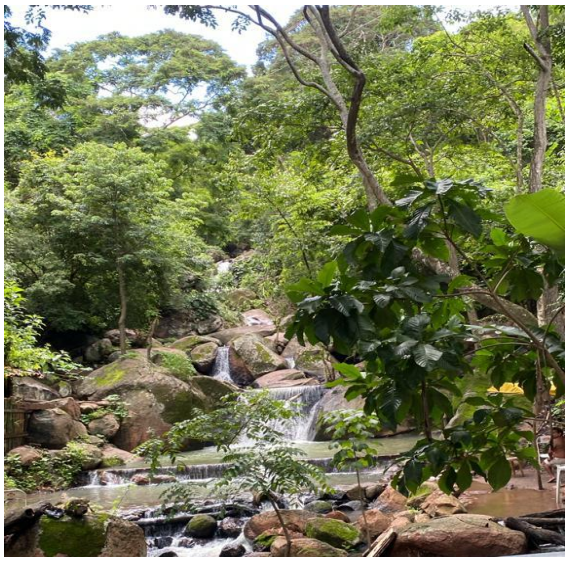
Figuras 3 - Paisagens naturais da serra da Meruoca

Açude do Monte

Bambuzal



Riacho Itacaranha



Cachoeira Véu da Noiva

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Suas belezas e riquezas arbóreas foram palco para abrigar nativos indígenas Reriús e outras comunidades que construíram a nossa sociedade. Em estudos e pesquisas sobre essa presença indígena na Meruoca, a graduanda Jaiana Kelly Alcântara e sua orientadora Mariana Albuquerque Dantas (2020, p. 53) retratam que, nos primeiros povoamentos da serra da Meruoca, “foi possível perceber nesse espaço a atuação de variados sujeitos históricos, como índios, negros e escravizados que desempenhavam papeis importantes na formação histórico e territorial da serra”, portanto, uma terra com muitas marcas e significados.

Nesse lugar, vivi uma infância marcada pelo abandono do pai, que saiu de casa logo que completei seis meses de vida. Em consequência disso, desde muito cedo, as adversidades que bateram à minha porta tiveram que ser enfrentadas por mim e por minha família com muita luta, persistência e determinação.

Nesse sentido, trago minha mãe como grande referência de mulher batalhadora, pois criar os quatros filhos, ainda muito pequenos, em um contexto de grandes dificuldades na área financeira e emocional, como era o caso, é exemplo de força e superação.

Ao longo da minha infância, enfrentei muitos conflitos emocionais por não conhecer o meu pai e não conseguir identificar as heranças paternas. Na época, só tínhamos acesso a uma fotografia dele em um *monóculo*[5], e esse mesmo foi utilizado em ritual de reza e cura, intermediado por uma tia minha, irmã do meu pai, que é rezadeira e muito secretamente participava de atividades em *terreiros*.[6] Segundo ela, a utilização da foto seria no intuito de trazê-lo de volta para a família, conforme relato da minha mãe.

As informações que eu tinha sobre ele era que tinha ido embora para a cidade de Brasília em busca de trabalho para sustentar a nossa família e que depois nos abandonou. Em algum momento, houve também informações que nos fizeram acreditar no falecimento dele. Ficamos com esta última informação durante muitos anos até eu conseguir o primeiro contato telefônico com ele, afirmando assim a sua renúncia à família.

Por ser a mais nova entre meu irmão e minhas irmãs, eu não tinha memória do meu pai e, de certa forma, não guardava mágoas pelo abandono, pelo contrário, eu queria saber do meu pai, um pai que na verdade nunca foi pai, pois nunca cuidou. Diante das minhas perguntas e curiosidades sobre ele, sobre as suas características, minha mãe tentava descrevê-lo, mas acredito que a percepção dela fugia da realidade. Sobre isso, só fui constatar mais tarde, com tinha trinta e cinco anos, quando o encontrei pessoalmente pela primeira vez.

Na minha visão, o meu pai era um homem negro (preto), não tenho conhecimento se ele se autodeclarava assim, pois tive pouco contato com ele. Minha mãe, uma mulher que se reconhece branca, nega até hoje a negritude dele, o homem que ela escolheu para ser o genitor dos seus sete filhos, dos quais somente quatro (um menino e três meninas) sobreviveram à mortalidade infantil que predominava naquela época.

---

[5] Um objeto com o formato cônico que serve para exibir fotos. Em uma extremidade contém a imagem (uma espécie de negativo da foto), na outra, uma lente de aumento para a visualização.

[6] Aqui refiro-me ao local denominado pela religião de matriz africana onde se realizam os cultos, as cerimônias e os rituais de oferendas às divindades.

No aspecto genético, eu e meus três irmãos apresentamos características miscigenadas em relação aos nossos pais. Aqui, irei deter-me à minha irmã mais velha e a mim, pois as questões raciais nos afetam mais. Ela, uma mulher negra, mas não se assume como tal, mesmo sofrendo racismo desde a infância. Ainda hoje, se disser que ela é negra, ela entende como uma ofensa. Eu, uma mulher de tez clara, cabelos cacheados e apresentando características fenotípicas do meu pai.

Posto isso, ainda me vejo em processo de entendimento sobre a minha identidade racial, considerando válida a afirmativa de Eliane Cavalleiro (2006, p. 86) quando ela aponta que: "a identidade vem a ser um contínuo sentimento de individualidade que se afirma a partir de dados biológicos e sociais". Portanto, a minha constituição identitária vem se configurando na minha construção pessoal e nas minhas interações com a sociedade, assim como nesta pesquisa.

A partir da minha compreensão sobre os aspectos raciais que se configuram no cerne da minha família, percebi evidência de traços de negação sobre a variedade na cor da pele dos seus componentes. O fato de minha mãe ter escondido e ainda hoje não falar abertamente sobre a negritude do meu pai e da miscigenação dos seus filhos, confirma o que Kabengele Munanga (2012, *n.p*.) fala em uma entrevista: "isso tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da inferiorização do negro, há aqueles que alienam sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento". Isso também tem a ver com o fato dela dizer com empolgação que sua mãe era "alvinha" e que seu pai era "um pouco moreninho", usando esse termo como uma forma de "amenizar" o fato dele não ser branco.

Cresci ouvindo muitas falas racistas sobre a cor da pele da minha irmã, a exemplo: "essa menina chega é cinzenta, puxou essa cor de quem? ", " Ela tem uma cor esquisita! " Um episódio traumático ocorreu na infância quando sua professora, que mais tarde foi minha professora também, desenhou uma figura aparentando um macaco e fez comparação com ela. Naquela época, tais atos¸ muitas vezes, eram banalizadas. Hoje, temos leis para punir os crimes de racismo e injúria racial a exemplo da Lei 7.717/1989 (BRASIL, 1989). Contudo, a estrutura que sustenta o racismo ainda se mantém de pé, arcando com ações e comportamentos racistas que ocorrem de forma velada e muitas vezes escancarada.

Tudo isso são marcas de uma estrutura arraigada, construída, solidificada em uma sociedade com comportamentos excludentes, discriminatórios, desiguais. Portanto, esse sistema precisa ser desmontado e repudiado, para, assim, incorporar práticas combatentes e antidiscrimanatórias.

1.1.1 Saberes e fazeres da minha terra serrana

Para ilustrar sobre as minhas tradições e os meus enraizamentos culturais interioranos, reitero que desde a infância fui imersa em práticas e costumes advindos do meu povo "serrano"; esse termo era utilizado pelos moradores das áreas urbanas como uma maneira de mostrar superioridade a nós da zona rural, serra da Meruoca e adjacências.

Ainda muito pequena, eu já atuava em trabalhos direcionados para a arte de fazer chapéu de palha e atividades voltadas para a agricultura doméstica, ajudando minha mãe e mais efetivamente meus avós maternos, trabalhadores e caseiros de um grande sítio da mesma localidade. As atividades que mais predominaram naquelas terras eram o plantio e a colheita de milho, feijão, batata doce e mandioca. Também éramos contemplados com plantas frutíferas típicas da região: caju, manga, seriguela, entre outras. Atrelado a tudo isso, tinha a criação de porcos, vacas e galinhas, que nos ajudaram bastante na alimentação em épocas mais difíceis. Destaco que as plantações e criações eram para consumo próprio e partilhar entre a comunidade.

Tenho muito marcado nas minhas lembranças das épocas de plantio, colheitas e farinhadas, ocasiões em que todos da família dos meus avós maternos: filhos, netos, sobrinhos e demais ajudantes reuniam-se em uma força tarefa para dar conta dos trabalhos. Todos participavam, desde as crianças até os idosos. O processo ocorria também de forma coletiva, a começar pelo plantio, à colheita até a divisão das sementes, da farinha e de outros vegetais.

Apesar de viver em uma comunidade em que a maioria das pessoas eram modestas e carecidas financeiramente, havia um sentimento muito forte de pertencimento, coletividade e solidariedade entre elas, acho que por motivo de existir um forte parentesco entre moradores. Todos se conheciam e ainda se conhecem (geração após geração) e por isso acolhiam as dificuldades de cada integrante daquele grupo social em comunhão.

Eram tempos difíceis e também de muitas aprendizagens, visto que passei por muitas privações no decorrer da minha infância, desde o acesso à alimentação suficiente para todos em casa, a vestimentas, a brinquedos comprados, até prosseguir nos estudos, como será abordado posteriormente, na minha trajetória acadêmica.

Mas essa etapa da minha história, apesar das conturbações, serviu-me de base para me constituir como uma mulher batalhadora aguerrida e possibilitou-me desenvolver algumas aptidões artísticas voltadas para artesanato, a exemplo da arte de: bordar, pintar, fazer crochê, macramê, chapéu de palha, entre outros.

Essas práticas se construíram ao longo da minha vida, uma por necessidade de complementar a renda familiar, como foi caso da confecção do chapéu de palha; as outras ocorreram de forma livre, espontânea e prazerosa, pois valorizo a arte de re/inventar e dar sentido e significado às peças produzidas com as próprias mãos e/ou corpo. Isso era o que mais fazia na infância, criando meus próprios brinquedos e brincadeiras com sementes, galhos de árvores e tantos outros materiais disponíveis pela natureza.

As minhas memórias mais significativas ocorreram do convívio e das interações com a minha família materna, visto que com eles aprendi o valor da coletividade, solidariedade, união etc. Com os meus parentes paternos, trago lembrança das práticas de reza e cura dos irmãos do meu pai: tio José Rosa (Zé Rosa) e Tia Zenaide, grandes rezadores da comunidade que ainda hoje mantém essa prática como dedicação e sabedoria.

Todos os conhecimentos construídos ao longo dos meus cinquenta e um (51) anos refletem os ensinamentos partilhados com o meu povo, tanto no interior como na cidade, pois, a partir da adolescência, precisei ir morar em outras cidades, mas sempre voltando para lá. Porém, entre idas e vindas, consigo manter o vínculo com eles. Lá, encontram-se meus familiares: mãe, irmão, irmãs, sobrinhos, sobrinhas, tios, tias, primos e primas. Amigos, amigas, afilhados e afilhados também permanecem ao mesmo lugar.

Portanto, estendi e finquei as minhas raízes em Fortaleza/Ceará, onde moro desde 1993, onde construí uma família e exerço a minha carreira docente. Hoje, como uma mulher madura, mãe de uma jovem de vinte e nove anos (29), procuro partilhar as aprendizagens, os valores e a herança cultural consolidada, repassando para a minha filha, para os meus alunos e para as minhas alunas, no intuito de contribuir para uma melhor compreensão de mundo e fortalecimento das relações sociais (FREIRE, 2000).

1.2 CAMINHOS E DESCAMINHOS NA MINHA FORMAÇÃO ACADÊMICA

> Resgatar, salvar do esquecimento alienado, as lembranças de nossa história pedagógica com nossos modelos, é entrar em diálogo crítico com o passado, podendo assim, ajudar-nos, também, a entendê-lo, superá-lo, esquecê-lo, como ato consciente de quem perdoa (FREIRE, 2008, p. 42).

Minha escolarização começou informalmente muito cedo, acompanhando a minha mãe na sala de aula da escola pública José Barbalho do Nascimento, a única do pequeno povoado onde nasci, cresci e onde também ela dedicou toda a sua carreira docente como alfabetizadora.

Por ser filha de professora, eu tinha facilidade de acesso ao seu material didático, que por sinal era bem escasso, mas, mesmo assim, me encantavam muito os livros didáticos utilizados por ela nos seus planejamentos e nas suas aulas. Destaco que naquela época não havia escola para crianças pequenas, com isso, só fui inserida formalmente na escola aos seis, sete anos de idade, portanto, no final da década de setenta (1979-1980), época na qual fui efetivamente alfabetizada por ela - minha mãe - a única alfabetizadora daquela pequena escola. Ela exerceu o papel de me ensinar a ler e a escrever, assim como fez com meu irmão mais velho Arnóbio, minhas duas irmãs Conceição (Nena) e Mary (Meire) e todas as demais crianças da comunidade. "Especialista em alfabetizar crianças", como ela era considerada, apresentava uma postura rigorosa no seu modo de ensinar, por isso os pais preferiam os ensinamentos dela, pois consideravam que, com rigidez, as crianças aprendiam a ler mais rápido. Hoje, estudos e pesquisas mostram que naquela época predominava a Pedagogia Tradicional leiga, com a didática centrada no cognitivo, o aluno, o ser passivo aos ensinamentos do professor, que, por sua vez, era considerado o centro do processo, tendo o autoritarismo como forma de assegurar a atenção e organização em sala de aula (VEIGA, 2012).

A escola a que me refiro era pequena na estrutura, existiam apenas três espaços de sala de aula, atendendo em dois turnos, cinco turmas: Alfabetização, 1ª até a 4ª série do Primário, primeira etapa do Primeiro Grau como era nomeado. Destaco que esta organização nas etapas de ensino foi modificada mais tarde, com a implantação da Lei 11.274/2006, passando a política de ampliação do Primeiro Grau, que ocorria em oito anos, para o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo a alfabetização nesse processo. Com a afirmativa descrita nas orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental: "o objetivo é de um maior número de anos no ensino obrigatório e assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem." (BRASIL, 2007, p. 7)

Retomo a questão estrutural da escola para afirmar que, apesar de ser pequena no tamanho, ainda assim, era imensa como espaço de construção de aprendizagem, amizades, afetividades e a ampliação de sonhos para as crianças e os jovens que frequentam ali. Principalmente para mim que morava praticamente no terreiro da escola, no qual muitas vezes passava o dia, acompanhando a minha mãe pela manhã, e à tarde nos anos seguintes, quando passei para a Segunda, Terceira e Quarta Série, concluindo o Primário com onze anos de idade, em 1983.

Aqui, um dado não fácil de relatar, uma vez que, após concluir a referida etapa escolar, em pleno processo de descoberta e encantamento pelo mundo da leitura e da escrita, tive que interromper meus estudos, pois o nível máximo de ensino ofertado naquela pequena localidade era a Quarta Série. Tudo isso por falta de Políticas Públicas para a ampliação da escola e do sistema de ensino vigente. Vinculado a isso, o despreparo dos docentes, carecidos de investimento na formação e qualificação para atuarem nas séries seguintes, considerando que a grande maioria eram *Professores leigos*[7].

Para mim, uma criança alfabetizada que tinha descoberto o gosto pela leitura e a escrita, que tinha muito amor pelos livros didáticos recebidos nas escolas, era inaceitável ficar sem estudo e sem escola. Por isso, ainda arrisquei-me acompanhar minha professora preferida, Dona Ritinha, em uma turma de MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), no turno da noite, não obstante, não foi possível, pois o curso era destinado à alfabetização de jovens e adultos e não era o meu caso. E para alimentar esse meu contato com práticas de leitura e escrita, seguia os passos da minha mãe até as casas onde ela escrevia cartas e lia cordéis para as pessoas não alfabetizadas, a grande maioria naquele povoado.

Outra memória bastante significativa nesse processo de letramento, eram as histórias contadas nas salas das casas, enquanto as famílias se encontravam para fazer chapéu de palha, uma fonte de renda que ajudava no sustento de todos dali. Assim, concordando com a artista e professora Regina Machado, especialista em temas ligados às narrativas orais, "a arte da palavra oral e escrita permite a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação" (MACHADO, 2015, p. 16).

Aqui faço uma pausa para falar das expectativas dos jovens do meu povoado naquele tempo: os meninos esperavam ansiosos completar 18 anos de idade para irem em busca de trabalho, preferencialmente, na construção civil em São Paulo, Brasília ou no Rio de Janeiro. Havia a necessidade de "melhorar de vida" ajudar os pais no sustento de casa, pois as condições de vida eram precárias. Uns viajavam para fora em condições difíceis, outros permaneciam ajudando os pais na roça – agricultura doméstica. As meninas, por sua vez, ajudavam as mães nos serviços de casa, na produção de chapéu de palha (artesanato produzido como fonte de renda da localidade) e/ou preparavam-se para um possível casamento, uma vez que era a expectativa de futuro das moças dali. O que unia aqueles jovens eram os mesmos sonhos:

[7] Professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental sem formação escolar adequada para exercer a profissão.

construir uma família e dar continuidade às gerações, tudo com muita simplicidade. Embora eu ainda fosse muito pequena, almejava seguir outros caminhos e um deles era estudar.

Perseguindo o meu desejo de prosseguir nos estudos, aos 12 anos de idade, em 1984, fui morar na cidade de Sobral /Ceará, com uma tia e depois com uma prima, com o acordo de ser matriculada em uma escola e também ajudar a cuidar da casa e dos seus filhos pequenos. No entanto, por motivos diversos, a promessa não foi cumprida. Com isso, passaram-se três anos, dentre a frustração de ir morar na cidade com parentes, na perspectiva de conhecer um mundo de oportunidades na escola e com outras vivências que eram importantes para o meu crescimento pessoal, não foi possível, devido à necessidade de cuidar das crianças e fazer os trabalhos domésticos nas casas onde fui morar.

Portanto, findando a minha adolescência, em 1987, consegui retomar os estudos após mais uma tentativa de ir morar com outros tios na cidade de Teresina/Piauí. Com o anseio de concluir esse percurso formativo no Ensino Fundamental, ingressei no curso Supletivo, hoje conhecido como (EJA) Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino ocorre de forma aligeirada e destina-se a pessoas que não conseguiram concluir a Educação Básica na idade adequada. Com isso, passaram-se quase quatro anos e mesmo tendo iniciado o curso, ainda assim, não concluí no tempo previsto devido às minhas obrigações nos serviços de casa e demais atividades no comércio dos meus tios, colocados como prioritárias em relação aos meus estudos, e a consequência disso era a falta de incentivo e motivação.

Nesse período, pude entrar em contato com a literatura, por meio de um primo que era amante da leitura e me apresentou alguns poemas de Carlos Drummond de Andrade, como também alguns rascunhos feitos por ele. A poesia me encantava, trazia um sentido especial para as coisas, era maravilhoso lê-los, no entanto, para mim, que tive a escolarização tão prejudicada, parecia distante em ousar produzir os meus próprios textos. Portanto, foi uma época de desafios e descobertas que trago como pontos de fortalecimento para as minhas lutas como mulher, mãe e educadora.

Após esse tempo, com o Ensino Fundamental ainda em curso, voltei à minha terra natal. Já com dezenove anos de idade, me sentia descontente com a minha pouca escolarização. Também desapontada pelos sonhos interrompidos, frutos de falta de oportunidades e negação de direitos. Apesar disso, eu teimava em correr atrás das oportunidades, eu não desistia de ir em busca da minha formação escolar. Por isso, novamente comecei a cursar a EJA, agora em Sobral/Ceará, cidade aproximadamente a vinte e sete quilômetros de distância de onde eu morava. Diante disso, precisava acordar muito cedo, subir e descer a serra, em cima de um *pau*

de arara[8], enfrentando os contratempos climáticos do frio da serra à quentura de sobral, até chegar no Centro de Estudos Professora Cecy Cialdine - CEJA, em Sobral/Ceará. Destaco que, apesar de tudo, eu continuava encantada com os livros e as escolas que tão pouco eu frequentava. Mas como todos os obstáculos, finalmente, encerrei este ciclo concluindo o Ensino Fundamental com vinte anos, no ano 1993.

Mesmo com toda a minha persistência e resistência, houve mais uma pausa para iniciar o Ensino Médio. As adversidades da vida mais uma vez me fizeram suspender os estudos por mais dois anos, retomando somente no ano de 1996, já sendo mãe da minha menina Ana Alice de apenas um ano de idade. Nesse período, morando em Fortaleza/Ceará, ingressei na Escola Estadual de Ensino Médio Professor Otávio Terceiro de Farias. No segundo ano desta etapa, optei pelo curso preparatório na área do Magistério (Pedagógico), motivada pelo exemplo da minha mãe, concluindo assim o Ensino Médio no tempo previsto de três anos (1996 a 1999).

Nesse curso, pude retomar reflexões importantes sobre as práticas pedagógicas aplicadas no meu processo de alfabetização, bem como conhecer o contexto histórico das tendências pedagógicas e as metodologias de ensino para atuar como professora de educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desse movimento, nasceu uma professora alfabetizadora que, mesmo sem saber, já estava embrionada desde a infância.

No ano seguinte ao término do Ensino Médio, no ano de 2000, veio o início da minha graduação em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). O referido curso de licenciatura em regime especial, em dois anos, atendendo a uma reforma na nova LDB, em que os professores que ministravam aulas apenas com o ensino médio, deveriam ser habilitados até 2007 e a partir desta data só seriam admitidos professores qualificados em formação em nível superior. Ocorre que esta ação da UVA permitiu a integração entre docentes em exercício de sua carreira (uns até próximo da aposentadoria) com docentes em formação inicial. Com este movimento, muitos ganhos ocorreram, pois a inserção dos docentes em exercício nesse universo acadêmico, além de proporcionar o contato com as novas gerações e a partilha de saberes entre eles, trouxe revigoramento, reflexão e renovação de práticas arraigadas, e, ainda, a oportunidade de concretizar sonhos de uma formatura em nível universitário. Encerrando esta etapa de estudo de forma aligeirada, consegui me formar no final de 2001.

A realização deste grande sonho, que para mim era quase impossível, diante da minha tão segmentada e prejudicada formação escolar, tornou-se um impulsionador para eu

[8]Caminhão que transportava irregularmente pessoas em algumas regiões do Brasil.

prosseguir com o objetivo de me formar e me consolidar como uma profissional comprometida com uma educação de qualidade.

Dando continuidade ao meu processo formativo, agora como docente efetiva em atuação na rede municipal de ensino de Fortaleza/Ce, busquei cursar, de 2009 a 2010, no período da noite, uma especialização na área de Gestão e Coordenação Escolar, em uma instituição privada, por considerar que o meu fazer docente não se limitava apenas às minhas ações pedagógicas em sala de aula, mas ao contexto educacional nas suas mais diversas complexidades dentro da escola, em destaque os aspectos pedagógicos e administrativos.

Logo em seguida, (2010 a 2011) cursei mais uma especialização, agora em Arte Educação e Cultura Popular. Todos esses cursos, somando-se às formações contínuas e continuadas, me trouxeram e me trazem mais conhecimentos, segurança e fortalecem a minha prática docente, pois, concordando com a afirmativa de Freire (2011, p 30-31), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. […] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. ”

1.3 TRAJETÓRIA PROFISSIONAL - TORNANDO-ME ALFABETIZADORA

Minha formação como professora alfabetizadora começou desde muito cedo, quando presenciava as aulas da minha mãe e quando brincava de escolinha, onde, com a minha Cartilha do ABC, desempenhava o papel de professora.

Ainda na graduação, no ano de 2000, me incluí na atividade docente, atendendo uma turma de Aceleração da Aprendizagem, um programa criado em 1997 pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC). Ingressei neste universo, inicialmente em regime temporário na escola pública municipal de Fortaleza João Estanislau Façanha. O programa de alfabetização citado tinha uma estratégia pedagógica específica, com o intuito de recuperar a defasagem entre a idade dos alunos reprovados e evadidos (MENEZES; SANTOS, 2001).

Dessa forma, crianças e pré-adolescentes eram inseridos na mesma turma com o propósito de nivelar as aprendizagens. Aquela realidade estava muito ligada à minha história, me via naqueles alunos que, fora da faixa etária, estavam ali tentando recuperar o tempo que lhe foi negado e a própria dignidade, pois muitos eram rotulados de “fracassados”.

Quando estava concluindo a minha graduação, em 2001, fui aprovada no concurso público para professora da rede municipal de Fortaleza em nível de ensino médio, no entanto

só fui convocada dois anos depois. Durante a espera pelo chamado para assumir, permaneci trabalhando na escola pública municipal, assim como na rede privada.

Ao assumir o cargo de professora efetiva em 2003, fui lotada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental. No ano seguinte, fui lotada na alfabetização como justificativa, por parte da Supervisora Educacional, que tinha em meu currículo uma experiência na aceleração da Aprendizagem. Desde então, há dezenove anos, venho atuando em turmas de alfabetização e em alguns momentos na educação infantil.

Nesse processo, venho pesquisando e estudando sobre alfabetização e letramentos, passando continuamente por formações nesta e em outras áreas do conhecimento. Atualmente, estou participando do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização GEPA, pela UFC, e atuando como membro do Fórum de Alfabetização do Estado do Ceará (FAECE), consolidando assim, a carreira profissional a qual abracei e que nela pretendo me realizar em sua totalidade, pois, como afirma Pimenta (1999, p. 19), "Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições".

1.4 PERCURSO NO PIBID - O ENCONTRO COM O TEMA DESTA PESQUISA

As minhas experiências pessoais e os meus atravessamentos culturais e raciais, articulados às minhas ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 contribuíram para o meu encontro com o meu objeto de pesquisa.

Tudo começou com a chegada do Projeto A Cor da Cultura, iniciativa do Governo Federal na Escola Municipal Alvorada (EM Alvorada), escola em que trabalho até hoje. O projeto objetivava o cumprimento da Lei 10.630/03, com ampla visão sobre a diversidade local, cultural, efetiva e profissional dos sujeitos, complementando com a afirmativa de que a proposta "é compreender a diferença como diversidade e trabalhar em torno do binômio – informação-educação" como está descrito no caderno A Cor da Cultura (BRANDÃO, 2006, p. 12). A temática sobre as africanidades era novidade na escola e veio a ser desenvolvida junto à comunidade escolar, sob a mediação do (da) profissional atuante na biblioteca, apoiada pela coordenação educacional, professores (as) e doze integrantes do PIBID/UFC.

O envolvimento dos Bolsistas graduandos do PIBID na execução do projeto A Cor da Cultura ocorreu mediante convite da coordenação da escola, à época. Na ocasião, eu atuava como professora supervisora do programa, contribuindo e incentivando os (as) professores (as)

em formação inicial, da mesma forma os (as) professores (as) em exercício. Nesse processo, os bolsistas do PIBID e eu, nos aliamos à professora responsável pelo material didático para a execução das atividades do projeto. Ressalto, somente este (a) professor (a) tinha acesso às devidas orientações, por meio de formação ofertada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) para a execução do projeto.

Nesse sentido, nos debruçamos sobre o material didático enviado pelo SME. Contudo, nos apropriamos dos textos e dos vídeos e conseguimos formar alianças com graduandos da UFC, oriundos de Cabo Verde, na África, e com um grupo de capoeira coordenado por um indígena morador da comunidade no entorno da escola. Estes parceiros trouxeram suas vozes, suas vivências, experiências - cosmovisões/cosmopercepções para nos auxiliar a compreender o processo identitário e assim realizar ações educativas inclusivas e afroletradas.

Nesse contexto, os bolsistas graduandos dos cursos de Música e Pedagogia do PIBID/UFC atuavam de forma articulada dentro e fora das salas de aula, atribuindo valor e sentido às diversas áreas do conhecimento. Os saberes oriundos do curso de Música associavam-se ao propósito do subprojeto de Pedagogia, que tinha como tema "Alfabetizar letrando na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I: promovendo uma aprendizagem significativa com ludicidade. Com isso, foi possível realizar estudos, oficinas, planejamento de atividades com os gestores e o grupo docente da escola para fundamentar as ações pedagógicas voltadas para o projeto.

Bento (2009) afirma que, nos aspectos relacionados ao ensino das relações raciais, os impactos sobre o racismo causam diferentes comportamentos por parte de quem oprime e quem é oprimido. Diante disso, "Ao discutir o racismo, as pessoas esperam "estudar" "compreender" uma opressão que está lá na sociedade, e não algo que as envolva diretamente, ou que envolva a instituição da qual fazem parte" (BENTO, 2009, p. 148). Com isso, é importante identificar os papéis de cada sujeito negro e branco. Portanto, é fulcral reconhecer a disparidade no tratamento e na oportunidade desses grupos sociais, para assim haver reparação.

A partir desse projeto, dei continuidade aos estudos e projetos voltados para esse assunto, destacando assim com os seguintes títulos: Viva Mãe África: todo encanto canta; Raízes Culturais: heranças e valores afro-brasileiros; Alvorada Afro-brasileira: a África vive em nós, entre outros. Esses projetos buscaram implementar ações educativas interculturais a partir da temática de africanidade, articulada ao processo de alfabetização e letramento, artes, valores humanos, cultura de paz e demais áreas do conhecimento. Os projetos envolveram ações

com crianças da Educação Infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (1º e 2º anos), com faixa etária de três a oito anos de idade.

Não obstante, o período de estadia do programa PIBID trouxe grandes contribuições para renovação das ações educativas dentro da escola, como afirma:

> Ao longo dos oitos anos em que o PIBID esteve presente na EM Alvorada, foi possível constatar a construção de uma trajetória de sucesso com ações que ressignificaram práticas pedagógicas favoráveis aos docentes e aos discentes, trazendo renovação e inovação no cotidiano da escola, enriquecendo e transformando o fazer pedagógico de todos os envolvidos no processo (CRAVEIRO *et al.*, 2018, p. 10).

Contudo, após a saída do PIBID/UFC da escola, em 2018, e com o meu interesse em ampliar as vivências nessa e em outras temáticas, continuei primando por dar continuidade à realização de projetos e trabalhos coletivos com práticas pedagógicas afrorreferenciadas. No entanto, não houve o mesmo engajamento do grupo, com isso, continuei tentando resgatar algumas ações com poucas parcerias dentro da escola e enriquecer o meu acervo de conhecimento literário. Por isso, refletindo sobre esse distanciamento das vivências que possibilitam uma educação antirracista, busco neste trabalho resgatar o legado do PIBID nesse aspecto e realizar uma pesquisa com intervenções voltadas para o afroletramento dos docentes e discentes amparada no referencial teórico-metodológico da Pretagogia.

Com esse compromisso firmado, debrucei-me nas propostas metodologias pretagógicas para desenvolver, junto a grupos envolvidos na pesquisa (adultos e crianças), vivências que possibilitem a compreensão e o entendimento de "si", do "outro" e do "nós", compreendendo as diferenças e especificidades de cada um e cada uma. Dessa maneira, conhecendo suas marcas, suas dores e seu processo de enraizamentos, para assim estendê-los à escola e aos demais espaços de convívio social.

No capítulo seguinte, debruço-me a apresentar o capítulo metodológico do estudo.

2 METODOLOGIA: PRETAGOGIZANDO A PESQUISA

Diante da justificativa em torno da temática de estudo, o referencial teórico-metodológico utilizado para a realização dessa pesquisa foi a Pretagogia, baseado em experiências pedagógicas Afrocentradas "de pessoas negras para pessoas negras e não negras" (SILVA, 2013, p. 62). Esta modalidade de pesquisa visa contribuir com o Afroletramento dos docentes e discentes, do mesmo modo com a educação para as relações étnico-raciais, somando-se ao cumprimento da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Para ancorar esta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa por trabalhar com o universo de significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes (MINAYO, 2011; DIEHL; TATIM, 2004). As abordagens qualitativas trazem maior dinamismo ao âmbito da pesquisa, auxiliando na compreensão mais aprofundada dos resultados, fazendo que o pesquisador entre em contato maior com o universo pesquisado, através da sua atuação ativa em campo.

2.1 PRETAGOGIA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escolha da Pretagogia para subsidiar esta pesquisa se deu a partir dos estudos e das vivências na disciplina de Formação Docente nesse mestrado, ministrada pelo Professor Elcimar Martins e pela Professora Rebeca Meijer. Ela, uma das fundadoras da Pretagogia, hoje minha orientadora, destaca-se em práticas pedagógicas afrocentradas. Com isso, na ocasião de estudo mencionada, nós mestrandos tivemos a oportunidade de experienciar ações pretagógicas as quais nos possibilitaram evocar a memória e avivar as africanidades que nos atravessam, assegurando, assim, as nossas marcas como brasileiras(os) e afirmando o nosso pertencimento afrodescendente.

Nesse sentido, identificar as marcas que constituem a nossa história e as influências africanas que permeiam nossas vidas e nossa sociedade, permite-nos re/conectar com os nossos ancestrais, nos re/conhecer e nos autoafirmar no contexto histórico no qual estamos inseridos. Diante disso, Ester Mendonça (2020, p. 59), em sua dissertação de mestrado orientada pela professora Sandra Petit, afirma que "Situar-se nesse contexto implica na possibilidade de posicionar-se de acordo com as suas origens, pois como a filosofia ocidental rege, é preciso saber de onde se veio para saber para onde ir".

Nessa direção, passar por experiências pessoais e culturais voltadas para a imersão em práticas culturais africanas e afro-brasileiras é passar para ***porteira de dentro***, isso quer dizer tornar-se, de fato, pertencente em conhecimentos e práticas de referências africanas e perceber-se afrodescendentes e afro-brasileiros.

Sobre o referido conceito, Petit e Alves (2021, p. 2-3) mencionam que Mãe Stella[9] referiu-se a esta expressão ao fato de pesquisadores apresentarem estudos sobre o terreiro com o discurso acadêmico distanciado da realidade, pois tais autores sequer conheciam e

[9] Mãe Stella de Oxóssi *(in memoriam)*, candomblecista do terreiro Ilé Asè Opofonjá, em Salvador, Bahia.

vivenciavam aquela realidade. Nesse sentido, a importância de, no contexto da pesquisa e das intervenções, apoderar-se de saberes e vivências que envolvam nossa ancestralidade africanas.

Diante disso, passar para a porteira de dentro na perspectiva africana quer dizer, adentrar, reapropriar-se e dar significados às práticas do mundo afro, independente da cor da pele ou da marca fenotípica e da ascendência, não só individualmente, mas coletivamente, assim como na sala de aula e em outros espaços sociais.

No tocante à Pretagogia, a Professora Sandra Petit, umas das principais criadoras deste referencial teórico-metodológico, afirma que esta modalidade de pesquisa "se alimenta de saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo" (PETIT, 2015, p. 120). Ampliando o conceito sobre a Pretagogia, a autora ainda assevera que esta constitui-se nos princípios da cosmovisão/cosmopercepção africana, configurando-se na ancestralidade, na espiritualidade, na circularidade, nas tradições orais e no corpo como fonte de aprendizagem (PETIT, 2015, p 122 - 123).

Os princípios da cosmovisão africana não são saberes e fazeres estáticos, engessados, eles se movimentam constantemente em uma ciranda de valores e referências, que se interligam e se fortalecem em práticas cotidianas do nosso povo.

Seguindo esse movimento, Petit (2015) nos apresenta os ensinamentos e princípios formulados na composição da Pretagogia. Tais valores se conectam e entrelaçam da seguinte forma: **autorreconhecer-se afrodescendente -** diz respeito ao enraizamento para a constituição pessoal; a **ancestralidade** - recorrendo à memória, às experiências de pessoas mais velhas, mais vividas, referências na comunidade, às vivências afro-brasileiras, trazendo as linhagens biológicas e não biológicas, sentimento de pertencimento; a **religiosidade** - não a religião propriamente dita, mas a espiritualidade, o respeito a si e ao outro; **o reconhecimento da sacralidade** - como dimensão espiritual, o respeito à vida humana e à natureza; o corpo como fonte primeira de conhecimento e produtora de saberes - elemento sagrado, que expressa, comunica, interage; a **tradição oral -** está ligada às experiências e vivências e a conhecimentos repassados de forma oral, manifestados no cantar, falar, ouvir; a **circularidade -** relação com o corpo e as vivências. Práticas de conexão com a ancestralidade, de onde eu venho e quem são os meus e a minha relação com eles; **território -** as relações sociais construídas no espaço e no tempo.

Nesse leque de valores e referências, cabe dizer que as raízes da cosmovisão “São diaspóricas porque não há em suas ramificações a ideia de purismo, elas possuem em sua estrutura traços da forma social negro-africana (...)” (MEIJER, 2012, p. 33).

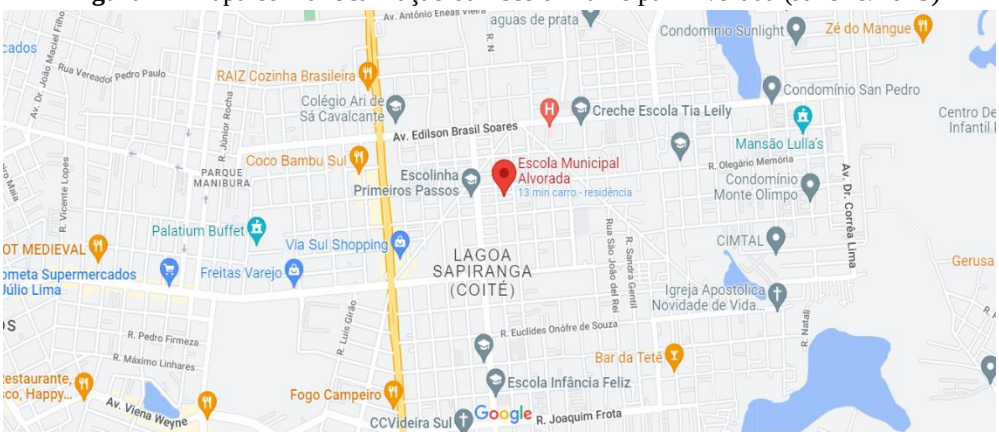
Portanto, as citadas referências e os princípios da Pretagogia guiaram as intervenções pedagógicas desta pesquisa, com ações formativas para docentes e discentes copesquisadoras(es) de uma escola pública municipal de Fortaleza/Ceará. Estes, por sua vez, interagem por meio do diálogo, da musicalidade, da corporeidade, entre outros valores que despertam a memória ancestral, pois “é fundamental que trabalhemos a memória, para vermos como ela está [...] no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, na nossa existência, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer” (BRASIL, 2006, p. 19).

Nesse sentido, esta dissertação demandou ações formativas e interventivas importantes para a valorização e o reconhecimento da nossa brasilidade com todas as matrizes culturais e étnicas das quais somos constituídos, de forma positiva, para assim, corroborar na construção de um legado de práticas antirracistas e de respeito às diferenças.

2.2 CENÁRIO DA PESQUISA – *LOCUS*

Para tanto, a realização da pesquisa pedagógica ocorreu na Escola Municipal Alvorada (EM Alvorada), escola pública municipal, localizada em uma região periférica de Fortaleza/CE.

Figura 4 - Mapa com a localização da Escola Municipal Alvorada (Janeiro/2023)



Fonte: *Google Maps.*

A motivação principal para a escolha da escola configurou-se pelo público infantil que lá é atendido, inclusive muitas crianças negras. A pesquisa pretendeu impactar

positivamente as crianças e as (os) docentes, considerando que a temática deve ser abordada desde a mais tenra idade.

Cabe destacar brevemente o contexto em que a escola está inserida em termos de organização e rede de ensino. Assim, a administração escolar no município de Fortaleza está sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) dividida em seis distritos educacionais pela cidade.

De acordo com a Coordenadoria de Planejamento da SME, atualmente, a rede de ensino dispõe de um conglomerado de 616 unidades escolares divididas entre: Escola de Tempo Integral, Escola de Tempo Parcial, Unidade Anexa, Centro de Educação Infantil, Creche Parceira e Escola Especial.

Tabela 1 - Parque escolar do município de Fortaleza/CE (Janeiro/2023)

DIST.	Escola Tempo Parcial	Escola Tempo Integral	Unidade Anexa	Centro de Educação Infantil	Creche Parceira	Escola Especial	Total
1	42	3	-	22	9	0	76
2	31	4	-	24	8	5	72
3	48	6	-	22	21	1	98
4	52	7	2	43	18	2	124
5	57	9	6	38	34	0	144
6	45	6	1	36	14	0	102
Total	275	35	9	185	104	8	616

Fonte: SME/Coplan.

2.2.1 Histórico da escola

O *lócus* da pesquisa foi a Escola Municipal Alvorada. O nome da referida instituição homenageia o bairro em que se localiza, o Conjunto Alvorada, no Bairro Sapiranga, no município de Fortaleza/Ce. A história da escola tem como traço marcante a luta da comunidade por acesso à educação pública para os moradores.

Seu início se constituiu com a desapropriação do terreno e a doação do mesmo para a comunidade pelo então prefeito de Fortaleza, Dr. Vicente Fialho (1971-1975). O terreno foi utilizado para a construção do Fundo Cristão para Criança (FCC). Na sequência e com a desativação do FCC, o espaço foi utilizado para a realização de projetos variados, mas que não atendiam à real necessidade da comunidade em acessar a educação escolar regular.

Desta forma, somente em 1991, com uma reforma realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e a instituição de uma gestão escolar, iniciaram-se os trâmites para regularizar a situação da escola e para a autorização de funcionamento desta como escola regular, sendo concluído este processo no ano de 1992. A partir de então, a escola atendeu, em diferentes momentos e de acordo com a necessidade da comunidade, alunos para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Atualmente, oferta vagas para turmas de Educação Infantil, Infantil VI e Infantil V, e 1º e 2º do Ensino Fundamental. Além disso, os alunos majoritariamente são oriundos de famílias da classe trabalhadora, que têm como principais ocupações atualmente: trabalhadores da construção civil, diaristas, vigilantes, trabalhadores informais, dentre outros.

Para atender esta demanda, a escola é organizada conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Dados da Escola Municipal Alvorada (Janeiro/2023)

DADOS DA ESCOLA MUNICIPAL ALVORADA		
SEGMENTOS		**QUANTIDADE**
Diretor (a)		**01**
Secretário (a)		**01**
Coordenador (a) Pedagógico		**01**
Docentes	**Efetivos(as) – 24**	**30**
	Substitutos(as) – 02	
	Readaptados(as) – 04	
Alunos (as) matriculados(as)		**374**
Funcionários(as)		**13**
Turmas - Infantil IV		**06**
Turmas - Infantil V		**07**
Turmas - 1º Ano do Ensino Fundamental		**05**
Turmas -2º Ano do Ensino Fundamental		**03**

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

2.3 PARTICIPANTES - COPESQUISADORES DA PESQUISA

O grupo composto para participar desta pesquisa foram docentes e discentes da Educação Infantil e do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental da escola apresentada anteriormente. Dentre as docentes copesquisadoras estão três (03) profissionais não atuantes diretamente em sala de aula, são elas: Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Diretora e a Coordenadora.

Na ocasião da apresentação da proposta das oficinas e a composição do grupo de copesquisadores na escola, a Coordenadora mostrou interesse em aumentar o número de participantes, pois, inicialmente, a proposta seria contemplar apenas seis docentes (06) do 1° e 2° Ano do Ensino Fundamental e suas respectivas turmas. Um dos argumentos dela para que fosse ampliado o grupo foi: *"*não podemos perder esta oportunidade de aprender sobre como tratar desse assunto (referindo-se ao ensino das africanidades e o racismo) com os nossos alunos. Acho que vamos ganhar muito com tudo isso. Esse tema é muito importante e necessário para a melhoria da educação*."* Como, de fato, logo foi concordado e acatado por nós, minha orientadora e eu, pois partilhamos da mesma premissa.

Assim, as(os) participantes que integraram a grupo ficaram num total de quinze (15) docentes e cento e noventa (190) discentes, desde a educação Infantil (IV e V) até o 1º e 2ª ano do Ensino Fundamental, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 3 - Copesquisadores da pesquisa

Participantes / Área de atuação na escola	**Quantidade**	**Participantes/ etapa de estudo**	**Quantidade**
Professoras - Educação Infantil	6	Discentes - Educação Infantil	110
Professoras do Ensino Fundamental	6	Discentes - Ensino Fundamental	80
Professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE**)**	1	-	-
Coordenadora	1	-	-
Diretora	1	-	-
-	Total 15	-	Total 190

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Após o alargamento do grupo de copesquisadores foi solicitado que as docentes preenchessem uma ficha com seus dados e criassem um nome ou codinome no qual gostariam de ser denominadas na pesquisa, para manter o anonimato.

Concebemos valioso que a escolha do nome partisse das próprias docentes, considerando que na filosofia africana o nome tem uma grande importância "pois conhecer o nome de uma pessoa é também conhecer uma parte da sua vida, sua origem, sua divindade protetora, sua situação no seio de sua família; e, mais ainda, ter acesso à essência espiritual da pessoa". Portanto, é perceptível que os nomes apresentados pelas docentes as representam de alguma forma e tem significado especial para elas, porque fazem referências a nomes de familiares, apelidos carinhosos e elementos da natureza, conforme mostra a tabela com o perfil delas:

Tabela 4 - Perfil das Docentes

Apelido Codinome		Significado ou motivo da escolha do apelido/ codinome	Idade	Autodeclaração da cor	Formação acadêmica	Atuação Profissional	Tempo de atuação	Série que atua	Religião
1	**Ada**	Significa primeira filha." sou a primeira filha de uma mãe solteira que travou "guerras" para me criar"	47	Parda	Pedagogia	Docente	25	Inf., IV e 2º Ano	Evangélica
2	**Águia**	O nome representa liberdade "me sinto livre para novos horizontes"	44	Parda	Pedagogia	Docente	10	Educação infantil e E. Fundamental lº Ano	Católica
3	**Estrela**	Admiração pelo nome	42	Parda	Pedagogia	Diretora	18	Diretora	Católica
4	**Any**	Parte do nome	39	Branca	Pedagogia	Docente		Inf. IV	Católica
5	**Margarida**	Significado do nome dela	45	Branca	Pedagogia	Docente	14	2º Ano	Católica
6	**Elvira**	Preferiu usar o	57	Parda	Pedagogia	Docente	22	Inf. IV	Espírita

		próprio nome							
7	**Kaká**	Apelido carinhoso criado por familiares	38	Preta	Pedagogia	Docente	14	2º Ano	Católica
8	**Léa**	Personagens dos uma série da TV	31	Branca	Pedagogia	Docente	11 meses	1º Ano	Sem religião definida
9	**Marina**	O nome da filha	41	Parda	Mestrado em Educação	Docente	8	Inf. V	Sem religião definida
10	**Mary**	Admiração pelo bonito	52	Parda	Pedagogia	Docente	20	Ed. Infantil	Evangélica
11	**Nana**	Apelido carinhoso dado pela irmã quando pequena	51	Parda	Mestrado em Ensino e Formação docente	Educação Especial	16	Professora de AEE	Evangélica
12	**Rosa**	Homenagem a sua mãe	29	Parda	Mestrado em Educação	Docente	8	Educação infantil e E. Fundamental lº Ano	Sem religião definida
13	**Samba**	Palavra que remete a música e alegria de viver	50	Parda	Pedagogia Especialização em Educação de jovens e Adultos	Coordenação	22	Coordenação	Católica
14	**Tatái**	Apelido criado pelas/os sobrinhas/os quando pequenos	64	Amarela	Pedagogia/ Especialização em Educ. Infantil	Docente	23	E. Fundamental 1º Ano	Católica
15	**Ya Fayola**	Nome faz referência a sua utilização nos espaços do terreiro	28	Parda	Pedagogia	Docente	9 meses	Ed. Infantil	Candomblé

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

2. 4 PANORAMA GERAL DAS OFICINAS FORMATIVAS

As ações formativas, inicialmente foram planejadas para acontecer em quatro encontros. A proposta era que logo após as formações com as docentes copesquisadoras ocorresse também com as(os) discentes, sob a minha mediação juntamente às professoras de cada turma. Contudo, além de ter acrescido mais um encontro, totalizando cinco (05) oficinas formativas. Outra alteração foi com as atividades com as turmas, que passaram a ser realizadas concomitante às oficinas formativas das docentes: a cada ação formativa com as docentes, elas eram orientadas a realizar atividades (com a mesma temática da oficina) com suas turmas. Após finalizadas, tecemos comentários em conjunto, pesquisadora e docentes copesquisadoras, caracterizando assim como uma análise colaborativa.

Os acréscimos no número de oficinas ocorreram mediante a necessidade de ampliar as discussões sobre a temática em estudo. Esta foi uma solicitação do grupo gestor da escola, por considerar importante alcançar um maior número de profissionais da educação. O eixo central dessa pesquisa se configurou com as ações pretagógicas, utilizando-se em cinco (05) oficinas formativas, nas quais copesquisadores puderam apropriar-se de leituras e vivências afro-centradas, partilhar experiências e resgatar memórias. Tudo isso como forma de crescimento e conscientização. Conscientização, no sentido indicado por Freire (2001) implica assumir o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

Para melhor compreensão, é válido apresentar de forma sintética o cronograma geral das oficinas, possibilitando uma visão ampla das ações ocorridas as quais serão descritas e analisadas posteriormente.

Tabela 5 - Cronograma das Oficinas Formativas

OFICINAS TEMÁTICAS PARA O AFRO-LETRAMENTO		
Oficina/tema	**Mediadoras**	**Data**
I OFICINA - O Dispositivo do conto: **As Histórias fantásticas de Afroletramento e a Literatura Afro-brasileira**	Professora Drª. Rebeca de Alcântara Silva Meijer Professora Antonia Fernandes Ferreira	03 de Junho de 2023
II OFICINA - **Narrativas Afroancestrais: memórias que cantam e encantam**	Profª Patrícia Matos Adjoké Professora Antonia Fernandes Ferreira	24 de junho de 2023
III OFICINA - **Marcadores**	Professora Drª. Rebeca de Alcântara	30 de Junho de 2023

das Africanidades: raízes identitárias	Silva Meijer Professora Antonia Fernandes Ferreira	
IV OFICINA - **Como des/humanizamos nossas ações/pedagógicas: Saber Docente de Humanização**	Professora Drª. Rebeca de Alcântara Silva Meijer Professora Antonia Fernandes Ferreira	30 de Junho de 2023
V OFICINA - **Literatura Afrocentrada: a importância da representatividade negra nos livros infantis**	Professora Antonia Fernandes Ferreira	02 de setembro de 2023

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Assim, pretendeu-se que as experiências partilhadas dialoguem e reflitam sobre os impactos na formação e, finalmente, contemplem a avaliação, a reorganização, a revisão, os registros de replanejamento, para ações futuras a partir da práxis transformadora (IBIAPINA; BANDEIRA, 2016).

2.4.1 Aspectos éticos

Os cuidados éticos com a pesquisa se deram através do uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), atendendo normas regulamentadoras, definidas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), "considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida [...]", visando garantir princípios éticos de reconhecimento de liberdade, dignidade, seguranças, respeito aos valores culturais, dentre outros.

2.4.2 Análise dos dados

Na pesquisa de base Pretagógica, as análises dos dados ocorrem em ciclos, como asseverou a Professora Rebeca Maijer (2023), uma das iniciadoras da Pretagogia e orientadora desta pesquisa. No primeiro ciclo, são abordados os conceitos, por meio da definição do aporte teórico, no qual se definem as categorias conceituais; o segundo é o ciclo formativo, etapa esta

que acontece a produção de dados/formação; o terceiro ciclo é a análise e devolutiva de dados para as(os) copesquisadoras(es).

Contudo, o processo de análise de dados desta pesquisa pretagógica assemelham-se conforme a organização das categorias sugeridas por Oliveira (2010), destacando-se em níveis: categoria teórica, firmada pelas leituras referentes ao tema central; seguida pelas categorias empíricas, resultantes da coleta dos dados sobre as experiências vivenciadas nas formações, oficinas e demais ações contempladas por meio dos valores e das referências da Pretagogia e da literatura afro-brasileira. Por fim, a unidade de análise com sistematização das informações obtidas.

3 CATEGORIAS CONCEITUAIS

> Nesse instante muitas pessoas do meu mundo e do seu estão estudando formas de mudar essa situação. O que eu posso dizer a você é que a sua missão na terra é voltar à escola na condição de professora para ajudar a criar um tipo de educação para as relações étnico-raciais[...] Ensine a cada pessoa a achar um saber afro dentro de si (MEIJER, 2015, p. 20).

Este capítulo trata da abordagem conceitual com base em autores, tais como Assante (1980, 2009), Candau (2010), Coelho (1991), Cosson (2022), Cunha (1999), Cuti (2010), Jares (2007), Meijer (2012, 2019), Nascimento (2010), Petit (2015, 2021), Silva (2013), Soares (2021), Zilberman (1994) e tantos outros autores que comungam com uma educação transformadora.

O estudo se fundamenta numa concepção crítica e emancipatória de educação, ensino e aprendizagem, no contexto de uma sociedade culturalmente plural, tendo como conceitos centrais de análise o referencial teórico metodológico da Pretagogia como uma pedagogia para o Afroletramento, fazendo interações com as demais categorias teóricas, como: Literatura, Afrocenticidade e Educação para as Relações Étnico-raciais.

3.1 PRETAGOGIZANDO PARA O AFROLETRAMENTO

Venho pretagogizando nas minhas ações docentes desde muito tempo, porém como eu ainda não tinha tido acesso a esse conhecimento teórico, não sabia identificá-lo, nomeá-lo. São diversas as experiências que surgem à memória, mas com certeza algumas ficaram mais evidentes e marcadas, a partir dos meus estudos e das vivências pretagógicas proporcionadas nas disciplinas de Ensino e Formação Docente e Ensino de Linguagens, nesse curso de

Mestrado. De posse desse conhecimento, pude aprofundar-me nas leituras sobre esse referencial teórico metodológico tão importante e necessário para o ensino da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

De acordo com a Professora Sandra Petit (2015), uma das iniciadoras da Pretagogia, esse referencial teórico-metodológico de base africana surgiu da necessidade de um determinado grupo de professores(as) quilombolas do Ceará, em processo de formação, reconhecerem o seu pertencimento étnico-racial, as suas raízes identitárias, a sua ancestralidade. Para isso, Sandra Petit e Geranilde Costa com a contribuição da Rebeca Meijer, três mulheres negras, docentes, pesquisadoras, ativistas, ligadas ao movimento negro, grandes contribuidoras da educação, juntaram-se em um movimento autêntico e empoderado (apoiadas por colaboradores) e deram início ao processo de elaboração do citado referencial teórico-metodologia de ensino.

Assim, Petit afirma que:

> A Pretagogia surge da experiência que eu e Geranilde Costa e Silva na coordenação do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e afrodescendente para Formação de Professores de Quilombo que aconteceu entre 2010 e 2011. O Curso foi realizado inteiramente em dois quilombos da região dos Inhamuns, no Ceará, perto da fronteira com o Piauí, no município de Novo Oriente. [...]. Foi uma experiência fabulosa para nós, pois o curso inteiro aconteceu em quilombos, algo bem diferenciado e creio eu, inédito no país. Eu e Geranilde Costa e Silva fizemos de tudo para que esse diferencial se refletisse, não somente no conteúdo, mas também na metodologia aplicada no Curso, que foram embasados nos valores da cosmovisão africana (PETIT, 2015, p. 144).

Compreendendo que essa proposta teórico-metodológica não é um produto acabado, pois vem sendo construído e fortalecido constantemente, com pesquisas e experiências pedagógicas afrorreferenciadas, protagonizadas por um coletivo de pessoas, como destaca Meijer (2019, p. 80), “A pretagogia é uma pedagogia que nasce do entrelaçar de raízes-saberes teórico-metodologia de muitos colaboradores e colaboradoras", permitindo aos professores e às professoras a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), em sala de aula.

Ainda de acordo com os achados teóricos sobre a Pretagogia, Silva (2013, p. 72) ressalta que falar de aprendizagem na perspectiva Pretagógica “é falar de um corpo integrado, ou seja, de um corpo inteiro que pensa e sente”. Da mesma forma, Petit (2021) aponta, em uma roda de conversa, no programa Pensar Africanamente, que não expressamos os pensamentos somente por meio da fala, da leitura e da escrita, mas por meio da Cosmovisão e das Cosmopercepções africanas - O termo “Cosmopercepção” é utilizado posterior à cosmovisão, pois mobiliza todas as percepções, não só a visão (PETIT, 2021).

Ainda sobre a assertiva acima, compreende-se que:

> O modo africano de ser/viver/conhecer/saber perpassa toda a cultura nacional [....] Para valorizar e compreender todo esse legado, precisamos mais uma vez acionar nossos corpos, nossos sentidos e ver que esse modo africano de aprender envolve as pessoas na sua integralidade. Não se aprende só com a cabeça, mas com o coração, a cabeça (ori), os olhos, ouvidos, braços e pernas, com o nariz e com o corpo todo, que precisa do presente para acionar o passado e construir o presente e o futuro (BRANDÃO, 2006, p. 61).

Contudo, significa dizer que a produção de saberes efetiva-se por meio do corpo (não existindo a ideia de corpo e mente, só corpo), que integra emoção, razão, ludicidade, sensação, intuição e sentimento (PETIT, 2021), buscando refletir sobre a nossa constituição identitária, a nossa ancestralidade, as nossas influências vindas da vida de cada povo e assim nos (re)afirmando como parte desse povo.

Tendo em vista esses aspectos, faz-se necessário pensar um currículo voltado para as práticas pedagógicas que possibilitem aos discentes o encontro com a sua história, com suas raízes, com o seu povo, ampliando as possibilidades de produção de saberes, por meio do corpo e das mais diversas expressões. Meijer (2019, p. 85) aponta que um currículo com práticas pedagógicas pretagógicas deve “enraizar-se [...] a partir de sua “fala-ação” que canta, batuca, dança reggae, corre, joga capoeira, aprende sobre a diversidade da mãe África e sobre quem são os negros na diáspora, entre outros movimentos”. Esse seria um “Currículo-linguagem”: vivo, representativo e voltado para a valorização das diversas linguagens e o fortalecimento das raízes identitárias.

De tal maneira, a Pretagogia surge da partilha de experiências e saberes, já que não se trata apenas de conhecimentos isolados e práticas pedagógicas meramente burocrática para constar no calendário escolar, e sim em um currículo amplo que atende às diversas culturas, deixando para trás o modelo eurocêntrico que nos acompanha há séculos. Esse currículo proposto pela Pretagogia é inspirado em uma corrente pedagógica “pós-crítica". Essa corrente de pensamento é sobre enxergar o currículo como um “artefato cultural”. Para Meijer (2019, p. 85), um currículo assim pensado:

> Deve partilhar o saber-fazer pedagógico entre os que fazem parte da coletividade, rompendo com a lógica ocidental da hierarquia da verticalização. Um currículo de Cosmovisão africana deve tolerar as diferenças, sobretudo as religiosas, fazendo emergir nos espaços de formação o diálogo sobre ser sacralidade e não apenas sobre religião, inclusive elegendo uma como única e verdadeira. É um currículo que dialoga também com as diferenças étnico-raciais respeitando a diversidade cultural que há na sociedade brasileira.

Portanto, a Pretagogia busca alcançar diversos conceitos fundamentais para a construção de uma educação antirracista negra, integrando os principios e valores ancestrais, nos colocando na *porteira de dentro*, refletindo sobre quem somos e qual a nossa relação com a negritude, como devemos nos colocar e nos reconhecer enquanto afrodescendentes e aliados, na luta antirracista e na produção histórica e cultural do país.

3.1.1 Afroletramento

Na perspectiva do Afroletramento, a Pretagogia vem como uma forte aliada, ou seja, como fio condutor, no processo de ensino e aprendizagem, pois ela traz em seu bojo dispositivos importantes que ativam os mais diversos sentidos, as sensações, as emoções e as memórias. Nesse sentido, tais práticas, somadas aos conhecimentos de apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética são de grande valia para a consolidação do letramento afro.

Para chegarmos às questões referentes ao tipo de letramento mencionado, é pertinente refletirmos sobre os conceitos de alfabetização e letramento descritos por Magda Soares (2021). De acordo com a autora, na sua obra Alfaletrar, estes dois processos, construídos historicamente, originam-se de demandas sociais e culturais de escrita. Sendo a alfabetização considerada por ela como "Tecnologia da escrita", quer dizer, o ato de apropriação das técnicas do sistema de representação da escrita alfabética. Enquanto o letramento é a capacidade de compreender a função social de práticas de leitura e escrita alfabética, de forma a fazer uso desse mecanismo de maneira ativa, consciente e crítica (SOARES, 2021, p. 27).

Nesse sentido, ao longo dos tempos, esses processos cognitivos e linguísticos ganharam amplitude, mostrando que o sujeito alfabetizado e consequentemente dotado de capacidade para ler e escrever para atingir os seus objetivos, encontra-se alfabetizado e também letrado. Embora sejam dois processos distintos, ambos são considerados simultâneos e indissociáveis no decurso de ensino e aprendizagem sobre a leitura e a escrita (SOARES, 2021).

Outro aspecto apontado por Soares (2021) é que o letramento é um conceito bastante variado, por estar presente em diferentes contextos, nas mais diversas linguagens e práticas sociais: "nas famílias, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais, com diferentes valores e comportamentos de interação" (p. 32). No mesmo modo, o letramento tem ganhado outras especificidades, a exemplo de multiletramentos, para ampliar as diversas formas de representação, configurando-se nas áreas digitais, nas artes, na matemática, na geografia, na literatura, entre outros.

Dessa forma, o letramento compreende a alfabetização, mas também as diversas facetas relativas ao uso social das múltiplas linguagens, cabendo às diferentes áreas do conhecimento um olhar mais empenhado, cauteloso e inovador sobre as possibilidades de propiciar ações pedagógicas que favoreçam os letramentos presentes nas diversas culturas; nesse rol de letramentos, inclui-se o Afroletramento.

Um dos grandes desafios do sistema educacional no nosso país é, ainda, avançar em questões relacionadas à alfabetização e ao letramento, principalmente falando-se em afroletramento. Este conceito ou esta proposta metodológica de ensino surgem da necessidade de se inserir, no processo de ensino e aprendizagem, a história e a cultura de matriz africana em práticas escolares; pensar em ações pedagógicas na perspectiva afrorreferenciada[10], ou seja, um tipo de letramento centrado nas referências africanas e afro diaspóricas, perseguindo o que está disposto na Lei 10.639/03.

Para Nascimento (2010), nessa abordagem, o que está em discussão é que o letramento não se constitui apenas das técnicas de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita pelos grupos "historicamente subalternizados", mas ao fazer o uso social e político desses conhecimentos, podendo reconhecer os seus direitos e valores culturais e ainda romper com o domínio da cultura eurocêntrica. Nesse sentido, o Afroletramento vai além de exercícios de incorporação de práticas superficiais, isoladas, sem aprofundamento e envolvimento nas temáticas afros, mas diz respeito à construção de um recorte epistemológico que utilize o letramento como forma de conhecimento, poder e transformação (NASCIMENTO, 2010).

Em análise, o Afroletramento como proposta epistemológica vai ao encontro da Pretagogia, para além da leitura, escrita e da incorporação de práticas culturais, mas também diz respeito ao aprofundamento histórico e crítico, proporcionado pelas ações que problematizam o letramento.

Assim, Nogueira (2010, p. 14) aponta que:

> Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. Se as referências africanas ainda estão pouco disponíveis e marginalizadas, um diálogo despido de ideias estereotipadas a respeito da afrocentricidade pode ser muito fértil para colocar pesquisas afrocentristas a serviço de várias estratégias no campo da educação em favor da diversidade étnica e racial.

[10]Afrorreferência (PETIT, 2021).

Em face às reflexões sobre letramentos e compartilhando os questionamentos de Nascimento (2010, p. 4), sobre a importância do Afroletramento docente, visto que esta proposta de ensino deve estar alinhada às políticas públicas educacionais brasileiras, pois a execução da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) em práticas escolares requer a preparação de gestores e docentes por meio de formações iniciais e contínuas, "[...] busca-se-á construir o Afroletramento como autodeterminação do educador brasileiro, reconhecendo as contribuições de matrizes africanas e com o desafio de não cair nos assistencialismos". Ou seja, esse profissional precisa emergir nos conhecimentos afrocentrados, ampliar as vivências e libertar-se de estereótipos e pré/conceitos que limitam a sua capacidade, a sua interação social e o seu fazer docente, pois somente com autoconhecimento e autodeterminação sobre as origens africana e afro-brasileira, irá promover de fato o Afroletramento dos discentes.

No panorama atual brasileiro, vêm se ampliando estudos e várias pesquisas com vastas publicações de autores(as) negros(as) que dão suporte teórico-metodológico para novos estudos e novas práticas com a temática afro dentro do letramento. "Tais práticas estão voltadas para a concretude da vida dos ativistas, relacionando-se às questões culturais e políticas" (SILVA, 2011, p. 17). De posse de conhecimentos, a maioria dos sujeitos ocupam uma posição de empoderamento para atuar dentro e fora da comunidade em que vivem. Contudo, adentrar nesses lugares "provoca a inscrição em uma complexa rede de relações sociais, na qual, por meios dos discursos, negociam-se a ocupação e a sustentação de formas de participação social compromissadas com as transformações das relações sociais e raciais" (SILVA, 2011, p. 17).

Assim, a Pretagogia traz consigo experiências diversas, tanto no campo das expressões corporais quanto nas narrativas escritas e orais, tudo isso, em conexão com a ancestralidade, vai ao encontro das diversas linguagens do Afroletramento. Dessa forma, permite aos docentes e discentes reconhecerem-se e desenvolverem a criticidade e assim promoverem mudanças sociais.

3.2 AFROLETRAMENTO LITERÁRIO NA PERSPECTIVA DA AFROCENTRICIDADE

A partir do momento que tem-se o compromisso de identificar e colocar os povos africanos em destaque como sujeito do conhecimento nos textos, eventos ou fenômenos, assume-se o papel da afrocentricidade (ASANTE, 2009). Essa proposta teórica, criada por Molefi Kete Asante (2009), apresenta a visão de que a "Afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de

fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultura" (ASANTE, 2009, p. 93). O autor aponta que, para firmar-se como tal, é preciso perseguir um projeto de fato afrocêntrico, no qual é necessário incluir cinco características mínimas:

> 1) Interesse pela localização psicológica; 2) compromisso com a descoberta do africano como sujeito; 3) defesa dos elementos culturais africanos; 4) compromisso com o refinamento léxico; 5) compromisso como uma nova narrativa da história da África (ASANTE, 2009, p. 96).

Ações com características Afrocentradas, portanto, devem evocar o papel de legitimar a identidade e a cultura do sujeito, mediadas pelos elementos descritos acima. Dessa forma, é compreensível que se o afrocentricidade, como um mediador de poder, é capaz de incluir em seus bojos diversos conhecimentos, descentralizar práticas etnocêntricas que historicamente foram manipuladas e infundidas pelo sistema opressor, também é capaz de promover o Letramento numa perspectiva afrocentrada.

Como abordado no início desta seção, o termo letramento(s) no plural passou a ser utilizado em reconhecimento às diversas práticas sociais inseridas na vida dos sujeitos. Concordando com esta afirmativa, Magda Soares (2002), em consonância com os Novos Estudos do Letramento (NEL), realizados por pesquisadores participantes do Grupo Nova Londres (GNL), compartilha da ideia de utilizar a referida terminologia como uma forma de evidenciar a dimensão dos letramentos. Com isso, os (as) pesquisadores (as) do NEL defendem um modelo de letramento ideológico articulado ao contexto sócio-histórico de práticas dos indivíduos em suas comunidades.

Nessa expansão dos letramentos, inclui-se o Letramento Literário, sendo um dos componentes que integra o grupo dos letramentos (COSSON, 2022). No letramento literário, a literatura ocupa um lugar privilegiado em relação à linguagem, pois cabe à literatura "[...] essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas" (COSSON, 2022, p. 17).

Considerando que a literatura é destaque no letramento descrito, os textos entram de modo escrito mais abrangente nesse universo. Sendo assim, o letramento literário precisa se firmar como práticas educativas abrangentes nos espaços das escolas.

Nessa mesma direção, entra em ação o Afroletramento, uma vez que, segundo Nascimento (2010, p. 3): "vai além de práticas de diversidade, mas diz respeito à construção de um recorte epistemológico que problematize o letramento como estratégia de políticas públicas sociais relativas à educação brasileira na perspectiva afrocentrada".

Para Asante (2009), uma abordagem na perspectiva afrocentrada emana da localização dos africanos com o sujeito no que concerne ao aspecto moral e intelectual e não como objetos.

Nesse panorama, Nascimento (2009, p. 191) assevera:

> De acordo com essa localização africana, articula-se a abordagem afrocentrada. O conceito de lugar revela como a afrocentricidade não se baseia em categorias biológicas ou genéticas de raça. Quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é a análise crítica do etnocentrismo hegemônico a articulação e aplicação criteriosa dos métodos, conteúdos e fundamentos da abordagem afrocentrada" (NASCIMENTO, 2009, p. 191).

Ampliando as discussões sobre o Afroletramento literário na perspectiva da Afrocentricidade, ressalta-se que nesse cenário o letramento literário apresenta-se como uma condição de quem apropria-se da leitura por meio de experiência harmônica do letramento. Esse conjunto de práticas sociais, que vai muito além da escola, possibilita a implantação da literatura afro-brasileira no horizonte de letramento para ensinar crianças e adultos a desconstruir formas de pensar e agir sobre questões raciais e suas influências. Sobre isso, Ferreira (2015, p. 36) adverte que: "[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico. "

Com isso, é importante que, nesse viés de acesso, os sujeitos tenham a oportunidade de resgatar suas histórias e empoderar-se. Adultos e crianças, homens negros e mulheres negras (africanas), afro-brasileiros (as) e afrodiaspóricos (as), evidenciam-se como protagonistas nos diversos processos de produção, posicionando-se como sujeitos de sua própria história, enquanto sujeitos brancos, reconhecendo seus privilégios, adentram como aliados nas lutas antirracistas.

3.3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA O LETRAMENTO RACIAL DE DOCENTES E DISCENTES

> A literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação (CUTI, 2010, p. 12).

Nesta seção, iremos percorrer alguns trajetos da literatura afro-brasileira como vem se construindo enquanto instrumento de luta, produção de saberes e fonte de poder, até o seu

alcance nos espaços educacionais na perspectiva formativa do Afroletramento para uma educação pautada nas relações étnico-raciais. Dessa forma, será apresentado brevemente o contexto histórico da literatura afro-brasileira em geral, perpassando pela literatura infantil, clássica e eurocêntrica até à literatura afro, também para este segmento. Em razão desta escolha, iremos versar sobre o tema em dois subtópicos.

3.3.1 Literatura afro-brasileira

A literatura afro-brasileira nem sempre teve seu espaço garantido, ocupado pelos sujeitos com o "poder" de fala. Na maioria das vezes, esses sujeitos que deveriam ser os autores, personagens protagonistas da sua própria história, eram destacados por outros autores quase sempre brancos, colocando-os como objeto e não como sujeito, numa posição inferior e subalternizada. Além disso, a sua representação não era destacada nem tão pouco valorizada na construção da sociedade brasileira e consequentemente na literatura.

A propósito, no decorrer desta seção, ao falar da literatura nos termos "afro-brasileiro" corresponderá a autores (as) negros (as) e não negros (as); já ao ser mencionada "literatura negra", esta diz respeito somente a autores (as) em que a nomenclatura condiz. Pois, considerando a defensiva de Cuti (2010), o termo "afro" não implica necessariamente um negro, ao passo que a terminologia "negra" valida todo o histórico de um povo massacrado e atingido pelo racismo. Segundo ele:

> A palavra "negro" é uma das mais polissémicas do vernáculo. Sua polissemia, quem sabe contribuiria para seu desprezo de caracterização de um *corpus*. Afro-brasileiro, expressão cunhada para a reflexão dos estudos relativos aos traços culturais de origem africana, independenderia da presença do indivíduo pele escura, e, portanto, daquele que sofre diretamente as consequencias da discriminação (CUTI, 2010, p. 39).

Por muito tempo, no Brasil, predominou-se a produção literária portuguesa dialogando com outros países, a chamada "letras lusas" citada por Cuti (2010, p. 15). O autor ainda afirma que esse domínio perdurou nos primeiros quatro séculos, alcançando não só a literatura, mas também a economia e a cultura. Após esse processo, houve a necessidade de se fazer uma literatura brasileira na perspectiva de corrigir o apagamento da história da cultura africana e afro-brasileira, na tentativa de ocupar as lacunas deixadas por uma sociedade excludente e dominante e assim validar a cultura nacional e desvincular a dominação literária portuguesa.

Nessa perspectiva, no século XIX, vozes negras, cuidadosamente, adentraram o espaço literário, pois a estrutura racista contrariava as suas produções. No início do século XX, o movimento vai ganhando corpo e se fortalecendo. Um marco importante foi o lançamento da série Cadernos Negros, criado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), organização de grupos no combate à descriminação racial. Com esses movimentos, os autores motivaram-se nas suas produções literárias, tendo o(a) próprio(a) negro (a) como leitor, desse modo, passaram a inserir em suas escritas temáticas com cunho de protesto e críticas ao modelo de sociedade, (CUTI, 2010). O autor ainda destaca que:

> O surgimento da personagem, do autor e do leitor negros trouxe para a literatura brasileira questões atinentes à sua própria formação, como a incorporação dos elementos culturais de origem africana no que diz respeito a temas e formas, traços de uma subjetividade coletiva fundamentados no sujeito étnico do discurso, mudanças de paradigma crítico-literário, noções classificatórias e conceituação das obras de poesia e ação (CUTI, 2010, p. 11).

Assim, com a chegada de novas referências, novos modelos de conhecimentos narrados por escritores (as) negros (as), contrapondo-se à escrita costumeira, foi possível evidenciar com propriedade as histórias dos (as) negros (as), pois, como ainda destaca Cuti (2010, p. 33): "A produção literária de negros e brancos, abordando as questões pertinentes às relações inter-raciais, têm um viés diferente por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem". Consequentemente, a história contada, por quem de fato tem lugar de fala, segue um percurso identitário, evidenciando gradativamente a disparidade apresentada nos discursos provindos de outros.

É verdade que os livros de literatura vêm ganhando espaço e ampliando as discussões sobre a África e a diáspora africana: "Os autores nacionais, principalmente os negros brasileiros lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação do seu aprendizado " (CUTI, 2010, p. 13). No entanto, é preciso destacar que os livros didáticos, bem como outros materiais pedagógicos, apresentam disparidades em seu conteúdo, com propostas que, muitas vezes, distanciam-se da realidade dos públicos ao qual se destina.

O referido material ainda compõe restrita representatividade negra, podendo "promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado" (SILVA, 2005, p. 24).

Nesse sentido, a literatura vem sendo um forte ponto de embate em torno das questões raciais, por seguidas gerações. Cuti (2010, p. 13) assevera que "a literatura é um fazer humano", aberta às análises e interpretações diversas, que tanto podem "legitimá-la ou desqualificá-la". Esse leque de avaliação vai sendo alterado à medida que o tempo passa, com novos saberes e fazeres. Contudo, a literatura precisa atuar como forte recurso para sanar com o racismo, romper com os estereótipos e qualquer tipo de descriminação racial.

3.3.2 Literatura afro-brasileira para crianças

Do mesmo modo que a construção do entendimento e do conceito de afro-brasilidade foi sendo elaborada ao longo dos tempos, a literatura para crianças também passou por momentos de construção, até, gradativamente, ganhar espaço nas bibliotecas e em ambientes educacionais. É importante refletirmos sobre esses avanços, mas também analisarmos os contextos e as dificuldades enfrentadas, principalmente, na literatura infantil negra e afro-brasileira. Tudo isso como uma tentativa de conscientização sobre a negação e opressão causada pelo racismo impetrado em nossa sociedade. Para tanto, o que também interessa nessa seção é ressaltar as marcas das transformações do pensamento social que se fazem refletir as temáticas e como forma de reparação (KILOMBA, 2019).

Durante os primeiros tempos, as narrativas orais eram as principais formas de repassar as crenças, os valores, os costumes e as tradições para as gerações mais novas. Essa maneira de partilhar conhecimentos era utilizada por determinados grupos sociais para manter viva a identidade e a cultura do seu povo. Para os povos africanos em diáspora, tais práticas são carregadas de histórias e simbolismos, configurando-se como dispositivo transmissor de ensinamentos de saberes ancestrais, como apontam Mascarenhas e Oliveira (2017).

Autores, como Regina Machado, consideram que, desde sempre, esta forma de repassar conhecimentos "não cessa de promover encontros entre as pessoas". Ela equipara a literatura oral e escrita dentro do mesmo grupo semântico, dando a mesma importância quando diz que "mesmo sendo manifestações histórica e culturalmente distintas, tanto a literatura de autor como as narrativas orais se realizam como criação e expressão do espírito humano por meio do uso soberano da palavra" (MACHADO, 2015, p. 15). Portanto, contar e ler histórias para crianças são ações imprescindíveis, visto que despertam a imaginação, o interesse; propiciam a interação e a ampliação de conhecimento de mundo, a capacidade criativa, entre outras habilidades socioemocionais e cognitivas.

Ao contextualizarmos historicamente a literatura infantil, constatamos que ela se resume em poucos capítulos. Começando a projetar-se no início do século XVIII, quando a concepção sobre a criança passa por mudanças, sendo, a partir de então, considerado um ser diferente do adulto, com suas particularidades e necessidades, devendo distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta (CUNHA, 1999).

Conforme Zilberman (1994), o surgimento dos primeiros livros de literatura infantil aconteceu no final do século XIX e veio para atender os anseios de um determinado grupo social decorrente, uma classe média urbana em elevação. Neste período, surge, então, um novo mercado requisitando escritores para atendê-lo. Porém, na busca por uma literatura apropriada para crianças, foi necessária, como alternativa, a tradução de obras estrangeiras direcionadas aos adultos e que foram adaptadas para o público infantil.

A adaptação de contos de fadas, vindos da Europa, inaugurou este momento, no entanto, não se limitou apenas à literatura, estendeu-se também aos projetos educativos e ideológicos que via no texto infantil e na escola importantes aliados para a formação cidadã. Quer dizer, utilizavam os livros articulados às práticas escolares com pretensão de formar um "modelo" de criança. Outra característica que define a literatura infantil, à época, é a imposição de uma fisionomia com representações de um mundo que o adulto queria que a criança visse, um mundo ideal, embora a superioridade desenhada nem sempre apresentava renovação e emancipação (ZILBERMAN, 1994, p. 19).

Após esse período, a literatura infantil escrita foi ganhando espaço; muitos autores se destacaram em suas obras, contudo ainda restrita ao público privilegiado, a elite branca. Enquanto a literatura, com abordagens sobre a cultura africana e afro-brasileira, teve seus embates até chegar ao mercado editorial. Inúmeras foram as dificuldades para que sua divulgação acontecesse. Problemas estes referentes à publicação e à circulação do material. Quando dificilmente era publicado, eram isolados nas prateleiras, com isso, os(as) autores(as) negros (as) eram sucumbidos (as) pelo processo de branqueamento que dominava a sociedade brasileira (GOUVÊS, 2005).

Como os entraves descritos anteriormente, o acesso aos temas propostos nos livros de literatura negra e afro-brasileira ficaram mais distantes dos leitores, principalmente do público infantil. Porém, nesse aspecto, os prejuízos para as aprendizagens, a formação intelectual e social das crianças, é incalculável, visto que a Literatura Infantil é " abertura para a formação de uma nova mentalidade, além de ser um instrumento de emoções, diversão ou

prazer, desempenhado pelas histórias, mitos, lendas, poemas, contos, teatro, etc." (COELHO, 1991, p. 5). Assim, a privação do contato das crianças com esses mediadores sociais, no caso a literatura, tornam-se práticas de exclusão que deixam de atuar nos processos formativos humanísticos das crianças, pois a literatura infantil contribui para formação identitária, bem como objetiva a sua educação integral (COELHO, 1991).

Os estudos de Gouvês (2005), ao analisar diversas obras infantis e infanto-juvenis afro-brasileiras, demonstram que a inserção de temas referentes às relações raciais, a partir da década de 1920, dialogava com os discursos produzidos no campo científico e artístico, fazendo referência ao negro como um ser não civilizado e somente evidenciando um histórico de escravização. Na medida em que essas temáticas se ampliaram, as discussões sobre o negro e o seu papel na formação racial brasileira cresciam. Apesar disso, a sua representação na literatura mostra que

> Os negros aparecem como personagens estereotipados, descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas que, se buscam construir uma imagem de integração, o fazem a partir do embranquecimento de tais personagens. Na verdade, mais que embranquecer os personagens, a literatura infantil do período dirige-se e produz um leitor modelo identificado com os personagens e as referências culturais brancas, marcando, portanto, um embranquecimento do leitor (GOUVÊS, 2005, p. 79).

Ainda em análise sobre a imagem construída sobre o(a) negro(a) na literatura, a autora elencou algumas apresentações que o (a) desfavoreceram, a exemplo de: "A negra e o negro velho" como contador de história. Quando o negro é colocado nessa posição, como contadores de histórias, é limitado e inferiorizado no seu papel sociocultural (GOUVÊS, 2005). Dessa forma, essa imagem, ao longo dos tempos, vem sendo combatida nas estruturas do racismo e da discriminação.

Mesmo assim, a autora afirma que somente na década de 1980 deu-se início ao rompimento com estereótipos criados para representação dos negros e das negras na literatura infantil, trazendo significação para as suas lutas e para a resistência ao enfrentar os desmandos de uma sociedade preconceituosa e tomar posse das suas raízes identitárias (GOUVÊS, 2005).

Com o tempo, as literaturas voltadas para o público infanto-juvenil vieram apresentando características de rompimento com as representações que inferiorizam os negros e as suas culturas. As obras os retratam em situações comuns do cotidiano, enfrentando preconceitos, resgatando sua identidade e valorizando suas tradições religiosas, mitológicas e a oralidade africana. Esta afirmativa ampara-se na sustentação de Jovino, quando ele diz que:

> Há também os livros que retomam traços e símbolos da cultura afro-brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações, objetivando um estímulo positivo e uma autoestima favorável ao leitor negro e uma possibilidade de representação que permite ao leitor não negro tomar contato com outra face da cultura afro-brasileira que ainda é pouco explorada na escola, nos meios de comunicação, assim como na sociedade em geral. Trata-se de obras que não se prendem ao passado histórico da escravização (JOVINO, 2006, p. 216).

Em suma, a literatura infantil atua como um valioso porta-voz de conhecimento cultural, contribuindo com o debate do reconhecimento identitário e a valorização da cultura afro-brasileira nos diferentes espaços educativos, sobretudo na escola, levando em consideração os avanços nos estudos e nas pesquisas articuladas aos processos de identidade étnico-racial dos afro-brasileiros.

3.4 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - RESGATANDO A HISTORIOGRAFIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A diversidade e a pluralidade como princípios educacionais e multiculturais fomentam a necessidade de modificação nos objetivos atuais da escola e uma reorganização curricular em prol dos interesses e das necessidades de todos que constituem a escola e a sociedade. Infelizmente, a realidade ainda evidencia que os assuntos tratados na escola são selecionados a partir de noções ideológicas e políticas que favorecem a manutenção de um sistema que segrega os indivíduos a partir de sua cor de pele, condição socioeconômica e política. Sobre a pluralidade cultural nas escolas, Gadotti (2001, p. 386) pontua que a escola deve cumprir o seu papel formativo e democrático, mostrando aos alunos que existem outras culturas além da sua, intercultural considerando que "a diversidade cultural é a riqueza da humanidade".

Esses são princípios de reconhecimento, revisão e inclusão que a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), juntamente ao Parecer 003/2004, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas buscam respaldar e reafirmar o compromisso do Brasil com a educação para as relações étnico-raciais perante as escolas e, consequentemente, os seus profissionais e a comunidade escolar em geral. O Parecer traz orientações, princípios e fundamentos para planejar, executar e avaliar a educação de cidadãos atuantes, consolidando a existência de uma sociedade multicultural e pluriétnica.

A partir dessas abordagens, torna-se necessário evidenciar que a Lei Federal 10.639/2003 (BRASIL, 2003) possibilita a (re)construção digna da história dos povos negros, permitindo que a historiografia africana e afro-brasileira seja estudada para além de uma data no calendário ou um evento cultural na escola. Assim, a escola é desafiada a assumir uma postura contrária à padronização e homogeneização. O objetivo deste posicionamento é fomentar os educadores para que possam trabalhar com a diversidade cultural em suas práticas pedagógicas, construindo uma visão consciente, sensível e pluricultural junto aos educandos (SOUZA, 2020).

Apesar de termos ciência da pluralidade cultural característica do Brasil, Fernandes (2005, p. 379) afirma que:

> (...) a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. Nesse sentido, uma análise mais acurada da história das instituições em nosso país, por meio dos currículos, programas de ensino e livros didáticos mostra uma preponderância da cultura dita "superior e valorizada" de matriz europeia.

Nessa lógica, o sistema educacional, ao longo dos tempos, vem implantando, embora em caráter insuficiente, ao nosso ver, tecnologias, projetos e programas visando promover melhorias para tornar mais eficaz o ensino em todas as áreas e etapas de escolarização. O Ensino Fundamental é um nível de escolaridade que dá continuidade aos conhecimentos adquiridos na Educação Infantil. Essa etapa de ensino, portanto, abrange a faixa etária que vai da infância ao início da adolescência.

Abreu e Mattos (2008) destacam que é importante os componentes curriculares estarem amplamente ligados com a cultura africana e afro-brasileira, como também com o tema transversal 'Ética' e 'Pluralidade Cultural', tendo em vista que esta é uma fase de suma importância para a formação da personalidade e quebra de estigmas e preconceitos. Consideramos importante destacar o respeito ao outro e a valorização de si mesmo em práticas pedagógicas ricamente trabalhadas para que esses conhecimentos sejam consolidados e progridam com eficácia, nesse período e nas etapas posteriores.

A uniformidade percebida historicamente nas ações e políticas educacionais brasileiras revelam a tentativa da homogeneidade cultural que se baseia na marginalização da diversidade cultural, especialmente afro-brasileira, como destaca Souza (2020, p. 322) ao afirmar que "a Educação Básica [...] definiu um currículo uniforme sob o subterfúgio de

oferecer uma educação ‘igualitária’ para todos, negligenciando o diverso presente, por exemplo, na descendência indígena, africana.”

Sob tal aspecto, conduzir para o cerne das práticas pedagógicas a temática étnica e racial é um ato de combatividade e de enfrentamento salutar dos processos de invisibilização curricular e de desvalia social das culturas não-hegemônicas. E, ainda, sendo ações educativas que despertam um olhar para as literaturas que promovam a construção identitária da criança negra é fundamentalmente importante, pois trazem a possibilidade de reflexão sobre o processo de aquisição de conhecimentos e de novas posturas sobre a formação humana.

Essas políticas de afirmação identitária são ações importantes direcionadas aos afrodescendentes em diferentes âmbitos da sociedade, sendo incorporadas em vários países. Nessa mesma linha de ações, o Centro Cultural Afro-Equatoriano, no Equador, propôs em 2011, um documento com o uso do termo etnoeducação para definir processos educativos que “despertem o sentimento de pertencimento do negro” e que possibilite a construção de um modelo educativo que permita “um reencontro com o que somos”, sobretudo com as contribuições que concederam para a construção da nação onde permaneceram (WALSH; GARCÍA, 2002, *n.p.*). Questões como essas, para Candau (2010, p. 160),

> desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural.

Refletindo com a autora, essas iniciativas de reconhecimento e valorização revelam ações de uma educação como um processo social que atende a comunidade, mas sempre de maneira construtiva e reflexiva para atender os anseios individuais e coletivos, com o intuito de promover uma interação social e intercultural.

São de fundamental importância os processos educativos que possibilitem a análise crítica sobre os estereótipos e preconceitos, discutidos em conjunto com estudantes, desconstruindo o superficial conceito de tolerância à diversidade, compreendendo a ação pedagógica centrada na diferença e na pluralidade cultural (JARES, 2007). Neste contexto, entendemos a diferença como um valor (HALL, 2006) a ser respeitado e, mais do que isso, desejado, precisamente porque os estudos culturais pós-modernos indicam a predominância de uma progressiva fragmentação das identidades, hibridizadas e radicalmente historicizadas e construídas em atos discursivos (HALL, 2006), constituindo um suporte fundamental para a inclusão, a democracia, a cidadania e a emancipação humana.

Com base no que foi dito, a educação, como afirma Libâneo (2001), está ligada a uma cadeia de processos de comunicação e interação pelos quais os elementos de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado. Ele ainda assevera que no ato de ensinar a mediação favorece o desenvolvimento sociocultural, ou seja, a interação cultural vai se convertendo em patrimônio.

Freire (1983) também afirma em seus escritos ser necessário desvelar o mundo das injustiças sociais, o qual se reproduz na escola, através dos múltiplos mecanismos de exclusão, de categorização, de classificação e de preconceitos, sob a égide ideológica da igualdade de oportunidades, a qual obscurece o real fato de que as fragilidades do sistema, a sua eterna falta, é uma forma de suficiência oportuna para se instalar práticas opressivas.

Desse modo, o ensino da literatura africana e afro-brasileira nas escolas, além de resgatar a história dos negros e das negras que historicamente tiveram suas vidas massacradas, invisibilizadas e inferiorizadas, também tem o poder de promover o protagonismo dos meninos e das meninas negro(as), pois é um compromisso social fortalecer os debates sobre o racismo e as lutas antirracistas, visando desconstruir a estrutura opressora que permeia a sociedade e assim fortalecer positivamente o pertencimento e as relações raciais e sociais.

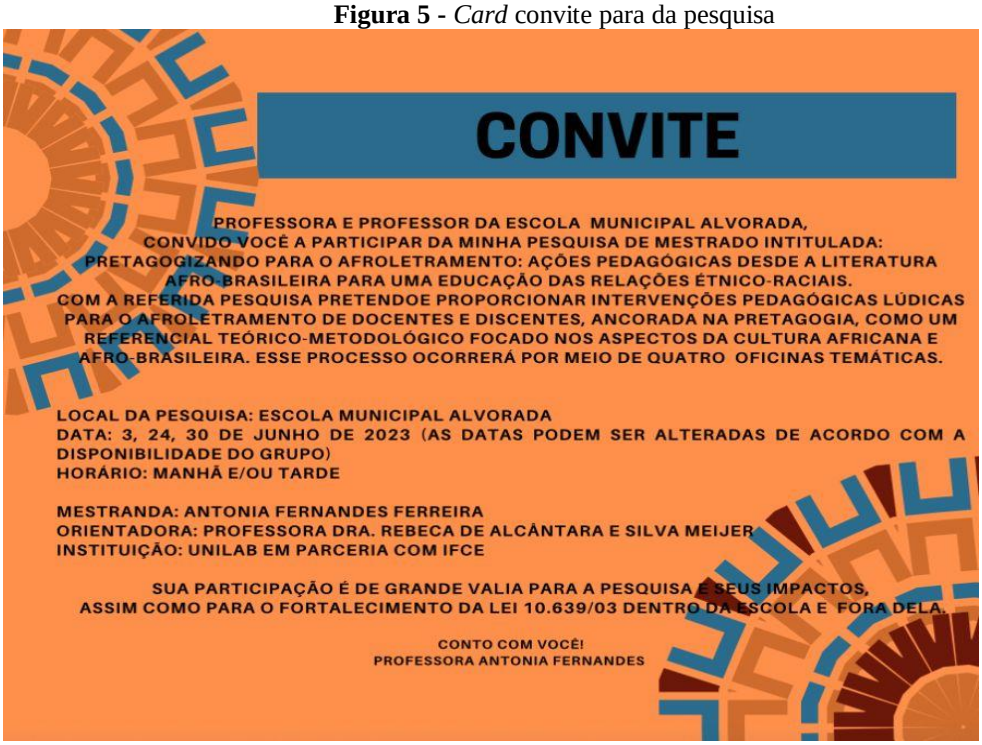
4 OFICINAS FORMATIVAS PARA O AFROLETRAMENTO COM ESTEIO NA PRETAGOGIA

Neste capítulo, vamos discorrer acerca dos elementos relacionados ao percurso metodológico, evidenciando os dados produzidos pelas copesquisadoras a partir dos movimentos investigativos formativos realizados nas oficinas temáticas.

As oficinas objetivaram investigar até que ponto ações pedagógicas com a literatura afro-brasileira desde a influência da Pretagogia podem contribuir para o afroletramento, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública em Fortaleza.

Portanto, já composto o grupo de coparticipantes e formalizadas previamente as datas do processo de realização da pesquisa no espaço escolar, foi anexado ao grupo de *whatsapp* da escola um cartão convite/informativo para dar saber a todas e todos sobre a pesquisa.

Figura 5 - *Card* convite para da pesquisa



Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

A apresentação do percurso desta pesquisa e as **análises dos dados** serão expostos simultaneamente em forma de seções. Cada seção refere-se a uma oficina temática para o Afroletramento, apresentada na seguinte ordem: **o *card* convite da oficina, enviado com antecedência, via *WhatsApp***, uma **tabela especificando o plano de ação com os aspectos teóricos e práticos da oficina ministrada**; por fim, a **descrição detalhada do processo formativo**, juntamente com imagens das vivências e produções das(dos) participantes, bem como dos possíveis achados. Neste processo, **as produções e análises dos dados** serão evidenciadas conforme os objetivos e o embasamento teórico/prático na Pretagogia e (nos) nas autoras(es) que dialogam com a pesquisa.

4.1 OFICINA FORMATIVA I: O DISPOSITIVO DO CONTO: AS HISTÓRIAS FANTÁSTICAS DE AFROLETRAMENTO E DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A primeira oficina formativa teve como objetivo diagnosticar que saberes e fazeres, na perspectiva do Afroletramento e da literatura afro-brasileira, já atravessavam as ações pedagógicas das docentes bem como a cultura escolar.

O contexto de realização deste encontro inicial ocorreu na própria escola, em uma manhã de sábado com as docentes aparentemente empolgadas e com bastante expectativas em relação à oficina temática proposta no nosso convite.

Figura 6 - *Card* convite para a 1ª Oficina

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Tabela 6 - Plano de Ação da 1ª oficina

TEMA: O dispositivo do conto: as histórias fantásticas do Afroletramento e da literatura afro-brasileira MEDIADORAS: Profª. Drª Rebeca de Alcântara e Profª. Antonia Fernandes	
OBJETIVOS	Diagnosticar que saberes e fazeres, na perspectiva do Afroletramento e da literatura afro-brasileira, já atravessam as ações pedagógicas das docentes bem como a cultura escolar
METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO	1. Acolhida com um café da manhã. 2. Apresentação da proposta das oficinas formativas - alinhamento dos combinados sobre datas, temas e a importância da participação de cada uma das copesquisadoras no processo de pesquisa. 3. Vivência corporal - Embaladas pelo som de uma música africana todas puderam dançar, interagir com as emoções e deixar o corpo se expressar livremente e sob o comando da mediadora, como o intuito de conexão consigo e com o outro. 4. Momento de relaxamento - todas deitadas em grande tapete, de olhos fechados, foram imersas em uma música relaxante para que ganhassem foco no conto que foi narrado contendo as perguntas para o diagnóstico. 5. Produção escrita-respondendo de forma escrita as perguntas proferidas anteriormente 6. Chão redondo - socialização das respostas diagnósticas. 7. Orientação para realizar o exercício de ação pedagógica com as crianças da turma.

	8. Avaliação - Ainda no chão redondo, todas de pé expressaram em uma palavra como avaliam o encontro.
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Fortaleza: Eduece, 2015. MEIJER, R. A. S. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: narrativa de uma pesquisa formação com professoras piauienses. 2012. 195f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE). MEIJER, R. A. S. **Em busca de meus "eus" ancestrais**: o dispositivo do conto e a invenção de si na pesquisa narrativa e nas memórias ao pé do baobá. in: MACHADO, Adilbênia Freire (et al) (Org.). Memórias de Baobá II. Fortaleza: Imprece, 2015.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Neste encontro, foi possível reunir doze (12) mulheres, contando com as duas mediadoras. Das quinze (15) copesquisadoras confirmadas a participar, dez (10) compareceram para estudar e partilhar saberes e práticas educativas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. As cinco (05) ausentes justificaram o não comparecimento por motivos de saúde e ordem pessoal.

Nós

Mulheres educadoras
Filhas
Mães
Até avós.
Cada uma
Com sua trajetória.
De vida
De dor
De sonho
E de amor
Com suas marcas,
Sua história
Suas memórias.

(Antonia Fernandes Ferreira. 2023)

4.1.1 Descrição do processo formativo e análise das produções

Olhares atentos, sorrisos largos e empolgação, estas foram as manifestações que estrearam a nossa primeira oficina de formação. Um farto café da manhã complementou esse início de acolhimento, no qual, ao mesmo tempo em que o corpo era alimentado, as emoções afloraram com conversas descontraídas e demonstrações de afetos de um grupo já em interação.

Após este momento, nos reunimos em uma grande roda para reverenciar os nossos ancestrais, dançando ao som de música Jerusalema, da cantora sul-africana Master KG Feat Nomcebo, canção esta que soa como um pedido de proteção. Neste momento, várias participantes sentiram-se à vontade para irem ao centro da roda dançar espontaneamente, inventando movimentos com alegria e empolgação. Poucas delas se mantiveram contidas em suas danças, contudo estavam sorridentes e encorajando as demais.

Figura 7 - Roda dançante com as docentes copesquisadoras

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Esse momento com a roda dançante na perspectiva africana, configura-se como um importante ato com princípios e valores da Pretagogia. Tal prática corporal possibilita a conexão com a ancestralidade, pois "dançar na perspectiva afroancestral aqui tratada, remete a uma visão circular do mundo, na qual início e fim se encontram em uma eterna conexão" (PETIT, 2015,

p. 72). Outro aspecto considerado da roda dançante nos remeteu ao efeito de nos unirmos em um só propósito, de nos energizarmos para seguirmos juntas.

O corpo dançante revela histórias pessoais e coletivas, registra memórias. Esta corporeidade nos remete ao valor do respeito ao corpo inteiro, esse corpo que produz saberes que está presente nas mais diversas ações e interações, como destaca Petit (2015).

Dando sequência ao encontro, o passo seguinte se deu por meio de uma vivência de relaxamento - momento preparatório para a atividade diagnóstica. Convidadas a deitar no tapete, as docentes foram acalmando o corpo, a mente, ativando os sentidos, as percepções e se conectando com o cosmo-cosmopercepções, cumprindo os requisitos da Pretagogia que são: "realizar aprendizagem de forma holística ou seja de corpo inteiro sem a falsa distinção corpo e mente e potencializando a capacidade poética das pessoas".

Sob a orientação da mediadora Professora Drª. Rebeca Meijer (2015), a partir de um dispositivo didático da Pretagogia, anunciou-se este momento com a seguinte orientação:

> Para se ter força, potência, mentalize o seu corpo, seu corpo saudável. Manda uma mensagem para todo o sistema do seu corpo, todos os seus órgãos, desejando saúde, equilíbrio, organização celular, inspirando e respirando. Cada uma, dentro da sua crença, dentro do que acredita, no divino, no sagrado, na sua própria espiritualidade. Emana essa energia, força, potência para o cosmos, para o universo, independente da religião. Celebra a tua vida, junto com a tua divindade, agradecendo pelo teu corpo, pela tua força de trabalho, pela tua mente criativa, por tudo que tu és.

Figura 8 - Momento de relaxamento - diagnóstico

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

4.1.2 Produção para análise de dados - Intervenção diagnóstica

A partir desta introdução, a mediadora adentrou as perguntas diagnósticas com uma técnica que estabelece a criação de uma narrativa, um conto. O conto como dispositivo metodológico na pesquisa foi idealizado por Meijer que acrescenta:

> Inspirada nestas fecundas possibilidades procurei elaborar um dispositivo que utiliza o gênero literário conto, objetivando, em primeiro lugar, criar um tipo de narrativa auxiliadora da (re) invenção do próprio autor/pesquisador em situação formativa. Com apoio na memória individual e coletiva e nos elementos elaborados na investigação, o sujeito é capaz de reconstruir sua história que é também parte da história de um corpo coletivo (MEIJER, 2015, p. 65).

Ainda segundo Meijer (2015), autora deste dispositivo e mediadora desta oficina, o conto com personagens imaginários funciona como recurso para extrairmos de nós o que não conseguimos dizer. E ainda, quando as pesquisas envolvem questões raciais, há a possibilidade de reconhecimento, de enraizamento em território afro-brasileiro, que permita desenvolver o sentimento de pertencimento nas pessoas negras participantes.

Portanto, através do "Ser" imaginário, o conto foi narrado, buscando estabelecer conexão entre o ser e as perguntas diagnósticas, apresentadas no decorrer da explanação.

4.1.3 Conto interventivo

Conto pra Contar

O lugar era o imaginário, um lugar onde todos e todas eram afroletradas/os. Neste lugar um grupo de mulheres educadoras, em processo de formação para o afroletramento, encontram um SER desconhecido, que se interessa em saber sobre elas. Ele quer conhecê-las. Ele está ali para desafiá-las, re/mexer com conceitos e preconceitos.

Então elas são convidadas a entrar no universo do Afroletramento e conversar com esse Ser, contar o que pensam e sabem sobre ser afro.

Sobre o efeito de uma música relaxante, elas emergem no seu subconsciente. São instigadas a ativar o compromisso político, pedagógico e pessoal com a educação para responder às perguntas do Ser. Ele tem interesse em saber muitas coisas.

O ser quer saber delas, indagar sobre algumas coisas importantes e que tem a ver com esse lugar.

Em uma atmosfera tranquila ocorre o diálogo

As perguntas são direcionadas a cada uma:

-**Você sabe o que é ser negro?** Esta é a primeira pergunta que ele faz. Você olha para esse Ser e reflete, fica sem palavras. Então ele continua

- Ok! Vou te ajudar! **Se o ser o negro por acaso fosse um bicho, qual bicho seria?**

Aí você pensa, tem que fazer essa relação. Seleciona na sua cabeça o bicho ser negro e responder para ele.

- Ok, muito bem! Ele retorna e continua…

- Vou lhe fazer uma outra pergunta, Ser do planeta terra: **Você sabe o que é racismo?** Isso tem muito no seu planeta, lugar que você veio, mas eu não sei o que é racismo. Então para você me explicar eu vou precisar usar também um recurso para poder entender e você vai dizer para mim, seguindo com outra pergunta: **E se o racismo brasileiro, que é o seu país, fosse um livro qual seria o título desse livro?**

O Ser repete a pergunta:

- **E se o racismo brasileiro pudesse ser transformado em um livro e você tivesse autoridade para dar um título a esse livro. Qual seria o título do livro de racismo brasileiro?**

E aí nesse momento você pensa, fala para esse Ser e guarda na sua memória.

Ele gosta de dialogar com cada uma delas, pede para se acomodarem em um local muito agradável para continuar a conversa. Nesse momento conversam sobre o racismo, explicando o que é, como se cada uma estivesse escrevendo um livro, que acabou de dar um título, ela sendo autora desse livro. Então ele:

-Ah, tá certo! Você fala sobre a Lei 10.639/03. blá, blá, blá que é uma lei. Você explicou tudo, mas estou com algumas dúvidas! Vou te fazer outra pergunta, então: será que você tem envolvimento com esse tema? Porque você está falando, me explicando algumas coisas e eu percebo que você tem o que dizer. Qual o seu envolvimento, de fato, com esse tema? Como é que está?

E aí ele diz:

- Eu vou te fazer outra pergunta, então.

Porque esse bicho é questionador, parece que é o bicho da filosofia. E ele diz:

- **Se seu nível de envolvimento com a Lei 10.639/03 que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira recebesse o reconhecimento acadêmico, qual seria o reconhecimento?**

-É simples! Imagine você, no seu nível de envolvimento com esse tema recebesse um título pelo grau de aprofundamento que você tem pela Lei 10.639/03. Eu só quero que você me diga qual é esse título. É simples, os títulos lá do Brasil. Por exemplo: Se fosse sem títulos, você não teria nenhum nível ou pouco nível de envolvimento. Ou se o seu nível é de Graduação? Ou se o seu nível de envolvimento é uma Especialização? Ou um Mestrado? Ou doutorado? Simplesmente isso, terrestre brasileira, dê um título para o seu envolvimento com essa lei.

Aí você pensa e dá. Você grava na sua memória qual é o seu título. E aí você continua o bate-papo lá no lugar do afroletramento com esse Ser. Então ele pede também outro favorzinho a você: **Que você informe as duas principais obras acadêmicas, pode ser um artigo, livro, um trabalho de conclusão de curso (TCC) uma Dissertação ou uma Tese que você leu sobre essas questões:** Sobre o ser negro ou racismo ou a Lei 10.639/03 e tem nos correlatos. **Então pede pra você dizer para você escolher dois que você tenha lido para que esse ele possa ler também, né? Então pede indicação.**

E daí você pensa e você responde E ao mesmo tempo você guarda na memória essa informação. O bicho do Afroletramento fica muito agradecido porque ele nunca tinha tido a oportunidade de falar sobre esse assunto, certo? E aí ele diz

- Que bom que você me deu essas duas dicas e agora mais uma coisinha, só mais um favor, estou gostando de estudar com você sobre esse assunto: **Me informe três obras da literatura afro-brasileira, que você acabou de me explicar o que era, que você já leu?**

Aí você pensa, você dá a indicação dessas três obras e guarda na memória.

Ele diz:

- Olha o meu tempo com você está acabando, pra que eu fique realmente uma pessoa mais informada a partir dessa nova amizade que eu fiz com você, me diga: S**e você fosse autora de uma obra sobre suas experiências acerca das questões raciais na escola, que tópicos teria o sumário da sua produção?**

Você pensa: Como assim? É muito simples, veja! Faz de conta que você vai escrever um livro e esse livro é sobre as questões raciais na escola. Então gostaria que você, como autora de um livro sobre questões sociais na escola, me dissesse como você organizaria esse sumário deste livro. Aí você pensa e diz: olha, eu não sei ainda, mas vou pensar e na próxima oportunidade eu lhe digo, tenho que organizar meus pensamentos. Então vocês se despedem. O Ser do lugar do afroletramento vai embora você volta desse lugar pra escola. Você se encontra novamente no tapete e você começa a organizar, vai materializando ele, vai pensando nessas questões que foram feitas pra você e você fotografa tudo na sua memória.

(Texto - Rebeca Meijer)

Com o diálogo em mente, as docentes voltam ao mundo real, preparadas para responder, em tempo hábil, a referida diagnose. No mesmo instante, foi entregue uma folha de papel e canetas para que as respostas fossem registradas.

4.1.4. Registrando saberes

Nesta ação, é dada às participantes a liberdade de, a partir dos seus conhecimentos e suas experiências, registrar individualmente, agora de forma escrita, as impressões, as ideias e os pensamentos acerca das perguntas diagnósticas, conforme apresento na imagem abaixo.

Figura 9 - Momento da produção escrita

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Seguindo o plano de ação desta oficina, a etapa seguinte foi a partilha das produções diagnósticas no que a pretagogia chama de *chão redondo*. As apresentações aconteceram em um movimento circular: todas sentadas, iam respondendo oralmente as perguntas diagnósticas, que foram lidas pela pesquisadora, bem como fazendo suas considerações. A partir daí passava-se a vez para a próxima, obedecendo assim a ordem da primeira até a décima pessoa. Nesta atividade, foi possível perceber as expressões, os incômodos; sentir as emoções em suas respostas e justificativas, nas quais irei discorrer sobre cada uma.

Antes de apresentar as falas juntamente com as análises, abro espaço para dar destaque ao termo “filosofar”. Tal conceito foi mencionado, antes da exposição oral, pela professora Drª Rebeca Meijer, dando créditos aos filósofos franceses, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que, segundo os autores “Filosofar é produzir conceitos”.

> A filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos /…/ O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a filosofia não é uma simples arte de formar, de inventar ou de fabricar conceitos, pois os conceitos não são

> necessariamente formas, achados ou produtos. A filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos" (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 10-13).

Com isso, ela complementa que, qualquer pessoa pode filosofar, não precisa ser necessariamente um filósofo de profissão e "o que nós estamos fazendo aqui é filosofia, uma produção filosófica, porque a gente está fazendo uma reflexão a partir do imaginário individual e coletivo sobre um tema gerador" (MEIJER, 2023).

Dessa forma, esse registro é importante porque a partir dele nós vamos aprofundar as ideias desse diagnóstico para produzir novos dados de pesquisa. Destaco que as cinco (05) copesquisadoras que não puderam comparecer a este encontro receberam uma ficha diagnóstica com as referidas perguntas, que foram analisadas aqui também.

Figura 10 - Chão redondo - momento da partilha de saberes

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

No Chão redondo, as copesquisadoras puderam partilhar suas respostas às questões apresentadas. Neste momento, a voz falou, mas o corpo também expressou as ações e reações de cada uma das integrantes do grupo.

Sobre o conceito "Chão Redondo", ele foi criado pela professora Rebeca Meijer em um contexto de atuação docente na Unilab. Ela relata que, na ocasião, foi sugerida como atividade formativa do curso de graduação, uma "Mesa Redonda", no entanto, ela prontamente sugeriu que, ao invés da mesa redonda, porque não um chão redondo. O "chão redondo" apontado por ela, como pretagoga, diz respeito à reunião de grupo, sentado em círculo no chão, partilhando saberes. Esta ação de todas(os) juntas(os) sentadas(os) no chão permite que o corpo entre em contato direto com a mãe terra, possibilitando que os saberes da terra sejam integrados

ao corpo e assim ative a força vital evocada pelas ancestralidades fortalecendo a troca entre o grupo.

4.1.5 Argumentações e análise do diagnóstico

Por conseguinte, apresentarei a primeira questão diagnóstica, desde o Conto de Afroletramento e a Literatura Afro-brasileira, acompanhada das respostas e da análise das respostas de doze (12) docentes copesquisadoras: dez (10) participantes das oficinas, 02 que responderam às fichas entregues em forma de documento. Sendo assim, três (03) das quinze (15) não apresentaram as fichas, ficando assim sem o diagnóstico inicial.

Questão 1- Se o ser negro fosse um bicho, qual seria esse bicho?

Eis as primeiras definições das pesquisadoras:

a. Eu seria uma ave, especificamente o **Tucano**, porque me **remete a minha infância**… questão do nariz, que muitos me chamavam na escola. E a **cor, porque é preto** (voz embargada) (Professora Kaká).

b. Eu pensei numa Águia, mas o **Corvo** ficou muito vindo assim na minha cabeça, porque, pra mim, que sou uma pessoa branca, eu fiquei muito com a **questão do racismo**, Mesmo quando você perguntou, não, um bicho, **uma coisa assim mais abstrata**, que não necessariamente ia ter a ver com a questão racial porque a gente foi entrando aos poucos, mas pra mim quando eu pensei no bicho, eu pensei no Corvo, porque o corvo é um pássaro, uma **ave preta**, que é um **bicho muito inteligente.** Ele é **extremamente comunicativo,** coisas que poucas pessoas sabem, mas ele é muito inteligente, mas **as pessoas têm muito medo dele**. **Então as pessoas tendem a se afastar**, ou ver o corvo como algo que dá medo, um bicho que dá medo (Léa).

c. Eu pensei no **leão**, pela **força**, mas também **pelo afastamento** que ele causa em outros animais, por exemplo, quando eu pensei mais nessa perspectiva. Quando você me pergunta o que me veio à cabeça, né? Que aquela **imponência, a fortaleza**, mas também **um afastamento de outros** (Rosa).

d. Eu pensei num **Galo**, tanto pela questão de ele ser **um bicho que dá sustância pra muitas pessoas**. Em termos de **alimento mesmo, como também energeticamente** ele é **um bicho que provém muito movimento nas nossas vidas**. Um galo, uma galinha, mas, especificamente, a imagem era um **galo preto** c**om a crina vermelha, umas penugens verdes**, a crista **esverdeada**. E foi por isso que eu escolhi o Galo! (Ya Fayola).

e. Primeiro eu respondi que eu não saberia escolher porque eu julgo as pessoas pela personalidade delas, não pela cor da pele! Aí, de repente com o surgimento (referindo-se às falas anteriores) me veio a ideia de um **Camaleão**, porque eu chamo muito um irmão meu de camaleão Ele é **muito branco** mas ele muda de cor assim, sabe? Se ele está envergonhado ele fica vermelho, se ele está zangado ele fica arroxeado, então fiquei nessa dúvida assim, né? Mas, realmente pra **comparar uma pessoa de cor negra** com animal eu nunca fiz essa comparação, porque eu vejo muito a personalidade das pessoas, não a cor, né? (Tatái).

f. Eu imaginei um **cachorro**, porque a primeira coisa que veio na minha cabeça foi a minha cadelinha porque a p**elagem dela é preta**. Então se fosse um ser negro seria um cachorro (Estrela).

g. Pode ser até que seja que foi, né?! Tive um **cachorrinho** também, e assim, pela alegria que ele, no caso, faleceu, né?!, mas sempre **a alegria** que ele transmitia para mim. (Mary).

h. Eu coloquei o ser negro um **Pássaro**, porque me veio a **ideia de liberdade** e para justificar minha escolha é poque pra mim transcende eu acho que não só a cor, mas… o fato de eu tá aqui encarnada é um motivo de libertação. Então por isso que eu escolhi o pássaro (Elvira).

i. Inicialmente, eu tinha escolhido o corvo. Ficou muito forte a questão do Corvo, né? Primeiro que eu **gosto muito de aves**, né?! Eu acho muito interessante, porque ele tá ali, a posição que ele se encontra, **a liberdade que ele tem**.[...] Como eu não tenho muito conhecimento sobre o Corvo, eu mudei para **Águia,** porque a Águia eu admiro mais ainda e eu acho mais próximo do que eu gostaria de ser. Então, eu imagino pra um ser negro, uma águia. (Nana).

j. O ser negro, se fosse um bicho para mim seria uma pantera, foi a primeira imagem que veio na minha cabeça, não só pela cor que eu acho um bicho extremamente bonito mas se a gente for pesquisar um pouco ela é um **símbolo feminino que significa renascimento** e ele é um bicho que uma das características bem latente é **força, coragem** (Samba).

k. Um **Urso**, por ser forte e corajoso. (Ada).

l. Uma **Onça**. Foi o primeiro bicho que me veio à mente. Penso que ele representa algo relativo aos aspectos selvagens, naturais, viscerais. Também representa força e vitalidade. (Marina) (informação verbal).

As produções das docentes copesquisadoras mostram, em suas comparações do Ser negro com um bicho, como foi solicitado, uma variedade de animais e também significados. Trazem qualidades como força, coragem, vitalidade, alegria, beleza, mas também evidenciam pontos de tensão que merecem discussões e reflexões.

A primeira fala, da professora Kaká, mostra algumas marcas do racismo. A forma doída do racismo sofrido por ela, aparece quando ela resgata fatos da sua infância, em que características físicas suas, (cor da pele e nariz) são comparados ao tucano, de forma pejorativa. Esse comportamento na fala da docente acenou para o grupo, que já a conhece há bastante tempo, como um alerta, como o início de uma "descoberta" de um processo de re/conhecimento, pois em falas posteriores das copesquisadoras no cotidiano do trabalho, elas relataram que nunca viram e ouviram a professora Kaká mencionando e/ou expressando reações sobre tal assunto, ao contrário, sempre mostrava distanciamento. Sobre esse processo, Neuza Santos Souza, no seu livro Torna-se Negro afirma:

> A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio saber se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade confundida em suas

> expectativas, submetida a exigências, compelida expectativas alienadas, mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 2021, p. 46).

Com isso, entendemos que a ocasião permitiu que houvesse reflexão, assimilação e externalização de fatos negativos que marcam sua negritude e que esta deve ser potencializada em forma de autoafirmação e resistência.

Outro aspecto a ser considerado nas respostas do grupo, é que tenha sido mencionado com bastante frequências sobre o Ser negro comparado a bichos de penas e de cor preta, o que mais se destacou. Além disso, a simbologia atribuída à escolha dos bichos pretos que voam, justificada pela "liberdade", talvez uma relação com a "libertação supostamente conquistada pelos escravizados no período colonial? "

Sobre esta questão, é importante refletirmos com o seguinte fragmento do texto "Revisão de conceitos e cuidados necessários", contido no caderno 2 - A cor da Cultura, que afirma: "é muito comum ouvirmos falar de escravidão numa referência direta aos "negros" - e isto é um equívoco. [...] Não só os negros, mas também indígenas foram submetidos a tal situação" (p. 24). Contudo, isso não deve ser a marca de um povo, pois concordando com o texto escravo não é "sinônimo de negro", pois Ser negro representa cultura, lutas históricas e muita força vital.

Nessa linha de pensamento, trago o bicho galo como referência ao Ser negro, apresentado pela copesquisadora Ya Fayola. Ela como praticante de religião de matriz africana (Candomblé) demonstra essa representatividade falando que o galo é um bicho que "dá sustância para muitas pessoas". Em análise, a nossa sociedade é toda construída pela movimentação histórica e cultural negra. Essa sustância, energia atribuída por ela ao galo é um tributo ao negro em todas as dimensões sociais e culturais. Acreditamos que por ela ser e entender a cosmovisão de religião de matriz africana, faz toda a diferença no contexto da reflexão do ser negro.

Outro fato que chama a atenção é a associação do Ser negro ao bicho Corvo e Leão escolhido pelas docentes Léa e Rosa. Ambas apontam qualidades como inteligência, comunicação, fortaleza e imponência. Isso, de fato, reflete características positivas do ser negro que vem travando lutas pelo não mais silenciamento e repressão de suas ações e manifestações. Entretanto, ao mesmo tempo que as docentes mencionaram as qualidades dos bichos comparadas ao ser negro, elas destacaram as expressões "distanciamento" e "medo" que, segundo elas, são causadas pelos bichos. Somado a isso, apareceram os termos "selvagem e visceral " na justificativa da professora Marina.

Será que isso está atrelado ao racismo cotidiano, apontado por Grada Kilomba (2019)? Ela afirma que no racismo cotidiano, dentre tantas personificações, o sujeito negro é colocado como: intimidante, violento, ameaçador, suspeito, dentre outras categorizações que nos faz pensar na posição que o racismo coloca o sujeito.

Nesse sentido, pausamos as análises sobre a questão (1) um, com válidas comparações com o ser negro, mas também com a reflexão sobre pensamentos e conceitos sobre o ser negro que ainda precisam ser repensados e des/reconstruídos.

Dando sequência ao diagnóstico, a segunda pergunta instiga as docentes copesquisadoras a mostrarem o que entendem sobre o racismo:

Questão 2 - Se o racismo brasileiro fosse um livro, qual seria seu título? Justifique sua resposta.

Tabela 7 - Quadro demonstrativo - Racismo comparado a títulos de livros

Docente/ copesquisadora	Título do livro
1 -Kakà	A menina que descobriu o novo
2- Léa	Violência autorizada
3 - Rosa	Tentativa de hegemonia cultural e marginalização na sociedade
4. Ya Fayola	Casa Grande & Senzala (Gilberto Freyre)
5- Tatái	A cor da felicidade
6- Estrela	Racismo, qual é a razão de você existir?
7- Mary	Não ao racismo
8 - Elvira	O menor livro do universo
9 - Nana	O percurso do racismo na história do Brasil
10 - Samba	Nunca mais
11 - Ada	O reino da Injustiça
12 - Marina	Eu Nego

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Nesta análise, começo pontuando que curiosamente a Kaká, professora que deu início às falas da primeira pergunta, pela sua posição no chão redondo, nesta questão e nas demais, preferiu esperar todas falarem para assim manifestar-se, portanto, na ordem das respostas, ela passou a ser a última.

A escolha do título **Violência autorizada** pela professora Léa se deu pela seguinte justificativa:

> Porque a gente vive numa sociedade assim, que o racismo existe, ele é um fato, mas bem pensado na nossa história, no nosso contexto histórico e tudo sempre foi um tema muito velado. As pessoas sempre trataram o racismo como algo que ele não existia. Inclusive essa discussão que vem retornado agora, né!? Enfim, por vários motivos, pra mim é impossível não colocar a questão política no centro da discussão, porque várias coisas, vários temas e várias questões sociais que a gente achava, talvez que no nosso imaginário já havia superado, elas vieram, retornaram com muita força. (Léa) (informação verbal).

Na explicação, Léa evidencia o seu conhecimento e seu incômodo com as desvalorizações das questões raciais. Ela instiga para que esta discussão seja centralizada no âmbito da política.

A saber, do ano de 2019 a 2022, atravessamos um retrocesso imensurável a esse respeito. Nesse período, as políticas de governo "andavam na contramão da igualdade racial", como destaca a colunista Flávia Rios na Revista Piauí (2022)[11].

> Bolsonaro manifestou-se contrário aos debates sobre o racismo e as políticas de enfrentamento das desigualdades e violências de cunho étnico-raciais. Além de palavras, também vimos neste governo ações deliberadas para impedir o avanço das medidas contra o racismo, além da desqualificação dos sujeitos de direitos de políticas de igualdade racial. Essa posição contraria a corrente e os rumos tomados pela sociedade pelos últimos governos do período democrático.

Em sua explanação, Léa ainda dá ênfase à problemática com opressões racistas que ocorrem cotidianamente em espaços comuns à sociedade, como ela exemplifica:

> Acho que um dos problemas que mais ficou visível nesses últimos tempos foi como o problema racial tem ficado cada vez mais evidente nas notícias, né? Tipo, a gente sempre vê no jornal, sempre tem a pessoa foi expulsa do Shopping, de uma loja porque ela era preta e sentiram necessidade e acharam que ela ia roubar e aí expulsaram ela. Uma pessoa negra foi espancada não só aqui no Brasil, mas no mundo. Né? Pessoas negras que foram mortas por policiais. Então assim, eu acho que é uma violência autorizada porque a gente sempre omitiu, né? A questão da violência racial, ela existe. Então ela é uma violência que ainda é praticada cotidianamente e ela é autorizada porque não há uma justiça, não há algo que mude uma situação que tá ali, todo dia na nossa cara, mas a gente tende a ignorar mesmo, a fingir que aquilo não existe, que não é um problema nosso, não é um problema da nossa sociedade (Léa) (informação verbal).

[11] RIOS F. Bolsonaro na contramão da igualdade Racial. Link de acesso: https://piaui.folha.uol.com.br/eleicoes-2022/bolsonaro-na-contramao-da-igualdade-racial/.

Nessa mesma linha de pensamento, a professora Rosa optou por intitular seu livro "**Tentativa de hegemonia cultural e marginalização na sociedade**." A professora compartilhou com o seguinte argumento:

> Eu acho que o racismo no Brasil nunca foi pequeno, essa falsa impressão que a gente tinha de que o racismo teria reduzido, levando para a questão política. eu acho que as pessoas sentiram…"se sentiram autorizadas" para dizer de fato o que elas pensam sobre o racismo e sobre a sociedade em que a gente vive, né? Então assim, eu acho que é uma questão muito latente". (informação verbal).

Em sua fala, ela também traz a reflexão sobre decisões e políticas públicas voltadas para uma educação de combate ao racista, numa perspectiva macro ao micro, isto é, devendo vir de órgãos públicos maiores, numa cadeia de ações articuladas entre os vários sistemas, até chegar na sala de aula.

Com isso, foram traçadas algumas considerações e questionamentos:

> E aí com as perguntas que vocês iam fazendo eu ia pensando: meu Deus como é que a gente tem que refletir cada vez mais sobre isso? E como nosso trabalho é importante? Porque assim, a gente não muda essas questões com um ou outro fazendo, não! São questões política**s**, são questões de decisõe**s** lá de cima até o nosso trabalho aqui no chão da escola. Como é que a gente pode reverter essas questões? Não é só o trabalho de uma ou de outra! [...] não é uma questão apartada uma coisa da outra. As políticas de educação estão tratando sobre isso? Quem decide como é que está sendo feito isso, né? Em cadeia, essas decisões em cadeia, até chegar nas questões mesmo da sociedade em si (Rosa) (informação verbal).

Importante trazer para o debate questões levantadas pela Rosa, em que a mesma também revela inquietação de como políticas educacionais estão se movimentando para criar e/ou ampliar ações de combate ao racismo nas escolas e na sociedade como um todo.

Historicamente, temos um caminho de altos e baixos em direção à criação de leis e ações de igualdade étnico-racial. Alguns governos passados criaram políticas para o enfrentamento ao racismo, ainda que uns avançaram mais que outros. O fato é que, com o declínio do governo passado (2019-2022) sobre estas políticas, houve a necessidade do governo atual criar medidas recentes para tentar reverter e reparar os prejuízos causados.

Assim, enquanto esta pesquisa estava acontecendo, foram tomadas algumas providências a nível Federal, tais como**:** a ampliação de leis de cotas, o lançamento de um pacote com sete medidas pela Igualdade Racial no Brasil, a criação do Programa Aquilomba Brasil, que vai atuar na promoção dos direitos e da cidadania da população quilombola

Todavia, temos como avanço também a representação de ativistas negra(os) em ministérios e secretarias deste governo, o que nos faz acreditar que as ações serão tratadas com

maior zelo e amplitude, estando à frente autoridades que valorizam e se comprometem com as causas étnico-raciais e sociais.

Dando continuidade à questão dois, foi então a vez da Ya Fayola revelar que o seu título foi **Casa Grande & Senzala** do autor Gilberto Freyre. Em suas palavras, a escolha foi pelo seguinte,

> Eu selecionei ele justamente por conta da ideia de que aqui no Brasil as questões raciais são romantizadas a um ponto de se tratar como banal, como se fosse irrelevante, como se fosse algo que é puramente individual. "Eu não gosto disso". Então, naquela mesma ideia: Ah, eu não gosto, não sou a favor da homossexualidade, então eu só não vou ter contato com homossexuais, né? " Como se fosse só. Aí é uma questão de opinião. "Então eu não vou expressar" ou então quando expressa se blinda na ideia de que: não, mas, isso aqui é a minha opinião! " Assim, é diferente! Então, na minha cabeça as ideias das questões que envolvem tudo na negritude são romantizadas a um ponto que fazem com que, no imaginário das pessoas, sejam banais, bem mais relevantes de serem discutidos e diferentemente do que é pensar dessa forma. Não são situações que matam, situações que levam a miséria a loucura a empobrecimento, né? por isso que eu escolhi (Ya Fayola) (informação verbal).

O argumento da Ya Fayola diz respeito à forma como o racismo e as outras formas de preconceito são escancaradas. No caso, sujeitos que se empoderam com argumentos discriminatórios e racistas, que se negam a assumir-se como culpados pelas posturas que perpetuam o racismo. Sobre isso, Kilomba (2019) descreve esta negação "como um mecanismo de defesa do ego que opera de forma inconsciente para resolver conflitos emocionais através da recusa e admitir os aspectos mais desagradáveis da realidade externa bem como sentimentos e pensamentos internos" (p. 43). Esta negação, apontada pela autora, diz respeito a um dos passos que mostra a consciência sobre o racismo.

A Professora Tatái trouxe várias questões sobre o seu título: **A cor da felicidade**:

> Tema muito polêmico, né? Então, eu não sei se esse livro já existe, pra mim eu já vi esse livro, não li mas A cor da felicidade, era como eu denominaria o meu livro. E eu sou de uma família muito numerosa, né? Sou de 18 irmãos, e na minha família, como a Antônia já tem conhecimento, tem gente de todas as cores: desde o branco, branco mesmo, chegando no moreno, considerado quase preto. Então eu cresci vendo isso dentro da própria família: - faz isso porque enfim é preto! A gente vê na família então eu nunca concordei com isso que eu disse. Que a cor da felicidade que todos pra mim tem o mesmo valor, são tratados com o mesmo respeito. Não é a cor da pele que diferencia um do outro. Como eu falei no primeiro momento, e sim o caráter e a personalidade de cada um. E eu tenho muito, muito respeito pelas pessoas. Não pelos negros nem pelos brancos é tanto que quando passam aqueles filmes, novelas como Escrava Isaura, que eu já assisti várias vezes, aquilo dói dentro de mim. A forma como os negros eram tratados, né? Então aquilo é revoltante, chega a ser revoltante né? Mas pra mim a cor da pele não influencia em nada (Professora Tatái) (informação verbal).

Percebe-se que a copesquisadora apresenta conflitos internos no que concerne ao seu título e às razões pelo qual é justificado. Ela retrata a presença do racismo em sua volta,

exemplificando fatos no cotidiano da família, assim como a escravização retratada em filme e novela. Procura-se explicar, enfatizando sobre o respeito que ela tem pelas pessoas, independente da cor da pele.

Suas colocações são importantes do ponto de vista da valorização humana, do respeito às diferenças de cor, de raça, classe, no entanto, é preciso destacar a fragilidade em seu título "A cor da felicidade". Seria uma forma de "romantizar" o ser negro na nossa sociedade racista? Ou enaltecer a negritude africana e afro-brasileira?

As demais pesquisadoras pontuaram suas escolhas apresentando também o título e explicando suas motivações, como mostro logo abaixo:

> **"Racismo, qual é a razão de você existir?"** Por que se realmente você parar pra pensar porque a cor da pele vai definir porque um ser humano é superior ou inferior ao outro, só por causa da cor da pele, né? (Estrela)
>
> O meu foi bem simples o tema: **"Não ao racismo"** Porque assim, eu sou totalmente contra essa violência aí. Eu tô assim… te dar os parabéns, Antonia, por esse tema. Assim, começa aqui na educação infantil, com as nossas crianças e a gente lutar mesmo por políticas que favoreçam, como a nossa amiga falou, né? pra Deus não tem negro, amarelo nem branco, todos somos iguais, todos nós. [...] Que gente tem que combater isso agora e não no futuro! Tem que ser agora com as nossas crianças. A gente dá brinquedos de várias cores pra eles. É a nossa missão como educadora, sabe? (Mary)
>
> Eu coloquei o meu título **"O menor livro do universo"** É porque assim, acho que não vai dar pra entender muito bem, mas é mais assim,.. não só o racismo, mas qualquer forma que as pessoas tratam um outro ser humano, eu vejo que é uma coisa pequena, problemática da própria pessoa e não do outro que está recebendo. Acho que a pessoa é que está doente. Então eu, como uma pessoa tímida, eu acho que a gente vive na transição planetária. Eu coloquei o menor livro do universo porque eu acho que ele tende a desaparecer como outras formas de… porque pra mim o que a pessoa é, é o que vai importar, é o caráter, se ela é boa e não qualquer outra coisa (Elvira)
>
> Eu tinha colocado o percurso do racismo na história do Brasil aí depois eu fiquei pensando que não só na história do Brasil, mas em termos mundiais. Porque eu acho que a resposta para alguns questionamentos que nós temos aqui agora seriam esclarecidas se a gente conhecesse de onde vem essa história do racismo né? E que a gente sabe que isso não é de hoje, a gente sabe que isso é uma coisa que foi construída e que tem um motivo. Então eu acho que é fundamental você compreender isso, você saber de onde é que vem, saber porque que existe, qual é o motivo, qual é o interesse que existe por trás, né?! Até pra poder hoje você compreender melhor e poder argumentar poder brigar, poder lutar pelo fim disso, né?! Então eu tinha colocado no Brasil, mas eu acho que não é a nível mundial até porque isso não é só, não diz respeito somente ao nosso país, isso é uma coisa, e aliás nosso país é muito novo em relação a uma Europa e a gente sabe que isso começou faz muito tempo com o tráfico de escravos, o interesse. Como foi feito isso, como é que esses escravos foram trazidos para trabalhar dessa forma, né?! Existe uma história por trás disso que eu acho que seria muito interessante que nós pudéssemos conhecer (Nana)
>
> Gente, quando eu pensei no título desse livro só me veio uma frase **"Nunca mais"** Eu não consegui sair dela. Pensei numa coisa mais elaborada, mas isso ficou na minha cabeça: Nunca mais, nunca mais, porque nós não merecemos isso! Nós, como seres humanos somos todos iguais, independente de qualquer característica física que seja:

> baixo, alto, gordo, magro, preto, branco, amarelo, azul não importa nós somos todos iguais e devemos ter... deveríamos ter os mesmos direitos, os mesmos deveres e as mesmas oportunidades (Samba)
>
> **O reino da Justiça"** Por todo sofrimento causado aos seres humanos negros, classificados como inferiores pelo simples fato de serem de raças diferentes (Ada)
>
> Na verdade, eu fiquei em dúvida na questão do "novo" porque cada vez mais mulheres negras vêm se descobrindo. Agora está dando uma voz no mundo, tá gritando, pedindo socorro, né? Na verdade, isso não é novo, mas é como se fosse o novo agora, entendeu? Tá tendo mais voz, não só na mulher em geral, mas pra questão da mulher negra, ela tá tomando mais esse poder, ela tá assim, conseguindo colocar pra fora (Eu tinha até colocado um ponto de interrogação na palavra novo. Então eu acho assim que é muito importante essa causa tá saindo essa situação né? mas principalmente para gente mulher. nós estamos conseguindo mesmo dar esse grito, esse pedido de socorro né? Eu acho que é muito interessante essa fala da gente. Meu título era na verdade **A menina que descobriu o novo**, só que esse o novo era que eu tava no embate que eu não queria botar o novo (Kaká) (informação verbal).

Os títulos se complementam nas discussões acerca do racismo. Surgem pontos de tensão em algumas falas quando é colocado o surgimento da escravização dos negros e o racismo que perpetua até hoje, do mesmo modo que complementou a professora Tatái:

> Sempre eu me saio com essa quando eu vejo o momento de você discriminar alguém eu digo: gente, a concepção dessa pessoa foi diferente da sua, o sangue que corre na veia dele é o mesmo que corre no seu, né? Até parece assim que ele não é humano, que ele não sente dor. Levando lá pro tempo da escravidão mesmo era como se eles não tivesse sentimento, eles não sentissem dor, né? O que passa na cabeça de um senhor daquele? Como maltratava os negros doendo coração que ele sentiria uma mesma dor com maltrato um ser maltratado isso é um questionamento que eu me faço, né!? Ai como a colega falou como surgiu isso? Como isso começou? E será que isso não tem fim? (Tatái) (informação verbal).

Nesse momento, foi necessária a intervenção da professora Rebeca, como principal mediadora da oficina, para trazer fatos históricos sobre o processo de escravização e das várias formas de racismo que os africanos sofreram e sofrem. Tratou de forma breve sobre o desenvolvimento da colonização como utilização de mão de obra escrava africana e indígena. Também pontuou sobre reis e rainhas africanos (as) que foram sequestrados, destituídos de sua nobreza. Acrescentou sobre a negação de direitos e as diversas violências sofridas pelo povo negro escravizado no âmbito escravista no Brasil.

Após uma breve explanação, seguimos para a próxima questão em que foi feita a seguinte pergunta:

Questão 3. Se seu nível de envolvimento com a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana afro-brasileira em todas as escolas (Lei nº

10.639/2003) recebesse um reconhecimento acadêmico, qual seria ele? Sem títulos; Ensino fundamental; Ensino médio; Graduação; Especialização; Mestrado; Doutorado.

As falas das docentes copesquisadoras sobre o referido questionamento:

a) O meu eu coloquei **Pré-escola**. Porque eu sou professora novata. Eu cheguei recentemente, estou dando aula há poucos meses, então eu considero que tem muita coisa realmente pra eu entender sobre esse tema, sobre como aplicar essa lei e assim, eu não vou omitir a minha ignorância, Realmente eu sou ignorante não tema ainda. (Léa)

b) O meu **é Ensino Fundamenta**l, primeiro ano. É assim, de fato realmente só conheço a letra da lei. Não tenho muitas leituras sobre, mas assim, é um primeiro ano com vontade de ir crescendo, aprendendo cada vez mais. (Rosa)

c) Então pensei que vocês fossem dar títulos maiores. Eu vou tentar ser modesta, mas eu coloquei **Graduação em andamento** (risos). Mas porque eu já vinha fazendo alguns estudos. Quando eu entrei na universidade as discussões estavam muito acaloradas, eu tive muito contato com algumas leituras, com algumas produções então tipo fui aluna da professora Sandra Petit, uma das professoras que construiu a proposta do livro e da pedagogia da Pretagogia, E isso! (Ya Fayola)

d) Eu conheço a lei, mas eu preciso conhecer pra poder vivência melhor por isso eu coloquei **"sem título"** (Tatái)

e) Eu coloquei **Ensino Fundamenta**l primeiro ano, matrícula hoje, primeiro dia de aula, porque eu só conheço o número e o título, eu não conheço nem a letra da lei porque eu nunca li a lei na íntegra. (Estrela)

f) **Ensino Fundamental**. Assim, eu estou amando, Antonia, realmente porque a gente vai se aprofundar muito aqui, né?! E eu vim aqui pra aprender mesmo, viu!? (Mary)

g) Então, eu não vi a lei, nunca li, não sei nada. Então vou até corrigir aqui que eu coloquei "Médio" (referindo-se ao Ensino Médio) porque tinha que colocar alguma coisa. Eu não tinha nada sobre isso aí quando eu coloquei aqui, Só pessoal, porque eu sou casada com um negro eu nunca tive…eu sempre tive atração por negros e meus filhos são negros e o meu entendimento é zero. **Sem título**. (Elvira)

h) Eu coloquei **Ensino Fundamental** também, mas eu queria até que vocês me lembrassem, pois tenho umas faltas na memória, mas a gente já até trabalhou aqui na escola alguma coisa e não foi pouca coisa não, foi muita coisa. Lembra do tempo do Kiriku? Nunca me esqueci… A Cor da cultura (a professora foi lembrada por outra professora). Teve um trabalho muito forte nesse período, só que foi quando? Faz muito tempo, né? Quer dizer, mais de 10 anos. Então não é minha memória não, é porque faz muito tempo mesmo. Mas eu sei que já teve, então eu coloco Fundamental mesmo porque eu estou desatualizada e que bom que está voltando né? (Nana)

i) Bom, eu coloquei **Ensino Fundamental, i**ncompleto (Pausa para risos), totalmente incompleto. Conheço a lei, já li, mas não me aprofundei. Então realmente, como a colega disse, mas sedenta por conhecer mais (Samba)

j) O meu título é Ensino **Fundamental** mesmo. Assim, geralmente quando falo dessa lei, eu li pouquíssimo mesmo assim sobre ela, mas não me aprofundei, não estudei, não obtive muita apropriação, curiosidade. (Kaká)

> k) **Ensino Fundamental.** Porque não tenho um vasto conhecimento sobre os fatos. (Ada)
>
> l) **Ensino Fundamental.** Tenho quase nenhum conhecimento a respeito e não percebo que existe "incentivo" na rede municipal para que nos apropriemos dessas informações. (Marina) (informação verbal).

Nas considerações das doze copesquisadoras sobre os seus conhecimentos acerca do estudo das africanidades, proposto pela Lei n° 10.639/03, duas (02) pontuaram que estão em um nível zero, ou seja, sem título, uma (01) frisou estar na Pré-escola, oito (08) afirmaram que consideram sua qualificação no Ensino Fundamental, uma (01) no Ensino Médio e uma (01) na Graduação em andamento.

Nos argumentos apresentados, as docentes reconheceram que precisam aprofundar seus conhecimentos sobre a temática em pauta. Uma delas lembrou superficialmente que em algum momento da sua trajetória profissional ali na escola teve contato com a Lei n° 10.639/03, por meio de um projeto e da literatura infantil, mostrando a ausência dessa temática em suas práticas docentes e em sua vida.

Algumas com maior necessidade e outras menos, como é o caso da Ya Fayola, que destacou seu nível formativo mais elevado, com maior embasamento, confirmando a necessidade e o interesse da maioria em participar do processo formativo para o Afroletramento.

Nesse contexto formativo, ampliam-se as possibilidades de ensino e aprendizagem de docentes e consequentemente os discentes nos quais atendem, para que possam ascender culturalmente, pedagogicamente de modo a romper com a cultura dominante que promove as desigualdades.

Nesse sentido, Nascimento (2010) acentua que:

> o Afroletramento se constitui como um "lugar" de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; é possível ainda que, ao propor o Afroletramento docente, o(a) professor(a) possa igualmente, letrar-se no mosaico de referencialidades de matriz africana ao ler os orikis, os adinkras, as máscaras, as linhagens, as encenações, as identidades, as identificações- as mosaicas africanidade (NASCIMENTO, 2010, p. 5).

Em virtude do que foi dito, reafirmo a importância do cumprimento da Lei nº 10. 639/03, que totalizou vinte (20) anos de existência e precisa ser cumprida em todas as etapas de ensino no Brasil, na esfera pública e privada.

Nesse sentido, é essencial que os profissionais da educação, em formação inicial e continuada, tenham acesso às leis que regem o ensino das diversas culturas, assim como fontes

literárias e vivências formativas para que possam proporcionar um ensino para uma educação multicultural.

Questão 4. Informe as duas principais obras acadêmicas, dentre artigos, livros, TCC, teses ou dissertações que você leu sobre estas questões:

Tabela 8 - Quadro demonstrativo de obras lidas sobre questões raciais

Docente/ copesquisadora	Principais obras acadêmicas que leu sobre questões raciais
1 –Kakà	Não lembrou
2- Léa	1. O mito da democracia racial brasileira (Florestan Fernandes) 2. Quem tem medo do feminismo negro (Djamila Ribeiro) 3. Manual antirracista (Djamila Ribeiro)
3 – Rosa	1. Lei 10.639/03 2. Alguns artigos, mas não recordou títulos
4 -Ya Fayola	1. O Movimento Negro educador (Nilma Lino Gomes) 2. Racismo estrutural (Silvio de Almeida)
5 - Tatái	"Eu sei que eu já li alguma coisa, mas não lembro"
6- Estrela	"Zerei"
7- Mary	"Também não li"
8 - Elvira	"Zero"
9 - Nana	"Eu também não lembro"
10 - Samba	"Eu faltei essa aula, gente, eu também zerei"
11 - Ada	"Não tenho leitura recente sobre o tema"
12 - Marina	1. Lugar de fala (Djamila Ribeiro) 2. Dissertação: As relações étnico-raciais na formação de professores(as) do Curso de Pedagogia da UECE: entre perspectivas e anúncios (Pereira, Najla Almeida Marques)

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Apresentada a tabela com os resultados da questão quatro, constatamos que das doze (12) docentes copesquisadoras, apenas quatro (04) mostraram já terem lido algumas obras acadêmicas, entre livro, artigo sobre temas raciais e a Lei 10. 639/03. Uma (01) não tem leitura recente e sete (07) estão entre as que não lembram e não leram a respeito.

Tecendo um breve comentário sobre as respostas à questão quatro, é demonstrado que a minoria, quatro das docentes, tem conhecimento e leitura sobre conteúdos étnicos- raciais, enquanto que para maior parte, é incipiente o conhecimento sobre os assuntos em tese.

Percebe-se, por exemplo, que as justificativas para as docentes que não leram e não se lembram das duas principais obras acadêmicas sobre questões raciais, mostram o distanciamento com esse tipo de leitura. Isso também evidencia a falta destas referências na formação pessoal, acadêmica e profissional, assim como no sistema de ensino no qual atuam.

Como justificar a falta de lembrança de algumas docentes copesquisadoras? A maioria delas tem vasta experiência profissional (de 10 até 22 anos), como registra a Tabela 4, vivenciaram experiências pedagógicas de cunho afro, como afirma a Kaká: *"*Teve uma época que a gente tava fazendo até um projeto afro, que era aqui na sala da Margarida. Aí, a Antônia deu uma sugestão bem bacana de um artigo, mas não veio a memória não".

Isso mostra o que foi exposto anteriormente: o distanciamento, o pouco conhecimento ou até mesmo a falta de interesse entre tantos outros motivos. Portanto, vê-se que é preciso romper com essa "zona de conforto" na qual as docentes estão imersas, pois, como destaca Souza (2020) para abordar temas sobre relações raciais no espaço escolar, o professor, além de conhecer sobre o assunto, deverá estar comprometido politicamente com certas questões. Logo, o caminho é longo, mas é preciso compreender a importância do estudo e também da prática, na lógica, afrocentrada, para se dispor a avançar.

Questão 5. Informe três obras de literatura afro-brasileira que você já leu.

a. Assim, eu nem sei se encaixa, mas realmente eu não li. Assim, eu não lembro de ter lido autores negros, assim pretos, né? Principalmente assim da literatura, mais um que eu li mais recentemente foi o **Quarto de Despejo** da Carolina de Jesus, que eu não sei se entra, mas é um livro muito forte que eu li muito bom. (Léa)

b. Eu coloquei o da Djamila Ribeiro **O pequeno manual antirracista** que eu sugiro para as pessoas, leiam que é bem interessante e coloquei mais de Literatura Infantil que é onde a gente está mais próximo, é das literaturas. Aí coloquei a **Amoras** do Emicida e coloquei **Cabelo de Lelê**, que é um livro que a gente trabalha continuidade a " A Galinha d'Angola" que a gente tem, vários né?! A gente tem um certo acervo aqui. (Rosa)

c. Eu coloquei as obras do Lázaro Ramos para as crianças que eu gosto muito da Literatura Infantil dele. coloquei **Pedagogia das Encruzilhadas** do Luiz Rufino e **Exu nas escolas** do Nicolas de Jesus. (Ya Fayola)

d. Pronto, eu já li **Senzala**, Negrinho **do Pastoreio**. E da literatura infantil já lemos vários livros: **Uma princesa diferente**. Botei até **Menina bonita do laço de fita**. Então dentro da Literatura Infantil aqui a gente já tem visto muitos livros, no momento fugiu a memória dos títulos. (Tatái)

e. É, na hora eu não me lembrei, mas eu lembrei agora ouvindo elas falando, essas da Literatura Infantil que é o que a gente costuma ler mais né deles. Tem até aquela história do coelhinho que eu não lembro o título agora, referindo-se a história **Menina bonita do laço de fita**. (Estrela)

f. Na Literatura Infantil, várias, né? Mas aqui a gente leu esse **Menina bonita do laço de fita** (Mary)

g. Todos que eu li são da literatura espírita são psicografados, tá? **Senzala, Tambores de Angola, Escravos da ilusão**. E ela tava falando aí, (apontando para a Ya Fayola) eu não sei se tem a ver com o título também. Era uma pessoa que fazia faxina, acho que era faxineira, pronto, referindo-se ao livro **Quarto de despejo**. (Elvira)

h. Eu tô desatualizada porque é "**Menina bonita do laço de fita**"(risos). Depois vocês me explicam aí que eu nem falo mais nele se tiver alguma coisa que não é legal e eu nem uso, me explica porque da minha época de sala de aula era o auge. Inclusive, a gente fez até peça de teatro com a menina. Pronto e a gente abafava na época. Se não é mais, vocês dizem também, pra eu não tá falando por aí, passando vergonha (risos) (Nana)

i. Também na Literatura Infantil é: **Amora, Cabelo de Lelê**. Tem um do Paic, prosa e poesia que eu adorei é um título bem grande, mas no meio tem **Cabelos de Ninho** depois eu te passo se precisar (uma professora verbalizou o título: Cachinhos dourados, conchas… e cabelos de ninho). Isso, exatamente, maravilhosa a história. (Samba)

j. É, no meu caso também é mais Literatura Infantil, essa parte: **O Cabelo de Lelê. A princesa Diferente, As tranças de Bintou**. Esse repertório na escola, mesmo, é esse. (Kaká)

k. Literatura infantil: "**Menina bonita do laço de fita; O cabelo de Lelê; Bruna e a galinha D' angola** (Ada)

1) **Menina bonita do laço de fita** (Ana Maria Machado); **Amoras** – Emicida; **Quarto de despejo, Diário de uma favelada** (Carolina Maria de Jesus), ainda não conclui essa leitura (Marina) (informação verbal).

As obras literárias que mais se destacaram nas falas das copesquisadoras foram sobre práticas de leituras em sala de aula para as crianças, em especial a "Menina bonita do laço de fita" da autora Ana Maria Machado, narrativa esta que já foi bastante explorada em sala de aula e hoje recebe críticas sobre questões identitárias e raciais, como analisa a professora Dirce Amarante (2014, *n.p.*):

> *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, parece ser, a princípio, um livro inocente e politicamente correto que trata da questão racial apresentando uma protagonista negra, cuja cor de pele é objeto de desejo de um coelho branco. Por trás dessa trama superficial, existe, no entanto, um conteúdo controverso. (AMARANTE, 2014, *n.p.*).

Vale refletir que a narrativa também aponta para o distanciamento da menina sobre as suas origens. Os questionamentos sobre a sua cor, não são percebidos por ela como algo identitário, cultural. Por isso, é tão importante as crianças, desde cedo, serem instigadas a se perceber no mundo diverso e múltiplo, reconhecendo e valorizando suas características pessoais e respeitando a si e aos seus pares.

Nas falas de cinco (05) docentes apareceram alguns títulos de leitura que mostram a estrutura e o funcionamento do racismo, traçando críticas aos efeitos do colonialismo exercido pela sociedade, a exemplo do **Quarto de despejo, diário de uma favelada** (Carolina Maria de Jesus), **O pequeno manual antirracista (**Djamila Ribeiro) **Pedagogias das Encruzilhadas** (Luiz Rufino), dentre outros.

Apesar de ter aparecido títulos considerados referências valiosas para a formação racial das docentes, é necessário frisar a importância de adentrar e ampliar esse repertório, visto que estamos em processo de reconstrução de conceitos, assim como lidando com a formação de crianças, ao exercer a docência. Com isso, faz-se necessário fundamentar-se em várias referências teóricas, de preferência negras, que tratam dos temas já citados, com o intuito de munir-se de conhecimentos para a autoformação e a promoção de um ensino para o Afroletramento.

Questão 6. Se você fosse autora de uma obra sobre suas experiências acerca das questões raciais na escola, que tópicos teria o sumário da produção?

a. Eu vou ler rapidamente, mas porque os meus tópicos seriam praticamente uma pesquisa que eu estaria fazendo para poder escrever estes tópicos, porque eu realmente não saberia, né? Então: 1. Identificar o racismo no ambiente escolar seria o primeiro; 2 Formação dos professores sobre as questões raciais; 3. Iniciativas para trabalhar o Afroletramento; 4. Como as crianças percebem a questão racial. (Léa)

b. Eu pensei mais em como a gente costuma trabalhar na escola com as crianças esta questão, tá bom? Então eu pensei realmente no histórico, de trazer esse resgate da cultura. 1. A cultura africana no nosso dia a dia, como as crianças percebem isso na cultura. É a nossa cultura a gente está imerso e a gente nem percebe, fazer essa identificação mesmo da culinária, da religião, da música da cultura como um todo. Aí traria a questão dos livros, da literatura infantil dos livros, mas seria bem assim. (Rosa)

c. Eu coloquei três tópicos: 1. O corpo negro como exemplo. Aí teria a ideia tanto na perspectiva mais positiva como negativa do exemplo do corpo; 2. Mergulho na espiritualidade, famílias e ancestralidade; 3. O PIBID e o espaço da negritude dentro das escolas (Ya Fayola)

d. Respeito às diferenças (Tatái)

e. Eu coloquei: 1. Tudo começa pelo respeito; 2. E se fosse com você? 3. É hora de acabar. (Estrela)

f. É, eu estou aqui pra aprender. O meu título: 1. Amor ao próximo, sempre. independente de qualquer coisa, amor sempre (Mary)

g. Eu coloquei: 1. Filhos de Deus, somos únicos: 2. Importância da nossa identidade; 3. Ser luz. Coloquei filhos de deus, vou dar explicação aqui: porque como nós somos feitos à imagem e semelhança de Deus, todos nós somos lindos, independente de qualquer coisa. Então é o que eu passo para as crianças que tão comigo, todos são lindos. Deus é feio? Não, não é! Então nós somos a imagem e a semelhança dele, nós temos o DNA dele. Então nós somos lindos. Por isso que eu coloquei, sem especificar tema, de uma forma geral… acho que deu pra entender (risos) (Elvira)

h. Eu pensei assim, em uma coisa mais ampla, né? E também pensando no nosso público, principalmente voltado para a educação inclusiva e especificamente educação especial. Então eu pensei assim: 1. Respeito o outro. Depois: 2. A relevância de cada ser para a nossa formação e o outro 3. Deveres e direitos de todo cidadão. (Nana)

i. Bom, gente, eu pensei mais baseada em mim mesmo quando fui fazer este sumário: 1. Descoberta reflexiva; 2. Curiosidade e inquietação; 3. Estudo e aprofundamento da Lei (referindo-se a Lei 10. 639/03 4. Desafios e novas experiências. (Samba)

j. "Eu havia pensado também aqui na nossa sala, no nosso público. Então eu coloquei: 1. De onde veio nossas raízes; pra eles entenderem de onde partiu tudo, como até a professora Rebeca deu aqui um exemplo. Pensei também que eu gosto dessa questão de alfabetização e letramento, trazer esse tema da africanidade para dentro da escola: 2. Alfabetização e letramento na perspectiva do tema africanidades (Kaká)

k. 1. A origem dos povos africanos; 2. A Cultura dos povos africanos; 3. História dos reis e rainhas africanos/as; 4. Como esses povos chegaram ao Brasil; 5. O sofrimento desses povos pelos exploradores (Ada)

l. 1. O lápis cor de pele; 2. Quantas cores de pele tem?; 3. Realidades veladas; Precisamos falar sobre raça e racismo (Marina) (informação verbal).

Nas sugestões das docentes, sobre a criação de tópicos de um livro, baseada em suas experiências raciais na escola, ficou evidente o rico repertório apresentado por elas. No entanto, percebe-se que existem lacunas na base formativa delas, questões simples, como: as culturas africanas; os povos africanos chegaram até aqui; o sofrimento e a exploração dos povos africanos; o racismo velado; identidade étnico-racial, letramento afro, dentre outros, foram apresentadas como necessidades de estudo e aprofundamento.

Olhando a diversidade de tópicos apresentados, veio uma inquietação: o que está faltando para que os temas citados pelas docentes sejam pesquisados e inseridos no cotidiano escolar, em suas ações pedagógicas?

Este diagnóstico possibilitou esta e outras reflexões, pois, à medida que as respostas foram sendo internalizadas, por meio da fala e de outras expressões, foi percebida uma certa inquietação com o pouco domínio que se tem sobre o assunto. Os assuntos foram criados, no entanto, é necessário recheá-los com teorias articuladas às práticas.

Então, estamos em um caminho promissor, considerando que o processo formativo que aqui está sendo iniciado trará propostas de repensarmos novas abordagens pedagógicas que valorizem as diversas culturas - multiculturas, no sentido de "abraçar a mudança" de valorizar os vários modelos e referências, como afirma Bell Hooks (2017), uma vez que:

> [...] nós, como professores em todos os níveis, do Ensino Fundamental à Universidade -, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino reflete a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse Universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para brancos (HOOKS, 2017, p. 51).

Em vista disso, é importante criar este momento de imersão formativa para o Afroletramento, oportunizando a todas, mediante estudo e partilhas de experiências, repensarem suas práticas e necessidades, expressarem suas inseguranças para aprender a criar novas estratégias de ensino.

Dito isso, iremos para a última questão:

Questão 7. Como você se autodeclara desde a tipologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Branca, Preta, Parda, Amarelo, Indígena.

Sobre esta pergunta, as copesquisadoras se colocam da seguinte forma:

a. Eu sou **branca.** Porque assim…eu penso muito naquela questão: como você se justificaria uma pessoa negra? E aí sempre vem aquela pergunta: como saber se você é uma pessoa negra, você já sofreu racismo em algum momento da sua vida? Eu nunca sofri racismo. Eu nunca sofri racismo por conta da minha cor de pele, então eu sou uma pessoa branca. (Léa).

b. Eu não consigo dizer que eu sou branca. Eu tenho um pouco de dificuldade. Eu sei que o **Pardo** se enquadra como negro e tal. E eu sei que o racismo vem e você se identifica negra. Mesmo eu vendo essas coisas, como você mencionou, mas eu não consigo me declarar branca. Eu vou me declarar parda aqui. (Rosa)

c. Eu me declaro como **Parda**. A gente tava conversando sobre essa questão da identificação, muito muito sutil, mas ao mesmo tempo é uma discussão que é muito calorosa, porque existem muitas divergências dentro das questões de identidade, né!? Principalmente depois que veio as discussões do colorismo e tudo. Então é um assunto muito delicado que precisa ser discutido muito fortemente, mas eu me reconheço como parda, tanto por questão do histórico familiar com os traços físicos e também como a questão de ter sofrido ou não racismo de forma sutil, sim de forma escancarada como é mais acontecido com pessoas retintas, não (Ya Fayola)

d. A minha carteira de identidade é declarada pessoa amarela Eu me declaro **amarela**. (Tatài)

e. Eu me declaro **parda,** porque na minha casa desde pequenininha meu irmão mais novo é branco, loiro, de olho azul. Então eu não tenho como ser branca (Estrela)

f. Eu Me declaro **parda** devido o meu histórico familiar (Mary)

g. Eu Me declaro **parda** porque como eu nasci no Brasil no Ceará e eu sei que é uma miscigenação então eu não posso ser branca (Elvira)

h. Branca eu sei que eu não sou, né? A minha cor não tem nada a ver com branco, mas assim… eu tenho dúvida com relação ao que define a cor, né? Então eu aprendi que eu sou **parda**, mas eu tenho dúvida. Como é que você sabe, porque você é parda? Se você me perguntar porque é que eu sou parda foi porque me ensinaram que eu sou parda, mas se me perguntar o que é que define ser negro, branco ou pardo eu vou lembrar da cor da pele mas eu acho que é além disso. E aí quem sabe a gente aqui não vai aprender (Nana)

i. Então, assim gente, eu me declaro **parda**. O Brasil é uma mistificação de raças e a minha família também é, a minha descendência é. Eu tenho bisavós indios, negros, português. Então é uma coisa bem, né? Então sou parda. (Samba)

j. Eu sou conhecida como **preta,** né?! da família, do racismo (choro) na infância, por causa do cabelo, da cor, de ter uma mãe negra de cabelo ruim. Quem conhece minha mãe sabe, né, Antonia, como é? Sempre fui chamada "Ó, a pretinha, magricelinha, do cabelo ruim, do nariz de tucano, aquilo". Então querendo ou não doía, dói, né? fica aqui dentro. Então é assim, é uma raiz de família, é isso que eu sou (todo o relato chorando) (Kaká)

k. **Parda**. Não sou negra e nem branca. Portanto, uma mistura de raças que nem sei ao certo classificar minha cor. (Ada)

l. **Parda**. Sempre me reconheci com a cor morena, em função das minhas raízes negras e indígenas. (Marina) (informação verbal).

Os resultados apresentados na ficha de inscrição das docentes sobre a identidade racial de cada uma nos mostram que quatro (04) delas se autodeclararam branca, somente uma (01) confirmou ser amarela, conforme consta no seu documento de identificação e as demais, totalizando dez (10), reconhecem-se racialmente pardas.

Vale lembrar que somente doze (12) participantes responderam às perguntas diagnósticas nas quais justificaram a sua autodeclaração, conforme irei fazer uma breve análise.

Nesse bloco de respostas da última pergunta - questão, sete (07), das doze (12) copesquisadoras, somente Léa se autodeclou branca, dizendo: "*Eu nunca sofri racismo, eu nunca sofri racismo por conta da minha cor de pele, então eu sou uma pessoa branca*". Em sua fala, ela mostra consciência crítica racial sobre os privilégios de ser uma pessoa branca e também comenta sobre a forma do sujeito se entender racialmente, pois, infelizmente, as experiências de vida de pessoas negras são muito marcadas pelo racismo.

Sobre essa sua última fala da Léa, Neusa Santos Souza afirma:

> Pensar sobre a identidade negra redunda sempre em sofrimento para o sujeito. Em função disso, o pensamento cria espaços de censura a sua liberdade de expressão, e, simultaneamente, suprime retalhos da sua própria matéria. A"ferida" do corpo

> transforma-se em “ferida” do pensamento. Um pensamento forçado a não poder representar a identidade real do sujeito é um pensamento mutilado em sua essência (SOUZA, 2021, p. 35).

A afirmativa citada vem ao encontro do desabafo da Kaká, quando ela expõe de forma dolorosa experiências pessoais sofridas como uma mulher negra. Sangrou a ferida aberta desde que se conhece como gente; ao autodeclarar-se, esse foi o sentimento revelado. Contudo, tomar consciência do aprisionamento causado por uma estrutura racista é também libertar-se, como diz Souza (2021, p. 115) “Ser negro é tomar posse dessa consciência e criar uma nova consciência que assegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia e qualquer nível de exploração”

Dando sequência ao diagnóstico, um número expressivo de copesquisadoras, dez (10), contando com a Kaká, se autodeclararam pardas. Em suas justificativas, nota-se que há muitas dúvidas, em parte desse grupo, sobre esse autorreconhecimento. Importante entender que essa grande maioria se mostra insegura ao dizer *“Não consigo dizer que sou branca”, “A minha cor não tem nada a ver com branco”* ou “ *Não sou negra e nem branca”*. Apareceram falas também fazendo referência à miscigenação brasileira e familiar.

Nessa lógica o pardo está sendo vinculado ao fenótipo e também fatores biológicos como é o caso de falar da mistura racial da família e do Brasil como um todo. No entanto, essas características não são determinantes para validar a possibilidade de ser pardo, pois “embora a ancestralidade determine a condição biológica com a qual nascemos, há toda uma produção social, cultural e política da identidade racial/étnica no Brasil" (OLIVEIRA, 2008, p. 58)

A autodeclaração racial é um fator importante da identidade racial do sujeito, revelando como este se percebe. Esta percepção de identidade é considerada por Ferreira (2000) como sendo:

> Uma referência em torno da qual o indivíduo se auto reconhece e se constitui, estando em constante transformação e construída a partir da sua relação com o outro. Não é uma referência que configura, exclusivamente, uma unidade, mas simultaneamente, unidade e multiplicidade (FERREIRA, 2000, p. 47).

Nesse sentido, a identidade é um processo dinâmico que reflete em constante transformação, envolvendo as interações dialéticas entre os sujeitos, considerando também suas experiências pessoais e sociais.

O posicionamento das docentes em relação à sua autodeclaração racial, em sua maioria, está atravessado por opiniões confusas e desprendidas de experiências de vida.

Considerando que suas justificativas não se submetem a um olhar crítico e reflexivo de si e do outro. Isso gera implicações na atuação pessoal e profissional, a exemplo de secundarizar as ações pedagógicas de valorização da identidade negra e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula, tal como o não reconhecimento das mazelas causadas pelas práticas racistas.

Diante do exposto, consideramos que os dados produzidos no decorrer das oito perguntas e respostas diagnósticas comprovam o alcance do objetivo da oficina, sendo ele: diagnosticar que saberes e fazeres, na perspectiva do Afroletramento e da literatura afro-brasileira, já atravessam as ações pedagógicas das docentes bem como a cultura escolar.

Nesse panorama, é válido destacar que o grupo foi participativo e esteve aberto para expor suas experiências sobre a temática em pauta, todavia, por mais que algumas das docentes tenham mencionado o acesso a literaturas de temas afro e sinalizado algumas práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, ainda assim, mostram fragilidade e distanciamento nos seus saberes e fazeres na visão do Afroletramento. Tudo isso nos faz perceber, por meio desta oficina formativa e diagnóstica, que é necessário um processo formativo e imersivo em conhecimentos e práticas sobre o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira.

Nessa ótica, Mônica Lima (2006, p. 46) aponta que "Em primeiro lugar, é fundamental formar-se, atualizar-se nos temas, e, não partir do pouco que se sabe para ocupar um lugar que nunca esteve ocupado." Afinal, é preciso ter conhecimento, ética e responsabilidade ao tratarmos sobre tais conteúdos. Ela ainda destaca o seguinte:

> Devemos estudar, procurar leituras específicas e, sempre que possível, capacitar-mos em cursos em discussões acadêmicas. Nossas precárias condições de trabalho e de vida não podem justificar uma ausência de esforços no sentido - estamos falando de reescritura de uma História que foi negada, estamos lidando com a base de uma identidade que está para ser reconstruída (LIMA, 2006, p. 46-47).

Diante do exposto, faz-se necessário dar continuidade ao processo formativo das copesquisadoras, na perspectiva do Afroletramento, pois "O que está em jogo é mais do que a nossa competência – é o nosso compromisso (LIMA, 2006, p. 47), seja no aspecto profissional, ético e humano, complementando a afirmativa da autora.

Assim, caminhando para o final desta oficina, conversamos com as pesquisadoras sobre a proposta de realização de uma ação diagnóstica com as suas turmas, conforme descrita mais adiante.

E para encerrar, solicitamos que avaliassem a oficina em apenas uma palavra que retratasse aquela formação para ela. No entanto, foram unânimes em traçar elogios às

mediadoras. Parabenizaram pela temática da pesquisa e pelos benefícios que consideram que trarão para a formação e práticas pedagógicas de cada uma e para a escola como um todo. Enfim, destacaram também sobre importantes reflexões e processos de desconstrução de preconceitos pessoais a partir desta formação.

4.1.6 Ação diagnóstica com as discentes copesquisadoras(es)

Os encaminhamentos seguiram para que as docentes realizassem um exercício de ação diagnóstica sobre o Afroletramento com suas turmas.

A proposta foi elaborar um conto coletivo com as crianças de nove (09) turmas, pois das doze (12) docentes que responderam às perguntas diagnósticas, três (03) não atuam em sala regular (Diretora, Coordenadora, Professora do AEE), a partir dos conhecimentos prévios das crianças sobre títulos literários já vivenciados, com as seguintes orientações:

1. Sondar as obras da literatura que as crianças conhecem de modo geral; sugerir a criação de uma história coletiva com a obras mencionadas;
2. Iniciar o conto, de alguma forma e ir coletando narrativas das crianças a partir das obras que conhecem;
3. A professora vai escrevendo as ideias narradas e costurando as narrativas para que se entrelacem;
4. Analisar que histórias estão presentes no conto coletivo a fim de saber se há equilíbrio entre a literatura afro-brasileira e as demais literaturas.

Das nove (09) turmas indicadas para a sondagem, somente seis (06) fizeram a entrega formal (digitada, escrita à mão e em áudio). Contudo, em conversas com as demais, nos foi demonstrado que haviam realizado, dado o espanto com o fato das crianças, durante a sondagem, não terem mencionado obras literárias com temas afro.

Logo, apresentarei aqui uma amostra dos resultados, por meio de duas atividades - produções de contos, um representando discentes da Educação infantil e o outro do Ensino Fundamental:

Conto 1. Turma Infantil V, professora Léa

- A CASA DA VOVÓ - Era uma vez, uma menina com o Chapeuzinho Vermelho que saiu com a amiga para comer hambúrguer e batatinha. Depois que comeram, elas foram brincar no pula, pula e se divertiram muito. Quando terminaram de brincar, elas foram visitar a vovó e assistir televisão. Depois de um tempo, elas saíram pra brincar do lado

de fora e uma cobra apareceu. Elas correram para dentro de casa e chamaram a vovó. No final, elas mataram a cobra.

Parecer da docente: As histórias mencionadas pelas crianças durante a rodinha foram: Dona baratinha, O jacarezinho egoísta, O Pinóquio, O balão que não queria subir, Tatu-balão.
Durante a criação do conto, as crianças destacaram repetidamente as historinhas de contos de fada (ex: A Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho etc.) e poucas histórias com outras temáticas. Foi notável a ausência de referências afro-literárias.

Conto 2. Turma 1° Ano, Professora Rosa

- AMIGOS PARA SEMPRE - Era uma vez um Pavão que jogava sempre futebol, aí o Rato, seu amigo, foi jogar com ele. Enquanto o jogo estava acontecendo, a Bela (da Bela e a Fera) foi assistir a partida sentada no banco. No fim da partida de futebol, Bela convidou seus amigos Rapunzel, Branca de Neve, Pavão e Rato para verem o pôr do sol. Quando de repente apareceu um monstro escamoso do bem que queria convidá-los para uma festa com filme e pipoca. Depois que o filme terminou, todos foram ver a noite e olhar para o céu, quando viram uma estrela cadente e fizeram um pedido: amizade para todos. E foi assim que eles viraram amigos para sempre.

Parecer da docente: Durante a sondagem das obras de literatura marcantes para as crianças, obras e personagens de contos de fadas e histórias que foram lidas recentemente se sobressaíram nas falas das crianças, tais como: Bela, Branca de neve, Pavão, Rato e monstro. Assim, a construção da história evidenciou que não há um equilíbrio entre a literatura afro-brasileira e as demais literaturas.

As evidências apresentadas nos relatos das docentes e nos contos produzidos pelas crianças não surgiram nos títulos ou personagens de literaturas relacionadas aos costumes da cultura africana ou afro-brasileira. Não apareceram qualquer outro indicativo que nos mostre que ações pedagógicas, que possivelmente possam ter sido realizadas, estão no rol de lembranças e preferências das crianças

Dessa maneira, esta ação diagnóstica mostra a necessidade de ações voltadas para Afroletramento como potencializador da educação para as relações étnico-raciais das(os) (dos)discentes.

4.2 II OFICINA FORMATIVA: NARRATIVAS AFRO-ANCESTRAIS: MEMÓRIAS QUE CANTAM E ENCANTAM

> […] minha bisa revelava seus segredos, contando histórias de aventuras, amor e também de medo e dor.
>
> (MATOS, 2018, p. 8).

A segunda oficina teve como objetivos possibilitar a interligação com a ancestralidade por meio do dispositivo do baú ancestral; encontrar-se nas afro-memórias e resgatar os contos e cantos que atravessam a história de vida das docentes, bem como proporcionar a imersão das docentes pesquisadoras em suas memórias ancestrais, adentrando as teorias e metodologias da Pretagogia, da mesma forma a literatura infantil afro-brasileira, com o intuito de aprofundar os conhecimentos a partir dos estudos e das vivências.

A realização deste encontro também ocorreu com as docentes animadas e curiosas para acessarem as suas afro-memórias, conforme foi anunciado no card convite.

Figura 11- *Card* convite para a 2ª Oficina

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Esta formação foi planejada em conjunto com a mediadora Patrícia Adjokê. A convidada detém uma trajetória pessoal e profissional excepcional como pedagoga, escritora, cantora, palestrante e oficineira. Também é poetisa, pesquisadora das africanidades, contadora de história, coordena o coletivo Adjokê cantos e encantos da educação e cultura e atua na Coordenadoria de Política da Promoção de Igualdade Racial (COPPIR). Na semana anterior ao encontro, nos reunimos de forma virtual para partilhamos as ideias e traçamos as metas com o propósito de trazer para as vivências elementos do conteúdo do seu livro de literatura afro-brasileira "Baú ancestral: Histórias de Bisavó", conforme apresento sinteticamente na tabela abaixo:

Tabela 9 - Plano de Ação da 2ª oficina

TEMA: Narrativas Afro-ancestrais: memórias que cantam e encantam **MEDIADORAS: Profª. Me. Patricia Adjokê Matos e Profª. Antonia Fernandes**	
OBJETIVOS	Possibilitar a interligação com a ancestralidade por meio do dispositivo do baú ancestral; Encontrar-se nas afro-memórias; Resgatar os contos e cantos a que atravessam a história de vida
METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO	1. Acolhimento com cantos, cirandas e sabores. 2. Vivência: O Baú de Memórias Afro-ancestrais: Cantigas Antigas (solfejando melodias; Nana Nenê; Tutu Marambá , Mãezinha do Céu, entre outras), imagens e audiodescrição das imagens - abrir o baú de cantos, contos e encantos de nossas narrativas individuais e coletivas. 3. Produção escrita de memórias - a sugestão foi que poderia ser feita com poemas, contos, cordel (em grupos) ou outra linguagem artística. 4. Roda de apresentações: diálogos afro-afetivos.
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	ACHEBE, Chinua. **O mundo se despedaça**. Trad. Vera Queiroz da Costa e Silva. SP: Companhia das Letras, 2009 BÂ, Amadou Hampâté: A tradição viva. *In*: ZERBO, J-KI. **História Geral da África**. São Paulo: Ed. Ática, 2010. MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. Salvador: Edufba, 2013. MATOS, Patrícia. **O Baú ancestral**: história de bisavó. Fortaleza: SEDUC, 2018. PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professores e Professoras - contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015. SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis: Vozes. 1988.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

4.2.1 Descrição do processo formativo e produções para análise

Chamado do tambor

O tambor chamou pra roda
A batida era leve
O som potente
Tocou o coração,
Avivou a mente.
A cantiga que soou aos ouvidos
Era minha

Era sua
Era nossa
Dos nossos ancestrais.
Corre, criança adulta!
Termina seu comer
Senta aqui
Vem cantarolar,
Conversar
Reviver
Projetar.

(Antonia Fernandes Ferreira
Setembro de 2023)

Assim começou o segundo encontro, ao som do djambê (tambor de origem cultural africano) da mediadora Patrícia Adjokê. Enquanto era encerrado o momento de comunhão no café da manhã, ela começou a batucar e cantarolar esta canção do nosso repertório cultural:

Lendas da Sereia [12]

Oguntê, Marabô, Caiala e Sobá
Oloxum, Ynaê, Janaina e Yemanjá
Oguntê, Marabô, Caiala e Sobá
Oloxum, Ynaê, Janaina e Yemanjá

São rainhas do mar
Mar, misterioso mar
Que vem do horizonte
É o berço das sereias
Lendário e fascinante.

[…]
Ela mora no mar
Ela brinca na areia
No balanço das ondas
A paz, ela semeia.

(Vicente Mattos, Dinoel Sampaio e Arlindo Velloso)

A música trata-se de um samba que retrata divindades de origem africana, no qual estão ligadas a religiosidade dos compositores Vicente Mattos, Dinoel Sampaio e Arlindo Velloso. Eles citam nomes de Deuses e orixás, dando destaque à mãe Iemanjá [13].

[12] Canção Lenda das Sereias, gravada por Clara |Nunes e Marisa Monte, como composição de Arlindo Velloso, Vicente Mattos e Dinoel.

[13] Iemanjá é uma divindade do rio que deságua no mar. "Iemanjá era filha de Olokum, reconhecido como o Deus do mar. Disponível em: https://www.botequimdeideias.com.br/flogase/a-lenda-das-sereias-rainhas-do-mar/.

À medida que a música foi ganhando força, entoando no espaço, as nove (09) docentes presentes foram sentando, formando uma grande roda em volta da mediadora, acompanhando atentamente aquele momento, com admiração, atenção e encantamento.

Figura 12 - Momento da acolhida

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Após esta abertura, Patrícia Adjokê expôs oralmente a sua relação com a musicalidade, apresentando o instrumento musical utilizado, bem como destacou sobre sua disponibilidade em contribuir, não só com esta pesquisa, mas com outras, reforçando a importância da troca de saberes entre pesquisadores e copesquisadores, configurando-se como uma formação em contexto. Assim, ela ressalta que "estas aprendizagens são para nós mesmas enquanto docentes, pois quando eu aprendo pra mim eu consigo chegar até o aluno, até os pais e assim por diante".

Então, a partir dessas falas, foi explicado sobre o tema da oficina, o roteiro de estudos e as vivências a serem realizadas no encontro, dando destaque às histórias, canções e cirandas - oralidades que marcam as nossas afro-memórias.

Partindo para a próxima vivência, denominada: O Baú de Memórias Afro-ancestrais: cantos, contos e encantos de nossas narrativas individuais e coletivas, chamamos a atenção para o baú de madeira ali exposto. Simbolicamente, ele estava representando o nosso corpo, corpo-memória. Esse corpo que guarda nossas experiências de vida, muitas vezes inativo, esquecido. Por isso, é necessário resgatar nossas memórias "para vermos como ela está [...] no nosso corpo, no nosso coração, na nossa história, em toda sua plenitude, no nosso modo de andar, cantar, sentir, ser gente, querer" (BRASIL, 2006, p. 19).

Nesse sentido, nosso corpo - memória precisa ser ativado, re/mexido, re/ativado, re/organizado, para ressignificar a nossa história e a história de outras pessoas que nos atravessam; esse é o propósito desta oficina que vem nos afro-letrar.

Figura 13 - Baú das memórias

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Seguindo as vivências desta oficina, fomos retomando os cantos e contos, as nossas narrativas africanas e afro-brasileiras. A mediadora trouxe canções de acalanto, canções de ninar. Primeiro solfejando, depois cantarolando, assim, formamos um lindo coro.

Eis algumas das canções:

- *Mãezinha do céu, eu não sei rezar / Só sei te dizer que eu quero te amar / Azul é teu manto, branco é teu véu / Mãezinha eu quero te ver lá no céu.*
- *Dorme neném / Que eu tenho o que fazer / Vou lavar, vou engomar camisinha para você.*
- *Tutu marambá, não venha mais cá / Que a mãe da criança te manda matar.*
- *Sou de nanã nanã ewá, ewá ewá / Sou de nanã nanã ewá, ewá ewá*

As canções resgatadas junto ao grupo retratam força, trabalho, religiosidade entre outros valores e crenças. São oralidades de domínio público, que fazem parte do repertório cultural africano e afro-brasileiro e se fazem presentes na contemporaneidade e vão passando de geração em geração.

Na sequência, houve uma breve pausa para discussão sobre o contexto de criação das cantigas de ninar. Segundo Patricia Djokê, algumas canções foram compostas por mulheres negras em um contexto de escravização “não era fácil para as nossas mães negras deixarem seus filhos para cuidar dos filhos dos brancos”. Então, muitas vezes, no teor da canção aparece

personagens que assustam como “Tutu marambá” que pra nós é o “bicho papão”. As docentes interagiram nas falas, destacando as canções que se fizeram mais presentes na infância, que foram as duas primeiras, recordando também os sentimentos que elas causavam e causam. Com essas observações, encerramos este debate e damos sequência às vivências do baú de memórias.

4.2.1.1 Produção e análise: nossas memórias

O momento central da oficina foi explorar “as memórias” contidas dentro e fora do Baú. As copesquisadoras foram convidadas a caminhar sobre o tapete, observando cuidadosamente os artefatos ali expostos. Depois puderam escolher alguns, que, de alguma forma, transportaram suas memórias afro-ancestrais.

De posse dos objetos e/ou imagens, sentamos na grande roda. A mediadora trouxe para a reflexão a importância das nossas lembranças e o significado dessas memórias para as nossas vidas. Deu exemplos de canções que são compostas a partir de memórias afetivas e significados. Então, motivadas a abrir suas memórias com afeto e sensibilidade, as participantes puderam relatar suas experiências e vivências, fazendo relação do artefato escolhido com algumas canções do próprio repertório.

Figura 14 - Momentos de exposição das afro-memórias

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O primeiro relato foi de **Elvira**, que de início informou não ser de origem interiorana, mas que suas memórias afetivas vinham de lá, de momentos da infância com a sua avó.

> Minha família é do interior, mas eu nasci em Fortaleza, então muitas coisas que vocês pegaram aqui (referindo-se aos objetos e imagens), não fazem parte da minha infância. O que faz parte da minha infância é o que ela até pegou (apontando para a colega que segurava a imagem que mostra castanhas assando) e que minha mãe assava no quintal. Ela enterrava as sementes do caju, da castanha, para depois assar (informação verbal).

Ela ainda complementou que era uma memória que tinha bloqueado e que aquela ocasião a trouxe de volta. Depois mostrou o ralador de coco e a imagem do Espírito Santo, pois, segundo ela, "era costume de toda noite a minha vó reunir os filhos para orar, rezar o terço. Depois mencionou as cantigas: "Das cantigas que você trouxe (apontando para a mediadora) eu me lembrei que na minha infância, que a gente tinha um São João mesmo e eu me lembro disso aqui (pegando a peneira e cantando) *"Oi, pisa o milho penerô o xerém…eu não vou criar galinhas para dar pintos pra ninguém"*. Nesse instante, todas a ajudaram na canção, finalizando assim o seu relato.

Logo na sequência, Mary pegou a fala e também trouxe memórias da avó, falou do sítio, apresentando a imagem de castanhas assadas "Na casa da minha vó sempre assavam as castanhas e era aquela festa, momento de reunião de comunhão com a família. Foi muito gostoso trazer essas memórias.

A docente Samba mencionou que a família é da cidade, mas os pais tinham um terreno em Pacajus/Ceará e ela era " obrigada" a ir para lá quando criança. Destacou que das poucas coisas que gostava era comer seriguela e castanha, pois participava das aventuras de subir no pé de seriguela e participar do processo de assar as castanhas junto à família. Falou das lembranças da produção de rapadura, contudo, ela afirmou o seguinte: "Eu sou extremamente urbana […] eu gosto de gente, eu gosto de barulho, eu gosto de música, eu gosto de ambiente assim meio poluído, tá entendendo?

Em seguida, mostrou a rede de pesca e destacou que é apaixonada pelo mar e que é incrível o quanto "o barulho" do mar a acalma. Falou também do encantamento com toda a dinâmica exercida pelos pescadores durante a pesca e da relação deles com o mar.

As músicas relacionadas a sua fala foram trazidas pela mediadora e complementada por todas: *Olê, olê roda a moenda / Olê, olê a moenda girou…* tratando-se da memória sobre fazer a rapadura:

Os relatos das docentes foram se redesenhando no livro de literatura "Baú ancestral, história de bisavó" da autoria da Patrícia Djokê, como já citado no início desta descrição, como mostra o relato de Ada. Ela pegou a imagem da casa de farinha, da bacia de alumínio e espigas de milho secando e falou:

> As minhas raízes são todas interioranas. A pesca faz parte da minha infância. Morei muito tempo na zona rural, então, tinha uma casa de farinha. Meus avós plantavam, colhiam e se reuniam na casa de farinha com os familiares para descascar a mandioca, moer para fazer a farinha, todo esse processo eu via. Tinha também o engenho, a fabricação de mel de rapadura, minha família não tinha, mas era comum no interior. A gente ia e não comprava, o povo dava, a gente experimentava, comia, tomava o caldo de cana que a gente chamava de garapa, levava a cana e ainda saia com o puxa-puxa (risos) (informação verbal).

Ada trouxe também memórias sobre o costume de lavar roupa no rio, da colheita de milho e feijão em períodos chuvosos: "Então, a gente lavava roupa no rio, eu era criança, mas eu lembro, eu ia para tomar banho. Meus familiares: minha mãe, minha vó, minhas tias se reuniam para lavar roupas. Lavando roupas saía bem muita história". Completando a sua fala, ela demonstrou conhecimentos sobre os passos da secagem do milho e feijão em épocas de chuva. Mostrou a peneira e explicou a sua utilização também nesse processo.

A canção que ecoou esse momento foi:

"Mandei fazer uma casa de farinha Maneirinho, tão maneirinha que o vento possa levar, Oi passa o sol, passar a chuva, passar o vento, só não passar o movimento do Cirandeira a rodar"

Dessa forma, seguimos com as docentes abrindo seus baús pessoais, como vem anunciar Patrícia Matos em mais um lance do seu livro:

> Cada vez que ela abria o baú das memórias ancestrais saíam rendas de bilros, cobras da lagoa, tutu- marambá, na rede de arrasto que os pescadores jogavam no mar, farinha na farinhada, mel de cana caiana no melaço. Quantas lembranças de um tempo que não vivi, mas que até hoje fazem parte de mim (MATOS, 2018, p. 11).

Nana começou sua fala trazendo a informação que na infância e na adolescência mudou-se constantemente de cidade, comparou sua família com Ciganos. Ressaltou as vantagens dessas mudanças, pois teve a oportunidade de conhecer várias culturas, mas também falou das desvantagens em relação a não criar vínculos em escolas.

Ela retratou sobre sua memória com a imagem de pessoas lavando roupas no rio:

> Eu ainda sinto o cheiro das roupas, tem um cheiro diferente, é uma lavagem diferente, é tão interessante né? Assim que eu vi (apontando para a imagem de mulheres lavando roupa no rio) me recordei logo. E assim, eu me lembro também de muita conversa. É tanto que quando você vinha se aproximando do rio, já escutava as vozes bem distantes das pessoas, você já sabia que tinha gente lá e as crianças ficavam brincando lá no rio e as mulheres trabalhando (Nana) (informação verbal).

Outra coisa que a Nana trouxe como memória, que ainda se faz presente na sua família, é pilão de pisar temperos "Lembro que a minha mãe usava muito para pisar pimenta do

reino, mas hoje meu pai usa para pilar pimenta malagueta, ele gosta muito de molho, ele mesmo faz o molho dele."

Para encerrar a fala da Nana, eu trouxe mais um recorte do conto de Patrícia: *"Mesmo quando vovó lavava roupa na beira do rio, nós ficávamos ao seu redor e, enquanto a roupa quarava no sol, a gente cirandava: [...] lava, lava, lavadeira, quanto mais lava mais cheira"*(MATOS, 2018, p. 24)". O canto retratado no trecho do conto veio reforçar a memória despertada por Nana, pois na ocasião ela não houve referência ao canto.

Dando continuidade às reflexões, Patrícia acrescentou que todos os cantos são memórias indígenas e africanas, foram criadas para contar história, para ensinar, para louvar. Ela reforça, ainda, que o canto não é só para aliviar a dor, mas também para fazer conexão com o sagrado, com o ser supremo. O canto é também uma reza. Com isso, surge a expressão: "Quem canta seus males espanta".

Ao discorrer esse assunto, Patrícia também acrescenta sobre cantos de trabalho, de liberdade como forma de denúncia e encerra esse momento falando: "A música também é essa forma de proteger de cuidar e de curar".

Prosseguindo com os relatos, a copesquisadora Marina traz emoção ao mostrar todo o acervo disposto sobre o tapete. Ela diz o seguinte:

> Isso aqui não é só um baú, é minha vida toda [...] A tarrafa é um símbolo importante na minha vida, fiz muitas tarrafas[14] com meus tios em épocas de férias. A prática da pesca é mais forte por conta da minha família materna, que são moradores de Itarema, região praiana aqui do Ceará. Minha mãe mora em Fortaleza, mas meus tios e primos ainda permanecem lá, continuam na pesca. Inclusive muito da alimentação da minha casa vem dos meus familiares de lá: "peixe e farinha que a mãe traz [...] Meu pai era muito apaixonado por tudo isso, ela não está mais aqui, é falecido há dois anos. Tudo isso é muito forte! Memórias de infância e muitas lutas" Comecei a pensar assim agora: minhas filhas precisam sentir também, ne? Tenho duas filhas e elas já vivem isso, elas vão comigo, comem feijão e tal, mas eu estou pensando aqui como é que eu vou aproximá-las ainda mais (Marina) (informação verbal).

Ela finaliza a sua fala reforçando sobre o quão importante é retomar essas memórias que estão se perdendo na atualidade do dia a dia, na vida urbana, na internet, o quanto é bom parar e resgatar, porque só assim a gente vê o quanto tudo está atravessado em nós.

Nas ponderações da Marina, ela reflete sobre o seu papel enquanto mãe, do quanto é importante ela repassar e fortalecer as vivências, os costumes e os valores das suas raízes para as suas filhas. O quanto é importante elas participarem desse processo de preservação histórica e cultural.

---

[14] Tarrafa é uma rede de pesca no formato circular, de malha fina, com pesos nas extremidades.

Complementando a discussão, trago mais um fragmento do livro de Patrícia Matos (2018, p. 29), em que ela diz: "E assim, fui crescendo, aprendendo os valores da vida por meio das histórias que eu ouvia. Cantando e dançando em grandes cirandas, nossos brinquedos cantados". Assim, nos atentamos para a importância de mantermos vivas as histórias e memórias, seja por meio das oralidades, nas vivências corporais, da musicalidade, dentre outros.

Complementado esse momento, foi importante trazer para o debate como é necessário reacender essas memórias e esses conhecimentos para a sala de aula, para as práticas pedagógicas. As docentes se colocaram como profissionais que reconhecem que ainda há um distanciamento do que é trabalhado em sala de aula e nos livros didáticos, da realidade dos discentes. Que há necessidade de valorização dessas manifestações culturais no dia a dia. Com isso, surgiram indicações musicais para trabalhar com as crianças, na escola, a exemplo dos títulos: "Ôi pisa o milho, penerô xerém" (Luiz Gonzaga); "Minha jangada vai sair pro mar" (Dorival Caymmi; "Suíte do pescador" (Alceu Valença), entre outras canções que fazem parte do repertório das docentes.

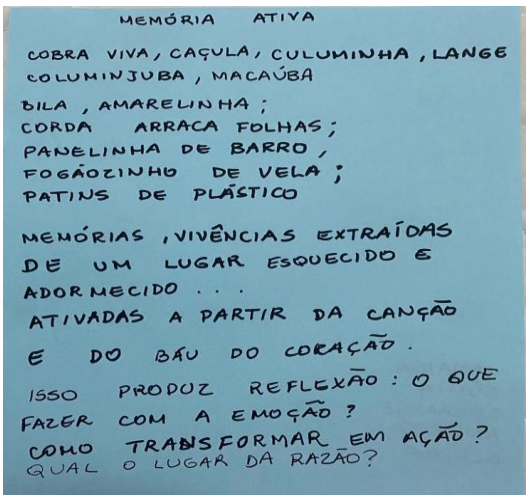
Ao final desta etapa da oficina, as docentes Léa e Rosa preferiram não falar das suas memórias, pegaram imagens, ficaram de posse delas, contudo, estavam bastante emocionadas. Por isso, contaram com o respeito, a compreensão e o acolhimento de todas.

4.2.1.2 "Ousamos poetizar"

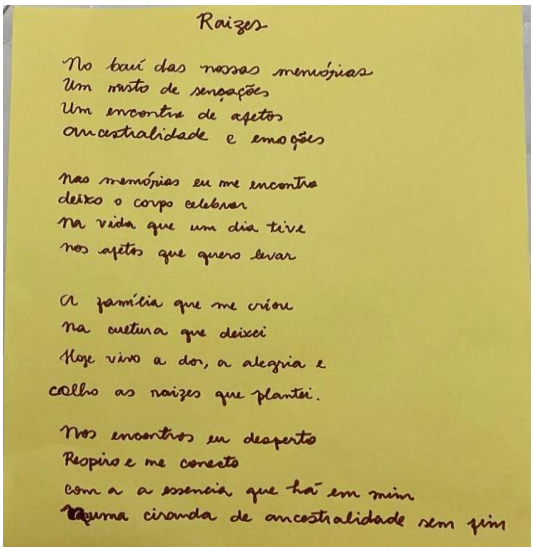
Após a vivência com as narrativas do baú afro-ancestral, as docentes copesquisadoras foram instigadas a formar dois grupos para registrarem, de forma escrita, as suas afro-memórias. A sugestão foi que a produção poderia ser em forma de poemas, contos, cordel ou outra linguagem artística, no entanto elas optaram por transcorrer em um texto poético.

Figura 15 - Momento da produção escrita

Grupo 1



Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Para melhor visualização dos textos, apresento na Tabela 10:

Tabela 10 - Poemas produzidos pelas docentes Copesquisadoras

Produção do grupo 1	Produção do grupo 2
Memória ativa **Cobra viva , caçula,** **culuminha, lange** **Columinjuba, macaúba** **Bila, amarelinha,** **Corda arranca folhas** **Panelinha de barro** **Fogãozinho de vela** **Patins de plástico** **Memórias, vivências extraídas** **De um lugar esquecido e adormecido** **Ativados a partir da canção** **E do baú do coração** **Isso produz reflexão:** **O que fazer com a emoção?** **Como transformar em ação?** **Qual o lugar da razão?**	**Raízes** **No baú das nossas memórias** **Um misto de sensações** **Um encontro de afetos** **Ancestralidade e Emoções.** **Nas memórias eu me encontro** **Deixa o Corpo celebrar** **Na vida que um dia tive** **Nos afetos que quero levar.** **A família que me criou** **Na cultura que deixei** **Hoje vivo a dor, alegria e acolho** **As raízes que plantei.** **Nos encontros eu desperto** **Respiro e me conecto** **Com a essência que há em mim**

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Nas duas produções, podemos perceber a influência da ancestralidade africana e afro-brasileira. No primeiro poema, vemos a presença das memórias nas palavras. Palavras estas como um importante marcador linguístico, que, muitas vezes, ainda povoam o nosso cotidiano, como é o caso da palavra caçula (significa irmã mais nova), culuminha, e quando resgatadas causam até estranhamento às gerações mais novas. Isso quer dizer que as palavras também nos mostram as marcas africanas presentes em nossas famílias e na nossa história.

Também surgiram as brincadeiras de criança, acompanhadas de questionamentos sobre o que fazer após as descobertas. De alguma forma, esse resgate vai servir para fortalecer o ser e o existir das docentes, pois tudo que fazemos e somos tem história e também memória, cabe a nós a possibilidade de cultivar.

No segundo poema, é possível ver e sentir como as docentes foram tocadas ao resgatarem suas memórias afro-ancestrais; há celebração nesse encontro. Há também o reconhecimento de que suas raízes são heranças culturais que se manifestam por toda a existência e continuam crescendo e se ramificando em outras instâncias: trabalho, família etc., é certo que muitas vezes estas memórias se apresentam de forma dolorosa, porém precisam ser cuidadas, tratadas para se fortalecerem.

Desse modo, os dados nos mostram que tanto nas produções dialogadas quanto nas produções escritas, as docentes copesquisadoras estavam imersas em suas memórias ancestrais. Memórias ativadas desde a chegada de Patrícia Dejokê, como principal mediadora da oficina, trazendo seus saberes e suas experiências que contribuíram para que o objetivo da oficina fosse alcançado.

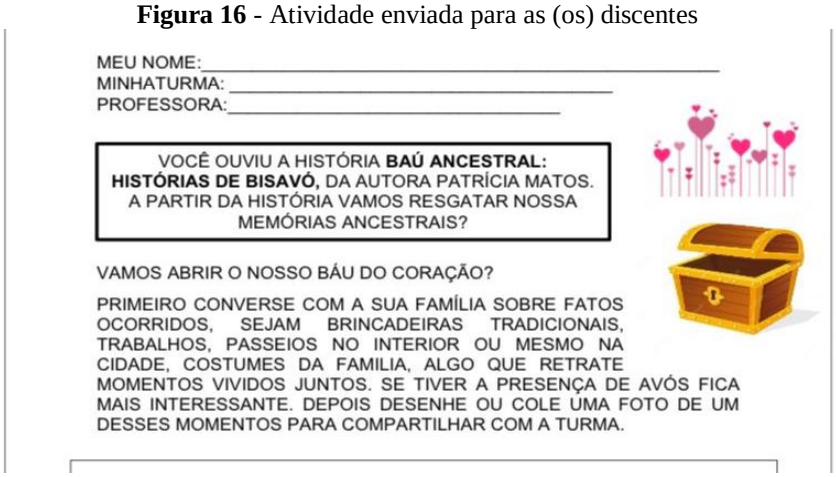
Diante dos fatos, consideramos que a oficina possibilitou o resgate das afro-memórias, com afetos, dores e sabores. Foi possível perceber nos dados produzidos o quanto é importante resgatarmos nossas raízes, revisitarmos nossa história para darmos sentido a quem somos e o que queremos construir, pois, como pontua Meijer (2015), é o passado que vai nos servir como raiz, e que é preciso sabermos quem somos, pois, só assim, saberemos dizer nossas marcas e poder nos ver também na marca do outro.

Portanto, "não devemos deixar nos faltar esse baú com seus mistérios, o canto e o conto que encantarão àqueles que virão depois, que chegarão mais tarde e manterão vivas e pulsantes as histórias, levando-as para o mundo", (MATOS, 2018, p. 31). E assim, continuamos vivas, trilhando histórias e construindo vidas.

4.2.2 Ação formativa com os(as) discentes copesquisadoras(res)

Ao final da oficina, as copesquisadoras foram convidadas a ler ou contar para as suas turmas a história Baú ancestral: história de Bisavó, da Patrícia Matos (2018). Após referida ação, conversaram com as crianças sobre as memórias destacadas no conto, referindo-se aos mais velhos e às mais velhas que compõem as famílias, destacando também a presença de avós e bisavós; a importância de reforçar o respeito e a valorização dos saberes e das experiências destas pessoas e a importância dos seus ensinamentos e mediações para a vida das novas gerações. Por fim, orientar as crianças sobre a atividade "Baú afromemórias", realizada em casa com as famílias.

Figura 16 - Atividade enviada para as (os) discentes


MEU NOME:_____
MINHATURMA: _____
PROFESSORA:_____

VOCÊ OUVIU A HISTÓRIA **BAÚ ANCESTRAL: HISTÓRIAS DE BISAVÓ,** DA AUTORA PATRÍCIA MATOS. A PARTIR DA HISTÓRIA VAMOS RESGATAR NOSSA MEMÓRIAS ANCESTRAIS?

VAMOS ABRIR O NOSSO BÁU DO CORAÇÃO?

PRIMEIRO CONVERSE COM A SUA FAMÍLIA SOBRE FATOS OCORRIDOS, SEJAM BRINCADEIRAS TRADICIONAIS, TRABALHOS, PASSEIOS NO INTERIOR OU MESMO NA CIDADE, COSTUMES DA FAMILIA, ALGO QUE RETRATE MOMENTOS VIVIDOS JUNTOS. SE TIVER A PRESENÇA DE AVÓS FICA MAIS INTERESSANTE. DEPOIS DESENHE OU COLE UMA FOTO DE UM DESSES MOMENTOS PARA COMPARTILHAR COM A TURMA.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

4.3 III OFICINA FORMATIVA: MARCADORES DAS AFRICANIDADES: RAÍZES IDENTITÁRIAS

> Ninguém dança sozinha! Dança com dança para, dança junto[…] dança é encantamento, é movimento de dentro. É enunciado no corpo, esse parceiro que nos permite dizer quem somos (SAYÃO, 2022).

A oficina III objetivou identificar as marcas culturais africanas que as docentes pesquisadoras trazem nas suas histórias de vida e relacionar objetos, imagens e vivências do cotidiano a tabela dos Marcadores das Africanidades. Para tal ação, montamos uma **Instalação Museológica** com representações dos marcadores das docentes, como inspiração para eternizar as memórias, aprender com o passado e progredir para o Afroletramento.

Figura 17 - *Card* convite para a 3ª Oficina

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

A ideia do Museu foi proposta pela Professora Rebeca Meijer, inspirada na pesquisa de mestrado intitulada "Vejo um Museu de grandes novidades, o tempo não para…" de Alane Carneiro Albuquerque (2008). Na referida dissertação, a pesquisadora destaca a importância das instituições museológicas como um espaço de reconhecimento e preservação das heranças culturais. A autora dá destaque ao museu como um espaço pedagógico de discussão e interação de causas sociais, e nessa "dinâmica cultural se constrói e reconstrói identidades e subjetividades" pautadas nas experiências e nas histórias dos sujeitos (ALBUQUERQUE, 2008. p. 44). Nessa ordem, construímos as vivências para esta oficina, como apresentado no plano abaixo:

Tabela 11- Plano de Ação da 3ª oficina

TEMA: Marcadores das Africanidades - raízes identitárias MEDIADORAS: Profª. Drª Rebeca de Alcântara e Profª. Antonia Fernandes	
OBJETIVOS	Identificar as marcas culturais africanas que as docentes trazem nas suas histórias de vida; Relacionar objetos, imagens e vivências do cotidiano das copesquisadoras aos Marcadores das Africanidades.
METODOLOGIA	Para esta oficina, foi montada previamente uma Instalação Museológica com representações de marcadores de memórias ancestrais das docentes. 1. Acolhimento com dança afroancestral 2. Vivência: Imersão na Instalação Museológica com Marcadores das Africanidades. 3. Roda de apresentações dos Marcadores das Africanidades dos quais se identificaram. 4. Produção escrita - Uma carta para o seu "eu" criança ou adolescente falando da experiência de vivenciar os marcadores das africanidades, os quais afirmam sua afrodescendência.
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral: contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. PETIT, S. H.; FARIAS, M. K. **Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades**: conexões entre corpos e árvores afro-ancestrais. *In*: MACHADO, A. F.; ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. (Org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015. 125-145 p. ALBUQUERQUE, E. C. **Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para... sociopoetizando o museu e musealizando a vida**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

4.3.1 Descrição do processo formativo e análise das produções

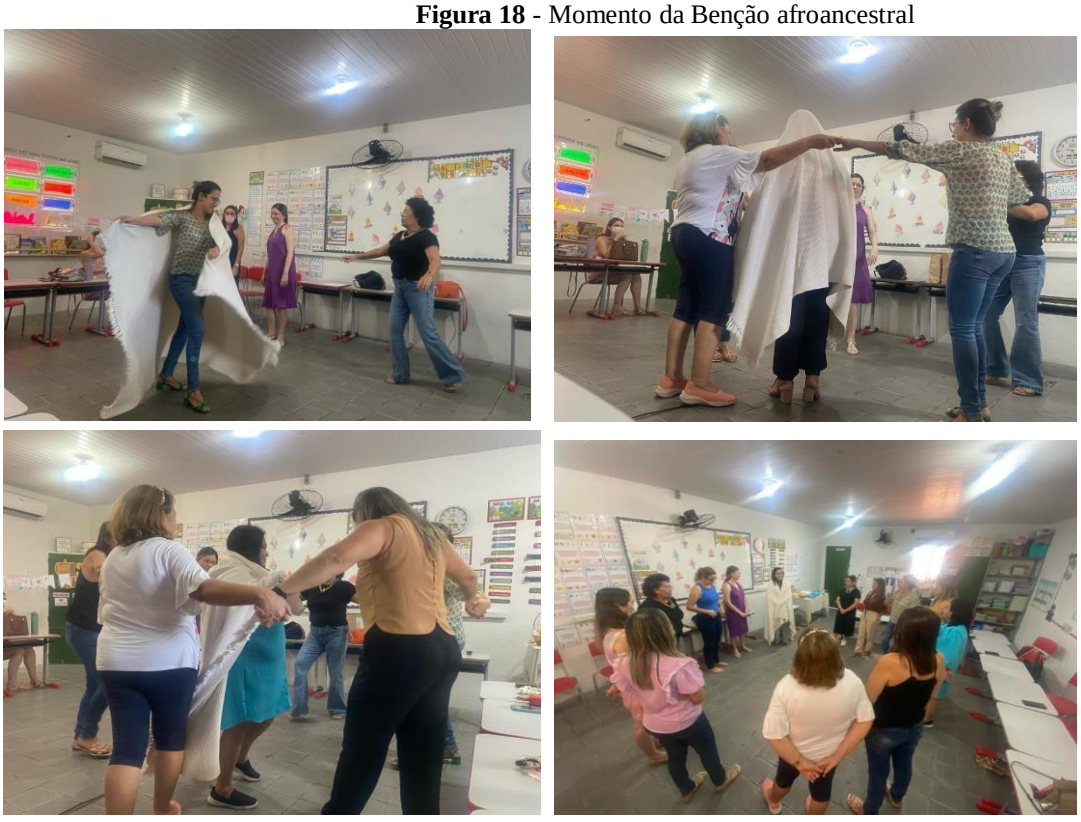
A Instalação Museológica montada dispunha de diversas representações de marcadores de memórias das docentes copesquisadoras: fotos, livros, artigos religiosos, músicas, brinquedos, artesanatos, entre outros. Os atributos foram solicitados a elas, com

antecedência, no grupo de *Whatsapp* e também foi enviado um arquivo com a Tabela dos Marcadores da Africanidades (PETIT; ALVES, 2015) para que suas escolhas fossem feitas, a partir dos marcadores dos quais se identificassem.

A oficina foi iniciada com a acolhida das docentes copesquisadoras em uma sala à parte. A dança se fez presente neste instante como um dispositivo pretagógico de acesso à cosmopercepção africana. A dança simbolizou uma benção afroancestral. Para Sandra Petit (2015, p. 72), "Ao executarmos uma dança de matriz africana, nos conectamos com os ancestrais [...] o elemento fogo tem tido uma participação importante como forma de nos unir, confortar, limpar, energizar.

A referida vivência dançante, nomeada por nós como "Benção do manto", foi realizada sob a mediação da Pretagoga professora Rebeca Meijer, que, no embalo ritmado de uma melodia afro-indígena deu início. Neste movimento, as docentes, uma a uma, foram conduzidas a dançar e conectar-se com suas ancestralidades. À medida que recebiam o "manto" (representado por uma manta de algodão cru), criavam seu próprio movimento dançante, e assim convocava outra pessoa. Nessa performance, formou-se uma dança de roda, emanando força e energia vital.

Figura 18 - Momento da Benção afroancestral



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Após a referida vivência, o grupo foi direcionado para a **Instalação Museológica**, localizada na sala vizinha. Antes de ocupar a sala, as docentes foram orientadas a adentrar o espaço em silêncio e assim o fizeram. Ao abrirem a porta, depararam-se com o museu das suas memórias. Foram orientadas a observar os utensílios e as imagens expostas, ouvir os sons (a música) e buscar alcançar as energias das ancestralidades contidas em cada uma daquelas representações.

Figura 19 - Vivência na Instalação Museológica

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

As músicas tocadas para receber as docentes naquele espaço foram: “O Mar Serenou” (Clara Nunes); “A carne” (Elza Soares); “Jamaica” (Bob Marley). Estas foram as escolhas das copesquisadoras Samba e Marina.

Após circularem pelo ambiente, apreciarem os artefatos presentes naquela instalação, nos sentamos para darmos continuidade ao encontro, com a partilha das experiências museológicas.

A Professora Rebeca e eu, como mediadoras, consideramos necessário, antes dos relatos, reforçarmos a composição dos Marcadores da Africanidades (PETIT; ALVES, 2015), explicando sobre a relação destes com a Pretagogia, com o intuito de dar significado às vivências pretagógicas propostas, pois, como afirmam Petit e Alves (2021, p. 6):

> A Pretagogia exige um mergulho dentro de si, para falar na primeira pessoa, de seu lugar, percebendo não somente a linhagem biológica que envolve a imensa maioria das famílias brasileiras, com seus componentes próximos ou distantes afrodescendentes, mas, sobretudo, a apropriação dos marcadores culturais africanos e afrodiaspóricos, esses últimos coletivos e absolutamente inegáveis.

Apresentamos os Marcadores das Africanidades, que, segundo as suas criadoras Sandra

Petit e Kellynia Alves (2021, p. 8), são conceitos da Pretagogia que "referem-se àquilo que nos permite identificar uma conexão histórico-cultural com a África". Tais marcadores têm a pretensão de nos fazer revisitar as nossas africanidades e refletir sobre as referências que constroem as nossas trajetórias de vida.

Tabela 12 - Marcadores da Africanidades

1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
3 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representações da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim	21 – Outras tecnologias
7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias
8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)
9 – Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros "negros" significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afro-marcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro	30 – Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: Petit e Alves (2015).

Após acessarem a tabela dos Marcadores das Africanidades, expostos acima e a Instalação Museológica, as docentes receberam um instrumental impresso em uma folha de ofício para registrarem os marcadores que lhes atravessavam. Algumas se mostraram inseguras enquanto aos seus marcadores, principalmente aquelas que não tinham entregado objetos, no entanto a professora Rebeca, no papel de principal mediadora, tranquilizou-as e orientou-as para que ficassem atentas às referências ali presentes, pois "o que importava era o sentimento e o significado de tudo aquilo para cada uma". Assim, seguimos para a apresentação dos marcadores das copesquisadoras.

4.3.1.1 Produção e análise: Marcas que marcam

Conforme orientação dada às docentes, elas apresentaram seus marcadores e suas representações, conforme será apresentado na Tabela 13:

Tabela 13 - Marcadores e simbologias das docentes copesquisadoras

Docente Copesquisadora	Marcadores das Africanidade identificados	Objeto/simbólico das africanidades
Ada	20 – Artesanatos **Outros marcadores identificados no relato:** 24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade	"Eu trouxe uma peça de crochê porque a minha mãe gostava muito de fazer crochê e eu não sei porque ela deixou de fazer[…] Esta peça não foi ela que fez, mas me recordou. Ela fazia meus vestidinhos quando eu era criança. Eu fui filha única até os 10 anos de idade e ela fazia roupinhas para mim, ela fazia uns negócios de botar no cabelo, arrumava o meu cabelo, fazia os cachos. [...] A família da minha mãe era de agricultores, então assim, eu convivi com tudo isso: fogão a lenha na casa da minha avó, era o abano para pegar o fogo, a peneira para cessar o milho o feijão e essa cabaça para levar água pra roça." Agora surgiu a curiosidade de saber com quem a mãe aprendeu a fazer crochê, eu não me recordo da minha avó fazendo crochê. E quando eu era criança eu me interessei em aprender. Aprendi os primeiros pontos, mas não me dediquei"

Águia	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos **Outros marcadores identificados no relato:** 15 - Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro; 22 – Valores de família/filosofias	Não enviou objeto nem imagem "Eu tinha colocado só um marcador, mas foi clareando com as falas das colegas, você vai se encaixando aqui e ali. Então dos três que mais me representam: a música, eu amo música que é o marcador 15. Isso é uma coisa de família, meu pai, (já falecido), meu avô, minha avó que dia de dominó cozinhava ouvindo "Noite ilustrada" então eu amo isso, é a minha playlist. E é isso, eu tenho uma memória afetiva musical muito forte. E valores de família. Eu lembro muito da minha avó fazendo almoço de domingo para receber os netos ouvindo música e cantando […] e, realmente eu trago muitos valores da minha família e a relação com os mais velhos, que exatamente eu sempre fui muito apegada aos meus avós, tanto materno quanto paterno, eu não os tenho mais. Meus tios também, inclusive hoje eu não troco estar com eles. Todo domingo eu tomo café com eles, minhas tias e minha mãe […] eu sou muito família, tudo que eu sou hoje eu recebi da minha família"
Ani	19 – Negritude – Força e Resistência **Outros marcadores identificados no relato:** 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida.	Imagem de pessoa negra " Quando eu entrei aqui na sala eu lembrei da minha professora de História, Lúcia, da sétima série. Ela sempre fazia oficina assim, ela era muito forte. Ela usava turbante, ela sempre incentivava a gente a ler livros na escola. Ela era muito forte. Ela chegava na sala assim, transmitia potência. Ah, ela era chamada de Mama África. Ela era negra e com cabelo bem black e ela já era uma senhora Olhando aqui esse pratinho lembrei que eu tomava caldo de feijão em um pratinho desses que minha mãe fazia eu tomar.

Elvira	19 – Negritude – Força e Resistência **Outros marcadores identificados no relato:** 6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim; 26 – Religiosidades Pretas	Objetos levados: Livro Escravo da Ilusão Fotos de um dos três filhos "Desde pequena que eu tinha divindades, eu sabia. Eu via espíritos e quando eu cheguei na idade de 16 anos meu pai me levou para o Neuro […] até chegar a um centro espírita porque eu continuava vendo e ouvindo espíritos. Eu não queria ter aquilo, porque era horrível, era ruim ser diferente de todo mundo. Eu escolhi resistência e força, como marcador, porque essa comunicabilidade com os espíritos vem dos africanos, muitos pretos velhos recebiam e inclusive no centro que fui, chamado de mesa branca, diziam que eu tinha o preto velho junto de mim, como se fosse meu guia, que me ajudava em determinadas situações. Eu morria de medo, fugia […] "Esse aqui é meu filho (apontando para foto dele). Eu casei com homem negro e meu filho foi uma referência pra mim. […] Ele me ensinou que ele era negro. Ele gostava de pegar sol sem protetor pra ficar bem preto, preto, preto, porque ele achava lindo e gostava da cor dele. A música, essa que você colocou, do Bob Marley, (Jamaica, Bob Marley). Ele faleceu de um tumor cerebral, mesmo depois que ele estava já com esquecimento a gente colocava sua música e fazia churrasco, ele cantava ela todinha (choro). Ele se amava como negro [...] A doutrina espírita representa pra mim força e resistência. Foi ela que trouxe força e resistência para eu lidar com a morte da minha mãe, e com o abandono do pai [...] Agradeço a doutrina espírita […] mesmo sofrendo preconceito, essa é minha raiz. "
Estrela	17 - Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos **Outros marcadores identificados no relato:** 15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro; 20 – Artesanatos	Foto dela criança com o cabelo crespo. "Gente é assim a minha mãe tem um cabelo liso, escorrido. Quando ela era nova o cabelo dela era liso, preto igual cabelo de índio. Eu lembro da minha mãe lavando o cabelo com sabão detergente para o cabelo ficar assim, com volume. Aí depois ela pintou de loiro. E aí ela se realizou quando ela teve uma filha com cabelo crespo. Meu cabelo fazia vários cachinhos [...] ela dava banho e eu pedia por pra fazer cachos. Ela adorava meus cachinhos e ela nunca deixou mexer nos meus cachinhos. Aí quando eu fui me casar me disseram para fazer mecha [...] passado o casamento mandei alisar o cabelo.

		Toda a minha infância foi assim, com cabelo "Pixete" (risos) Outras coisas também que eu me identifico aqui é a história do canto que minha mãe bota meus filhos para dormir só cantarolando. A minha mãe e a minha família são do interior Jaguaruana, (referindo-se ao artesanato que é forte naquela região) entendeu? "
Léa	6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim. **Outros marcadores identificados no relato:** 3 – Racismos (perpetrados e sofridos); 4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos); 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida; 10 - Escrituras Negras	Eu coloquei, na verdade, como as outras meninas falaram, durante as outras apresentações a gente vai identificando vários outros marcadores. Na última oficina eu me emocionei muito porque a primeira coisa que eu vi quando eu pisei no tapete foi esse raspador de coco e ele para mim sempre foi muito simbólico [...] por conta da família do meu pai Eu coloquei uma foto com ele (foto com o pai) porque são as pessoas de referência negras na minha família Então, meus pais como vocês estão vendo, ele é moreno, pardo. Minha avó era negra e na casa da minha vó e sempre foram muito pobres né. Então meu pai teve uma vida muito difícil. É muito difícil para mim ter essas memórias resgatadas, porque apesar de ter sido um lugar que eu nasci, é difícil eu querer resgatar essas memórias deste lugar. [...]então assim, tudo muito simbólico a minha avó por parte de pai teve onze (11) filhos, ela mandou meu pai para cá quando ele tinha nove (09) anos de idade para trabalhar, para ser serviente na casa de famílias mais abastadas né? Então toda a infância dele foi trabalhar em casa de família e ele era menino de recado na verdade, ele fazia companhia dois senhores um casal de pessoas idosas e ele morava com eles porque ele tava lá para ser como se fosse o filho adotivo, fazer companhia e tudo que ele ganhava ele mandava para minha avó no interior porque tinha mais dez (10) filhos. [...] Enfim, sempre foram pessoas que apesar de toda a dificuldade sempre teve um senso de comunidade muito grande na família do meu pai Infelizmente eu nunca mais voltei para lá. [...] "Esse pratinho também Eu comia peixe com grolado.

		[...] O meu pai ele acha que ele é branco e ele sempre dizia assim para mim: se você chegar com o namorado negro aqui eu expulso você e ele e ironicamente meu primeiro namorado foi negro. Mas assim, meu pai nunca se conheceu negro, nem a minha avó e ela é negra assim daquelas negra de raiz bem forte … Ah, mas é isso! Ah eu trouxe um livro também esse livro é muito bom, de uma escritora Negra eu tive contato com esse livro não faz muito tempo, foi em 2018 … ele é muito marcante pela personagem negra, mas que tá tentando resgatar as ancestralidades E aí ela volta para o tempo o período da escravidão sendo que ela é uma mulher negra da modernidade e ela volta e ela sofre tudo aquilo que os anos anterapassados dela sofreram né então é muito forte eu recomendo a leitura dele"
Marina	6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim; 7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza; 11 – Curas/Práticas de saúde**;** 15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro; 20 – Artesanatos; 26 – Religiosidades Pretas.	Objeto: Livro Quarto de Despejo (Carolina de Jesus) Fotografia de Iemanjá Fotografia Ciclo lunar "Coloquei alguns dos que eu trouxe, aí chegando aqui eu identifiquei outros objetos também. Sobre o marcador 6, Referência negra, tem meu pai (apontando para a foto do pai, já falecido), segurando a primeira netinha dele, a Marina (filha dela). Sou a mais velha né? Então meu pai é uma referência pela cor, né? Assim, na oficina passada eu contei que eu sou de ascendência indígena então isso aqui é muito presente pra mim. Outro referencial é Curas e práticas de saúde (marcador 11). Então assim, uso chá das ervas, da própria reza. O menino tava com quebranto, então leva pra rezar! Tudo aquilo ali fez muito parte da minha vida. Também é um marcador importante Música também, ne? Cantos e ritmos. Engraçado que isso é uma coisa mais recente, essa identificação, né? De entender a cultura afro, nesses ritmos e cantos. Eu coloquei axé e reggae. Eu trouxe Bob Marley. Eu não ouvia muito, eu não gostava muito de *reggae*, mas sempre ouvi aquele preconceito dizendo que era "música de maconheiro". Não vou mentir que eu pensava sobre isso, até que um dia eu me deparei no *YouTube* com pessoas falando sobre a cultura jamaicana, a música da Jamaica. Aquilo se tornou assim… eu tive uma grande admiração, sabe? Por aquelas pessoas estarem ali resistindo e com muito

		amorosidade. O *reggae* é uma música mesmo que tem muita amorosidade. Então eu escuto essas músicas, não só como entretenimento, mas também como um encontro, uma reflexão. Vejo ali um comentário, um documentário [...] Sobre negritude, força e resistência. Então assim, a gente percebe muito o negro na história, o meu pai como um homem negro, agricultor, que veio do interior[...] Para ilustrar um pouco isso eu trouxe esse livro da Carolina Maria de Jesus, que é o Quarto de despejo, nem terminei de ler. Também é uma consciência recente de começar a entender que esse pessoal precisa ter voz. Então a Carolina Maria de Jesus é um referencial porque ela fala do jeito dela, um diário que ela fez, partindo de uma realidade extremamente dura e difícil que a gente nem faz ideia. Então a minha intenção aqui é me aproximar um pouco desse universo. Eu também trouxe aqui também um *rap* que fala dessas pessoas dessa realidade que eu linko muito como o nosso trabalho aqui, nossa realidade é uma maneira da gente também se aproximar dos nossos alunos, eu vejo muito por essa ótica. Artesanato, aí quando eu vi o tapete eu inseri aqui, porque isso aqui, na minha casa tem vários de presentes da minha vó, das minhas tias. Então sempre que elas querem me agradar elas sempre fazem uma toalha bordada, em pontos cruz, isso é muito forte e muito feminino, esse afeto, isso é uma forma de transmitir afeto… A Religiosidade que me atravessa muito. Como eu tenho família no interior que tem praia. Minha família é de pescadores, então essa relação com o mar, né. Aí tem esse elemento ali (mostrando a foto) Iemanjá que eu nem associei a religiosidade afro, mas por ter ligação com o mar sempre foi referência pra mim... Então quando eu ouvia a música (referindo-se a música O mar Serenou, Clara Nunes) eu sempre "linkava" com essa imagem, sempre foi referência pra mim. Então no ciclo lunar que eu entendo também, trago muito como referência indígena, mas acredito que todos eles…. Essa ligação com a natureza, desses povos é muito forte [...] Então a relação com o chão e com a natureza, eu trouxe o ciclo lunar, marés, clima, chuva, clima, terra, e é isso."
Margarida	22 – Valores de família/filosofias	Objeto fotografia da casa de farinha.

	Outros marcadores identificados no relato 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida; 24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade.	"A minha família é do interior da região norte. As minhas férias, a minha vida inteira eu ia para o interior, aí era pequenininha. Eu lembro demais todo mundo lá, a família inteira, todo mundo junto. Eu era louca para descascar mandioca E aí eu não podia porque era criança, não podia pegar na faca. Aí tinha aquele trabalho, cada pessoa da família fazia uma parte, tinha aquele trabalho, quando terminava todo mundo ia comer tapioca, comer broa, beijú e tudo… É aí, eu lembro demais essa questão? Que eu também sou muito família, eu gosto muito, como uma colega falou, a família é a base, trago muito isso para minha família. A questão também do meu pai era muito família, ele gostava muito de cozinhar. Eu lembro que eu era pequena, uns 10 anos eu acho. Coincidência, na minha casa quem cozinhava era ele, cozinhava muito bem. Ele queria me ensinar, Dizia: vem para cá ficar aqui para tu aprender fazer comida para o teu marido, eu não queria. Até hoje meu marido que cozinha para mim, aí por coincidência meu marido também gosta muito de cozinhar e eu lembro tanto, ele parece muito com meu pai, ele é muito família. E a questão da comida é muito forte na minha família, tá feliz, tá triste, vamos comer".
Mary	5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida; 6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim. **Outros marcadores identificados no relato:** 20 – Artesanatos; 22 – Valores de família/filosofias.	Objeto: Fotografia de castanhas assando "O meu marcador é 5, da castanha. Assim, a castanha representa um momento de reunião de família da comunhão, aquele momento do papai, da minha vó, a gente se reunia ali, ao lado daquele fogão a lenha. Momento que ela marcava e dizia: Ei, hoje é dia, vamos assar castanha vai reunir a família todinha e vinha meus primos, minhas primas vinham jogar conversa fora. Momento muito bom, muito gostoso em família. E a questão da referência né? Questão do marcador 6. Eu tive pais maravilhosos, meu pai biológico, meu padrasto negros e pessoas assim, né? Meu Deus! Eu tenho muita consideração que são os amores da minha vida, ô Jesus, são pessoas assim que eu devo muito carinho muito amor mesmo. Também a questão da renda ali, que eu escolhi também o artesanato. O artesanato é porque a minha mãe quando eu era criança ela tinha uma grande confecção. Aí eu, meus

		irmãos íamos com ela. Ela dizia "vamos lá para Tapera" que é onde tinha as Rendeiras, ela ia lá comprar renda para poder botar nas peças".
Rosa	4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos) Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida 7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza 8 Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino 24 - Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade 25 - Relação com a natureza	A docente preferiu manter-se em silêncio nesta vivência.
Samba	15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro	Músicas: O mar serenou (Clara Nunes) A carne (Elza Soares) "Amo som, dança. Quando estou aperriada ou feliz gosto de escutar música. Trabalhando eu gosto de escutar música"

Tatai	20 – Artesanatos 11 – Curas/Práticas de saúde 22 – Valores de família/filosofias 26 – Religiosidades Pretas	Objeto: imagem de nossa senhora aparecida "Gente, quando a Antônia passou a ideia do que seria aqui, eu fiquei pensando o que é que eu vou levar? Meu Deus, eu não sei dessas coisas não! Aí a gente vê aqui…A minha vida eu tô vendo aqui. Quando eu olhei um leque desse eu fiquei pensando: meu Deus, como eu tenho coisa lá em casa, que eu não sabia que eu tinha! Aí, a começar quando eu vejo aqui essa peça de renda, a minha avó fazia. Hoje eu sou muito fã de trabalho artesanal. Eu faço crochê, eu faço ponto cruz, eu faço macramê… Então, veja como é! De onde eu tirei isso: Da minha vó que morreu com 98 anos. Aí eu vejo religiosidade a minha avó era aquela pessoa que via uma criança doente aí levavam para ela rezar, ela cuidava de pessoas doentes, animais doentes. Então eu sou uma pessoa que se considera muito, não sei se eu sou praticante, mas eu sou muito religiosa e eu costumo receber muita imagem de presente, consciência que eu tenho que isso (referindo-se a imagem de Nossa Senhora Aparecida) não tem vida, é uma resina, mas o que ela representa para mim é o que vale, entendeu? [...] Então isso aqui para mim, gente, tá sendo uma coisa assim tão emocionante! Além das histórias das amigas, tudo isso tem na minha vida e eu não sabia que eu tinha, né? Onde eu herdei a história da religiosidade, é da minha avó. Hoje quando nós nos vemos em aflição a gente pede para ela interceder por nós, porque a vida dela era de oração. Ai gente, isso aqui é uma coisa muito rica, muito mesmo! Pena que só sou eu que estou vendo isso aqui. Eu gostaria que toda minha família visse isso aqui também".

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

As doze docentes participantes desta oficina demonstraram, em suas explanações, a presença de elementos que marcam a presença das africanidades em sua trajetória de vida, conforme quadro apresentado. A maioria mostrou aspectos familiares, artísticos, práticas religiosas e espirituais, fazendo referência à tabela dos marcadores das africanidades.

Entretanto, por mais que a tabela disponha de uma quantidade expressiva de marcadores, que possivelmente estejam presente na construção identitária de cada uma, foi

percebido tanto no processo de escolha das simbologias, quanto nas falas de algumas docentes, que foi no decorrer do relato umas das outras que houve a identificação e a ampliação dos marcadores das afro-brasilidades de cada uma.

Neste processo, as autoras Petit e Alves (2021, p. 9) acrescentam que "estas marcas se concentram no nosso corpo afro-ancestral, que independem dos traços fenotípicos. Elas estão na nossa memória familiar e coletiva, no cotidiano, nos embates do dia a dia em situações sociais e históricas compartilhadas." Assim, dificilmente alguém não iria reconhecer e associar aos costumes e vivências que marcam as suas vidas.

Todavia, as dificuldades de reconhecimento apresentadas inicialmente pelas docentes nos remetem ao fato de que, por mais que estejamos imersas em saberes e em práticas culturais africanas e indígenas, falta referenciar às nossas origens, falta o conhecimento, a contextualização histórica, de tudo isso, que é base da nossa cultura e constituição identitária. Como afirma Elane Albuquerque (2008, p. 46), "A identidade individual se constitui então, como sedimentação temporal das diferentes identificações ou posições adotadas por um conjunto de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências únicas do indivíduo. "

Sob esse olhar, Petit e Alves (2021, p. 7) reforçam que o Marcador das Africanidades nos possibilita "revisitar os territórios negros a partir de nossas histórias e memórias, voltando-nos para o conjunto que constrói nossas trajetórias no mundo", pois as histórias individuais e coletivas se constroem com base nos valores e nas referências africanas e afro-brasileiras. Nesse entendimento, ressaltamos que essas referências e esses valores precisam ser resgatados e ensinados desde a escolaridade das crianças bem pequenas, como afirma Bárbara Carine Soares Pinheiro (PINHEIRO, 2023), professora, pesquisadora e fundadora da primeira escola afro-brasileira aqui no Brasil. Ela reforça que tudo isso precisa fazer parte do cotidiano das crianças para que elas saibam as origens e os costumes tão presentes no nosso dia a dia, uma vez que elas precisam ter acesso às memórias ancestrais potentes e altivas dos marcos civilizatórios que constituíram o nosso povo.

Nesta lógica, a docente Ada aponta que "Quando você é criança, você não vê. Se isso não é falado, da história e da cultura para você, você não valoriza". Portanto, ela retrata esta lacuna na sua história de vida e de tantas outras sujeitas a quem foram negadas o acesso a sua própria história.

Concordamos com a afirmativa de Pinheiro (2023), primamos pela importância de que, tão logo, essas vivências estejam no contexto das crianças, seja parte integrante do currículo escolar, de forma natural e rotineira, pois as docentes, pessoas adultas, vividas,

mostraram impacto e admiração ao primeiro contato com os seus marcadores e das colegas nesta oficina, marcadores estes, que, de certa forma, estavam adormecidos.

Não obstante, ao familiarizarem-se com os elementos apresentados na Instalação Museológica e nos relatos, as copesquisadoras refletiram sobre as diversas marcas das africanidades que as constituem, a exemplo do **artesanato**, como um ofício ancestral que nos permite explorar o mundo da arte, do lúdico e tudo que envolve a criatividade, perpassando por gerações; o **cabelo**, como um símbolo de identificação pessoal e cultural, que muitas vezes é marcado pelo preconceito e pelo racismo dentro e fora da escola; da **religião**, como fonte espiritual para re/pensar as diversas maneiras de professar a fé e o respeito a si e ao outro; **valores de famílias** e **relação com pessoas mais velhas**, sendo destacados os encontros e as reuniões festivas e também as **práticas de saúde** tão presentes desde a infância com a utilização de chás e rezas, dentre outros.

Desse modo, Petit e Alves (2021, p. 9) asseguram que:

> As africanidades são capazes de nos reportar aos valores ancestrais e afetam a vida de todos os brasileiros, pois estão entranhadas nas práticas e valores religiosos, culinários, culturais, de organização familiar. Relatam o trabalho, criatividade e capacidade de reelaboração cultural dos africanos e seus descendentes.

Assim, é importante falarmos de uma educação afrorreferenciada que assume essa disputa, já que temos muita história para contar.

Nesse contexto, é preciso sulear o pensamento e as ações, proporcionando uma educação afrorreferenciada, entendendo que, ao resgatar a memória, resgatar a história, estamos aprendendo que somos afrodescendentes de um continente que é o berço da humanidade.

4.3.1.2 Carta: Minhas marcas, minha história

Ainda no contexto de produção para análise, foi solicitado às docentes a produção de uma carta para o seu "eu" criança ou adolescente, anunciando este encontro com os Marcadores de Africanidades e a experiência com o Afroletramento.

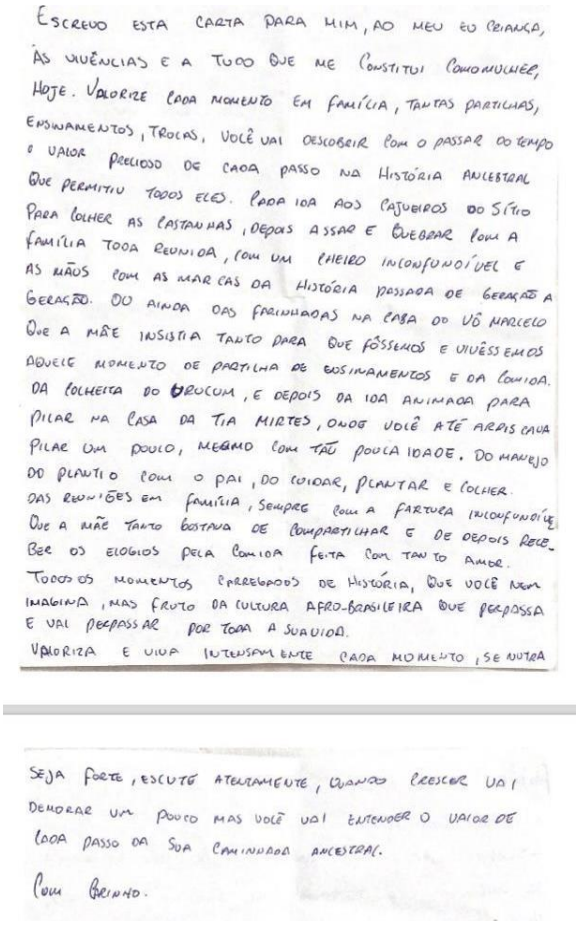
A indicação da carta veio como um meio que possibilita às autoras a liberdade de expressar-se livremente de forma autêntica, sobre seus sentimentos, seus anseios e suas emoções, segundo Portal (2013). Por isso, este dispositivo servirá, neste caso, para culminar a experiência das docentes com os seus marcadores, percebendo o quão necessário é reconhecê-los e compreendê-los no seu contexto de vida, "independente da tonalidade da pele, do jeito,

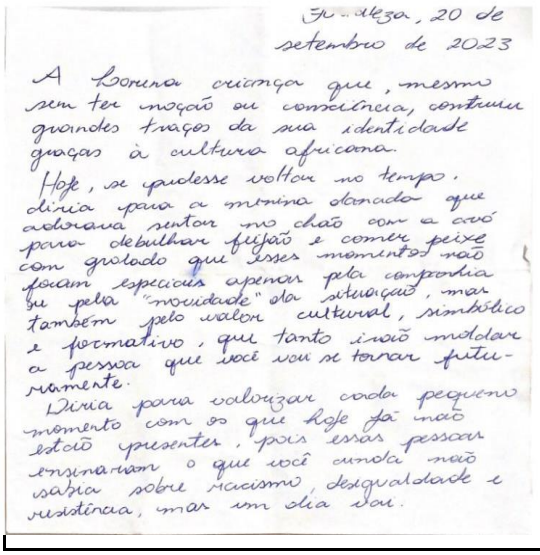
formato do cabelo de cada uma, mas de uma afrodescendência cultural epistémica, pedagógica, intelectual e das memórias", como reforçou a Professora Rebeca ao final da orientação da atividade.

Sobre as cartas, devido ao avançar da hora para encerrar a oficina, foi solicitado pelas docentes que fossem produzidas em casa, com tranquilidade e maior disponibilidade de tempo. Com isso, foram entregues oito cartas após o término das formações: sete cartas, das docentes participantes da oficina e a última, da docente Ya Fayola, que, segundo seu relato, mesmo não comparecendo à oficina, escreveu sua carta motivada pela admiração e pelo encantamento ao ler os marcadores e as orientações enviadas pelo *whatsapp*.

Seguem as cartas, escritas a mão e/ou digitadas, completas ou apenas trechos:

Tabela 14 - Cartas produzidas pelas docentes copesquisadoras

	**Rosa** Querida Rosa, Escrevo esta carta para mim, ao meu eu criança, as vivências e a tudo que me constitui como mulher hoje. Valorize cada momento em família, tantas partilhas, trocas. Você vai descobrir com o passar do tempo o valor precioso de cada passo da história ancestral que permitiu todos eles. Cada ida aos cajueiros do sítio para colher as castanhas, depois assar e quebrar com a família toda reunida, com um cheiro inconfundível e as mãos com as marcas da história passada de geração a geração. Ou ainda das farinhadas na casa do vô Marcelo, que a mãe insistia tanto para que fôssemos e vivêssemos aquele momento de partilha e ensinamentos. Da comida, da colheita do urucum e depois da ida animada para pilar na casa da tia Mirtes, onde você até arriscava pilar um pouco, mesmo com tão pouca idade. Do manejo do plantio com o pai, do cuidar, plantar e colher. Das reuniões em família, sempre com a fartura confundível que a mãe tanto gostava de compartilhar e depois receber elogios pela comida feita com tanto amor. Todos os momentos carregados de história, que você nem imagina, mas fruto da cultura afro-brasileira que perpassa e vai perpassar por toda sua vida. Valoriza a vida intensamente a cada momento, se nutra. Seja forte, escute atentamente. Quando crescer vai demorar um pouco, mas você vai entender o valor de cada passo da sua caminhada ancestral. Com carinho, Rosa.



Fortaleza, 20 de setembro de 2023

A Léa criança que, mesmo sem ter noção ou consciência, construiu grandes traços da sua identidade graças à cultura africana.

Hoje, se pudesse voltar no tempo, diria para a menina danada que adorava sentar no chão com o avô para debulhar feijão e comer peixe com grolado que esses momentos não foram especiais apenas pela companhia ou pela "novidade" da situação, mas também pelo valor cultural, simbólico e formativo, que tanto irão moldar a pessoa que você vai se tornar futuramente.

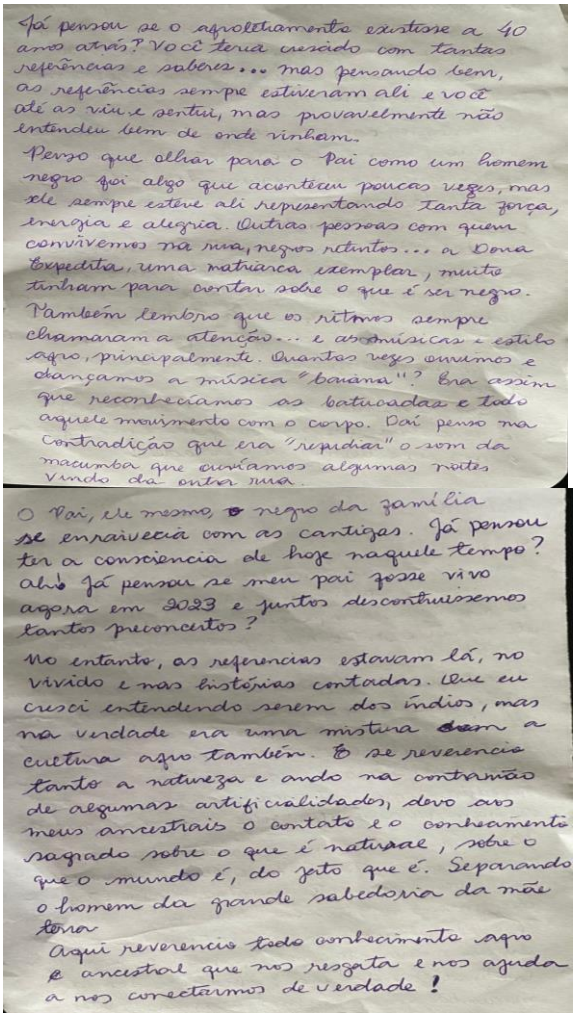
Diria para valorizar cada pequeno momento com os que hoje já não estão presentes, pois essas pessoas ensinaram o que você ainda não sabia sobre racismo, desigualdade e resistência, mas um dia vai.

Léa

"A Léa criança que mesmo sem ter noção ou consciência, construiu grandes traços da sua identidade graças à cultura africana.

Hoje, se pudesse voltar no tempo, diria para a menina danada que adorava sentar no chão com o avô para debulhar feijão e comer peixe com grolado. Que esses momentos não foram especiais apenas pela companhia ou pela "novidade" da situação, mas também pelo valor cultural, simbólico e formativo que tanto irão moldar a pessoa que você vai se tornar futuramente.

Eu diria para você valorizar cada pequeno momento com os que hoje já não estão presentes, pois essas pessoas ensinaram o que você ainda não sabia sobre racismo desigualdade e resistência mas um dia vai".



Já pensou se o afroletramento existisse a 40 anos atrás? Você teria crescido com tantas referências e saberes... mas pensando bem, as referências sempre estiveram ali e você até as viu e sentiu, mas provavelmente não entendeu bem de onde vinham.

Penso que olhar para o Pai como um homem negro foi algo que aconteceu poucas vezes, mas ele sempre esteve ali representando tanta força, energia e alegria. Outras pessoas com quem convivemos na rua, negros retintos... a Dona Expedita, uma matriarca exemplar, muito tinham para contar sobre o que é ser negro.

Também lembro que os ritmos sempre chamaram a atenção... e as músicas e estilo afro, principalmente. Quantas vezes ouvimos e dançamos a música "baiana"? Era assim que reconhecíamos as batucadas e todo aquele movimento com o corpo. Daí penso na contradição que era "repudiar" o som da macumba que ouvíamos algumas noites vindo da outra rua.

O Pai, ele mesmo, o negro da família se enraivecia com as cantigas. Já pensou ter a consciência de hoje naquele tempo? Ah, já pensou se meu pai fosse vivo agora em 2023 e juntos desconstruíssemos tantos preconceitos?

No entanto, as referências estavam lá, no vivido e nas histórias contadas. Que eu cresci entendendo serem dos índios, mas na verdade era uma mistura com a cultura afro também. E se reverencia tanto a natureza e anda na contramão de algumas artificialidades, devo aos meus ancestrais o contato e o conhecimento sagrado sobre o que é natural, sobre o que o mundo é, do jeito que é. Separando o homem da grande sabedoria da mãe terra.

Aqui reverencio todo conhecimento afro e ancestral que nos resgata e nos ajuda a nos conectarmos de verdade!

Marina

Marina,

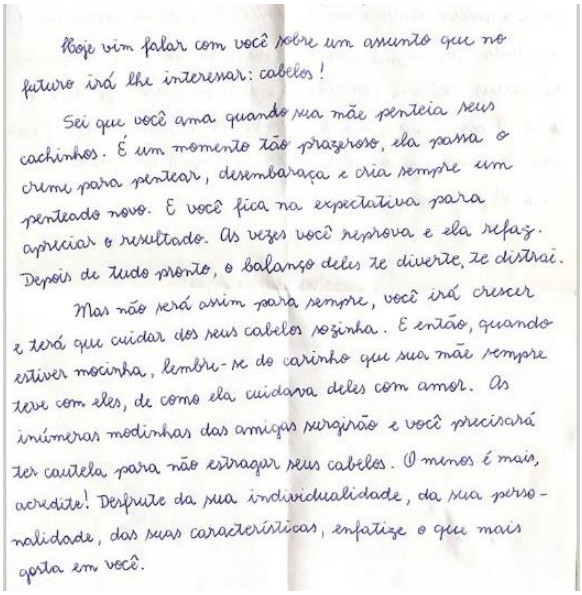
Já pensou se o Afroletramento existisse há 40 anos atrás? Você teria crescido com tantas referências e saberes… mas pensando bem, as referências sempre estiveram ali e você até as viu, e sentiu, mas provavelmente não entendeu bem de onde vinham.

Penso que olhar para o pai como um homem negro foi algo que aconteceu poucas vezes, mas ele sempre esteve ali representando tanta força, energia e alegria. Outras pessoas com quem convivemos na rua, retintas. A dona expedita, uma matriarca exemplar, muito tinha para contar sobre o que é ser negro.

Também lembro que os ritmos sempre chamaram a atenção… e as músicas e estilo afro, principalmente. Quantas vezes ouvimos e dançamos a música "baiana"? Era assim que reconhecíamos as batucadas e todo aquele movimento com corpo. Daí penso na contradição que era "repudiar" o som da macumba que ouvíamos algumas noites vindo da outra rua.

O pai, ele mesmo, o negro da família se enraivecia com as cantigas. Já pensou ter a consciência de hoje naquele tempo? Ah, você já pensou se seu pai fosse vivo agora em 2023 e junto desconstruíssemos tantos preconceitos? No entanto, as referências estavam lá, no vivido e nas histórias contadas. Que eu cresci entendendo serem dos índios, mas na verdade era uma mistura com a cultura afro também. E se reverencia tanto a natureza e anda na contramão de algumas artificialidades, devo aos meus ancestrais o contato e o conhecimento sagrado sobre o que é natural, sobre o que é o mundo, do jeito que é. Separando o homem da grande sabedoria da mãe terra. Aqui reverencio todo

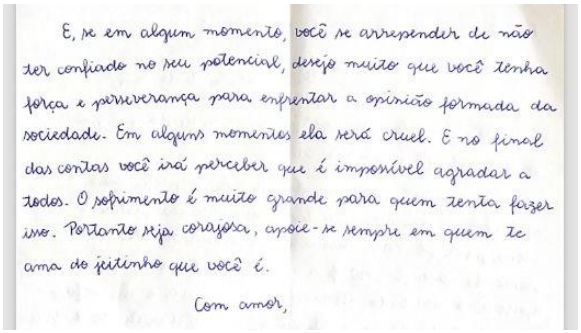
	conhecimento afro e ancestral que nos resgata e nos ajuda a nos conectarmos de verdade.”



Hoje vim falar com você sobre um assunto que no futuro irá lhe interessar: cabelos!

Sei que você ama quando sua mãe penteia seus cachinhos. É um momento tão prazeroso, ela passa o creme para pentear, desembaraça e cria sempre um penteado novo. E você fica na expectativa para apreciar o resultado. As vezes você reprova e ela refaz. Depois de tudo pronto, o balanço deles te diverte, te distrai.

Mas não será assim para sempre, você irá crescer e terá que cuidar dos seus cabelos sozinha. E então, quando estiver mocinha, lembre-se do carinho que sua mãe sempre teve com eles, de como ela cuidava deles com amor. As inúmeras modinhas das amigas surgirão e você precisará ter cautela para não estragar seus cabelos. O menos é mais, acredite! Desfrute da sua individualidade, da sua personalidade, das suas características, enfatize o que mais gosta em você.



E, se em algum momento, você se arrepender de não ter confiado no seu potencial, desejo muito que você tenha força e perseverança para enfrentar a opinião formada da sociedade. Em alguns momentos ela será cruel. E no final das contas você irá perceber que é impossível agradar a todos. O sofrimento é muito grande para quem tenta fazer isso. Portanto seja corajosa, apoie-se sempre em quem te ama do jeitinho que você é.

Com amor,

Estrela

Olá, Estrela, tudo bem?

Hoje vim falar com você sobre um assunto que no futuro irá lhe interessar: cabelo!

Sei que você ama quando sua mãe penteia seus cachinhos. É um momento tão prazeroso, ela passa o creme para pentear, desembaraçar e cria sempre um penteado novo. Você fica na expectativa para apreciar o resultado. Às vezes você reprova e ela refaz. Depois de tudo pronto, o balanço deles te diverte, te distrai.

Mas não será assim para sempre, você irá crescer e terá que cuidar dos seus cabelos sozinha. Então quando estiver mocinha, lembre-se do carinho que sua mãe sempre teve com eles, de como ela cuidava deles com amor. As inúmeras modinhas das amigas surgirão e você precisará ter cautela para não estragar seus cabelos. [...]

Desfrute da sua individualidade, da sua personalidade, das suas características, enfatize o que mais gosta em você.

E, se em algum momento, você se arrepender de não ter confiado no seu potencial desejo muito que você tenha força e perseverança para enfrentar a opinião formada da sociedade. Em alguns momentos ela será cruel. E no final das contas você irá perceber que é impossível agradar a todos. O sofrimento é muito grande para quem tenta fazer isso. Portanto seja corajosa, apoie-se sempre em quem te ama do jeitinho que você é.

Com amor

Mary

Apesar de ser filha de pais separados você teve uma infância tranquila, em que todos respeitavam os mais velhos e mais velhas.

Você sempre pedia a benção ao sair para brincar com seus coleguinhas, com a permissão dos pais. No final da tarde, você ia brincar de pega-pega, amarelinha, esconde-esconde, pula corda e outras brincadeiras. Você amava as comidinhas feitas pela mamãe, a vovó e as tias. Elas faziam cozidão, tapioca e outras delícias maravilhosas. Quando o papai chegava do trabalho você o chamava para comprar maria maluca na mercearia e era uma alegria. […] Você amava quando chegava o tempo de torrar castanhas no tacho, você ficava embaixo do cajueiro abrindo as castanhas, conversando, comendo e tudo era muito divertido e prazeroso.

Na sua casa tinha uma confecção e a sua mãe sempre viajava para tapera com você para comprar rendas e lá você amava conversar com as rendeiras e vê-las fazendo as rendas. Você gostava de dar aula para suas bonecas e nunca imaginou que era um treinamento para ser responsável pelo desenvolvimento social das crianças atuando ativamente na formação delas como cidadãs, difundindo valores sociais e éticos. Com carinho, Mary adulta.

Elvira

Para a criança que habita em mim.

Ada

“ Querida Ada

Todo nome tem uma história e o seu não poderia ser diferente! [...]. Então o seu nome é em consideração a uma antiga amiga que era referência para sua mãe. Filha de mãe solteira, sua primeira infância foi no interior do Ceará e até seus sete anos morou como os avós onde pôde ver que você não teve grandes vínculos afetivos com sua avó que era a figura de voz mais altiva naquela casa. Seu avô era um homem calmo e passivo e não exercia um papel de autoridade no lar, mas você o amava porque ele mostrava afeto com atitudes de cuidado. Na zona rural, você formou muitas memórias afetivas de laços com a natureza. Os rios tinham seus encantos e as cacimbas de água eram cercadas por lendas da mãe d’água. Quando se deslocavam à zona urbana, em família durante a noite, na volta era sempre um misto de alegria e temor porque num determinado local havia uma suposta botija misteriosa. Sem energia elétrica, que deixava as estradas e terreiros escuros a noite, as pessoas contavam muitas histórias de assombração e por vezes as garupas das bicicletas pesavam porque alguma alma subia e fazia o percurso com o condutor. As casas de farinha eram uma sensação à parte. Para as crianças, diversão e para os adultos, muito trabalho. Ada apreciava as histórias, mas na hora de dormir era sofrido para você porque compartilhava o espaço de descanso com outras pessoas e você ficava envergonhada de usar suas tão estimadas chupetas, eram duas. As brincadeiras com os elementos da natureza eram muito apreciadas por você. Gostava também dos balanços feitos nas árvores e dos pic nics. Ah, seus brinquedos eram de barro e você tinha uma coleção deles que brincava e zelava por cada um. Depois, mudou-se para zona urbana e foi morar sozinha com sua mãe, onde construíram novas histórias de alegrias e de superações. Sua história formou e forjou seu caráter. Seus recursos sempre foram muito escassos, mas os valores de honestidade, educação formal e persistência, prevaleceram em sua vida. Um abraço acolhedor do seu eu adulto de hoje! Seja feliz e transforme o mundo ao seu redor.

Você lembra de um livro que relata as lutas de um povo escravizado? Aquela criança órfã encontrou na história desses semelhantes sofridos e oprimidos um estímulo para crescer, e não sucumbir às vicissitudes da vida.

O Supremo sofrimento desse povo, sua luta nos fez ver que nossa dor era tão pequena diante do martírio que eles foram submetidos. Essas histórias repletas de agonia foram impactantes e formaram símbolos de força e resistência em nossa vida.

Por isso você buscou, nessa existência, a companhia de pessoas que representavam no seu inconsciente uma fortaleza e buscou a superação, transformando feridas em força, dor em lições. Viva nós!

Tatái

Olá menina Tatái!

Hoje sou você adulta e sinto saudade da minha infância em que minha felicidade era simplesmente, sair pela rua descalça, pulando, brincando de faz de conta com minhas filhas feitas de retalhos (bonecas). Os galhos das árvores eram a máquina de costura onde você fazia suas roupas das bonecas. Tudo era muito real. Acho que disso tudo vem essa paixão pelos trabalhos manuais, que faço hoje, o artesanato. Sinto saudade das amigas de infância. [...]

Quero lhe dizer que tudo isso faz parte da minha história ancestral e que estão guardadas com muito amor e afeto.

Hoje sou uma mãe/avó muito feliz e realizada. Passei para meus filhos e passo para as minhas netas os valores que aprendi [...]. Estou certa de que todos somos diferentes, porém iguais diante de Deus.

Seja sempre feliz!

As narrativas escritas das docentes reverenciam conhecimento e práticas afro-ancestrais, mostram o resgate do ser criança e adolescente que existe em cada uma delas, evidenciam sensibilidade e autoconhecimento. Em algumas, há um certo empoderamento. Em trechos das cartas estão presentes, de forma consistente, aspectos que caracterizam as africanidades em costumes e vivências familiares. São citadas referências negras, religiosidade,

Ya Fayola
Uma carta afrorreferenciada para a adolescente que fui
[...]
"Vovó Judith e o vô Enock são agricultores, tem um roçado até grande onde todos os filhos têm uma casa construída no terreno e vivem do comércio e da agricultura. [...]
Certamente você já deve ter visto as fotos que batemos e tem recordações muito vívidas das brincadeiras no terreiro, do cheiro da poeira que subia da pista de areia sob um sol escaldante e dos banhos no rio Itapicuru, inclusive dos medos que te colocavam para que não nadasse longe demais e as piranhas te comesse viva. Deve também se lembrar das histórias que ouvíamos dos nossos tios e tias na beira do fogão a lenha esperando comer tudo que a vó Judith preparava - doces, galinha à cabidela, pirão, carne assada, bruaca. Quero que tu lembres também do medo que sentia ao ouvir as conversas que uns e outros contavam sobre os ciganos que rondavam a região porque quando tu for adulta isso vai ter um outro significado.
Crescemos num lar católico em que os ritos cristões ainda são fortes e muito presentes. Sei que a gente não se afeiçoa muito a todos os dogmas, regras, privações e pudores, mas faz muito sentido se a gente for pensar que a vó Judith mesmo cultuando os gêmeos das religiões de matriz africana sempre foi muito católica e mamãe só seguiu o que aprendeu dos seus mais velhos. A vô Vilalba também nasceu em uma região muito católica, a região do Cariri tem muitas festividades em que a religiosidade é muito forte, mas tem como base o cristianismo. Não será você a primeira que nada contra essa correnteza, nossos primos e tios também não conseguiam se enxergar vivendo a espiritualidade cristã e buscou cuidar de si e da nossa ancestralidade a partir da umbanda e do candomblé. É bom que conversemos sobre isso porque ela sempre fica confusa. Como que a mamãe sendo católica, que te colocou em catequese e crisma, reza o terço na casa da tia Mara e te arrasta para a igreja aos domingos, como que essa é a mesma pessoa que te leva em benzedeira e em mesa branca? Mas tenha calma, aos poucos a gente vai compreendendo que a ancestralidade sopra ventos suaves na nossa vida até que a ventania seja grande o suficiente para os caminhos necessários se criem, é tudo no tempo certo.
Sem ainda sair desse assunto, já que tenho muitos a te contar (não vou antecipar tudo porque o sagrado está também em viver os mistérios), te oriento a ser curiosa e dar espaço sempre ao que é desconhecido, nossa ancestralidade e espiritualidade é podada pelo racismo religioso e a colonialidade, então vamos respeitar o tempo dos processos, inclusive o do percurso que estamos criando quando se trata do cuidar de si, observar os ciclos da natureza e como nos relacionamos com ela, como os elementos da natureza sempre nos potencializou. Esse é um bom caminho pra quem dança com as águas profundas e salgadas.
Quando digo que a natureza nos potencializa, quero falar também dos cuidados de mãe, da nossa mãe, que sempre vai continuar usando das águas para tratar nossas dores - chás, banhos da cabeça pra baixo, inalações e os banhos de assento. Quero falar das ervas que mamãe usa pra que nossas doenças saiam do nosso corpo, das plantas que usa para cuidar dos cachos que temos na cabeça e para perfumar e decorar a nossa casa. Quero falar do fogo quente que ela usa pra queimar as castanhas e fazer todo o tempero da Terra de todos os Santos estar presente na comida que sacia nossa fome e quero falar também das pedras e alimentos que nascem debaixo da terra que ela usa pra curar nosso corpo. Nossa maior referência de negritude pro resto da vida, mesmo que você conheça inúmeras histórias de homens e mulheres negras, mesmo que você compartilhe ao seu lado as histórias de homens e mulheres negras, a mamãe vai ser melhor abebe. É dela que você vai saber o que é o amor mais cuidadoso. Da sua mãe na terra, no Aiye, e da sua mãe no Orun, no plano espiritual.
Não vou alongar a história pra você não saber o que ainda não precisa saber, mas um dia ouvirá da boca de pessoas muito sábias que têm saberes que a gente não precisa saber na hora que a curiosidade é despertada e vai estar tudo bem, tal hora a gente aprende e aprende no cotidiano, experimentando com quem sabe mais e pode ensinar o que um dia também aprendeu.
Com afeto.

relação com o cabelo, musicalidade como reconhecimento de que estes valores as tornam pertencentes.

Esse movimento Sankofa, [15]de olhar para trás, buscar a própria história, refletir sobre o passado e reconstruir o presente e o futuro com novas posturas, que nos provoca refletir sobre marcas que estão no nosso modo de pensar e agir, ou seja, no nosso modo de ser e viver. Tais

[15] "Sankofa, parte de um conjunto de ideogramas chamados adinkra, representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda. O símbolo é traduzido por: "retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro". NASCIMENTO, A. Disponível em: ttps://ocupacao.icnetworks.org/ocupacao/abdias-nascimento/sankofa/.

marcas repercutem também no fazer docente, esse fazer que precisa ser dotado de conhecimentos, saberes e consciência social e racial.

Portanto, é importante também recuperar essas memórias e pensar em impulsionar os discentes, já que estão inseridos no mundo digital, considerando que tanto as raízes africanas quanto indígenas precisam ser revistas e validadas. Por isso, despertemos a nossa atenção para a fala de Pinheiro (2023), quando ela salienta que é preciso romper com o modelo eurocêntrico pregado como a única perspectiva de conhecimento humano possível. Em vista disso, é imprescindível nos mobilizarmos para tal ação e avançarmos na criação de dispositivos de fortalecimento e valorização da nossa ancestralidade.

Seguindo para a finalização da oficina, foi proposta a avaliação do encontro. As docentes reagiram de forma alegre e espontânea, expondo as suas considerações:

> Estou muito feliz, foi muito gostoso ver minhas lembranças (Mary)
>
> Estou me sentindo conectada principalmente com vocês porque a gente compartilhou das nossas intimidades, da nossa história e da nossa memória […] (Léa)
>
> Eu acho que isso nos conecta não só os nossos ancestrais, mas com vocês também (Marina)
>
> Minha palavra é resgate, porque a gente resgata as memórias e as falas, elas são terapêuticas e curativa (Mary)
>
> Eu tô é empoderada porque eu estou descobrindo essa essência minha, que tem uma força que eu não sabia (Elvira)
>
> Eu estou me sentindo assim… encantada com todas essas oficinas, com todas essas histórias de vida, riquíssimas (Estrela)
>
> Estou grata por estarmos aqui. Nesse instante eu estava pensando na carta…aquela carta para aquela criança e estou me sentindo saudosa (Tatai)
>
> Energia, sentimento de pertencimento de grupo (Samba) (informação verbal).

Dessa maneira, seguimos para o fechamento deste encontro formativo atendendo aos objetivos propostos por ele, levando em conta que as docentes copesquisadoras identificaram as africanidades marcadas em suas vidas, tanto na apresentação dos marcadores quanto na carta. Embora inicialmente tenham apresentado distanciamento, ao final, reconheceram as influências culturais africanas as quais nos afirmam como afro-brasileiras e que pessoas não negras podem estar bem posicionadas e suleadas no debate racial, não negando sua raça, mas reconhecendo suas africanidades.

4.3.2 Ação formativa com os/as discentes

Nos encaminhamentos finais, foi direcionada uma atividade para as docentes realizarem com suas turmas: a construção de uma caixa das memórias, onde cada criança trouxe de casa um objeto ou uma imagem para apresentar para a turma, em uma roda de conversa.

4.4 IV OFICINA FORMATIVA: COMO DES/HUMANIZAMOS NOSSAS AÇÕES PEDAGÓGICAS: SABER DOCENTE DE HUMANIZAÇÃO

Esta quarta oficina formativa teve como objetivo apresentar o conceito "Saber docente de humanização e refletir sobre ações des/humanizadoras; instigar as docentes para práticas pedagógicas capazes de desenvolver a humanização dos sujeitos, mobilizar o saber docente de humanização e reconhecer microviolências.

A oficina ocorreu em um contexto permeado de ações e reflexões sobre temas sensíveis que, muitas vezes, são ignorados por nós.

Segue o *Card* de convite para o quarto encontro formativo.

Figura 20 - *Card* convite para a 4ª Oficina

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Esta oficina contou como principal mediadora a professora Rebeca Meijer. Ela, criadora da base teórica "Saber Docente de Humanização", de 2012 a 2015, afirma que este saber "pode ser incluído na formação de professores e que visa diretamente o combate a todo fenômeno social e histórico que possa nos desumanizar" (MEIJER; PAULINO; REIS, 2019, p. 24). Tal saber será abordado no decorrer da oficina, no entanto será conceituado de forma mais expressa após as produções para análises, pois consideramos importante verificar as reações das pesquisadoras ao lidarem com temas sensíveis, conforme apresenta o plano de ação.

Tabela 15 - Plano de Ação da 4ª oficina

TEMA: Como des/humanizamos nossas ações pedagógicas: Saber Docente de Humanização MEDIADORA: Profa. Drª Rebeca de Alcântara e Profª. Antonia Fernandes	
OBJETIVOS	Apresentar o conceito "Saber docente de humanização; Refletir sobre ações des/humanizadora; Instigar as docentes para práticas pedagógicas capazes de desenvolver a humanização dos sujeitos; Mobilizar o saber docente de humanização e reconhecer microviolências.
METODOLOGIA/ DESENVOLVIMENTO	1. Acolhida - Dança/reza para os orixás. 2. Apresentação de vídeo com imagem que retratam algumas microviolências a exemplo: racismo, discriminação, desigualdade racial e social, violência contra a mulher; intolerância religiosa; trabalho infantil, violência contra a criança e ao adolescente, LGBTfobia. 3. Roda de conversa sobre as imagens apresentadas, reflexão sobre ações que nos afetam, praticamos, compactuamos. (Primeiro trabalhamos estas questões em nós para depois trabalharmos com as crianças) 4. Vivência em grupo: pesquisa no celular uma notícia de um tipo de microviolência e retrataram em uma tela (pintura) 5. Apresentação das produções artísticas.
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	MEIJER, R. A. S. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, [*S.l.*], v. 11, n. 23, p. 598– 611, 2019. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217. Acesso em: 23 mar. 2023.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023)

4.4.1 Descrição do processo formativo e análise das produções

Para dar início a esta oficina, contamos com a participação da copesquisadora Ya Fayola, que, como candomblecista, conduziu um ritual de dança e reza em reverência aos orixás. Estas práticas são utilizadas principalmente em festividades do Candomblé[16].

No momento da dança, uma das doze docentes preferiu não participar da referida vivência. As demais, envolveram-se na dança e mostraram-se até curiosas em saber sobre o significado das danças e a importância destes e outros rituais no terreiro de Candomblé.

Em explicações após a dança, Ya Fayola expôs o nome e o significado de cada ritual. Segundo ela:

> A primeira dança foi a *Avamunha* que, em linhas gerais, significa mover-se. É uma cantiga que pontua "inícios e finalizações", porque ela vai estar presente em vários momentos das festas de orixás. Então, ela possibilita marcações para que os filhos do

[16] "A dança no Candomblé é praticada principalmente em festividades do ilê, os praticantes da religião dançam em círculo dentro do barracão num ritmo chamado "avamunha", eles entram numa fila por ordem hierárquica até formar um círculo, depois que todos os membros entram no barracão começam a louvar os Orixás e fazer seus atos (passos danças)" Link de acesso : https://aminoapps.com/c/candomble-ensino-e-pesquisa/page/blog/a-danca-no-candomble/PJzv_DENSmudDaW5xNaY24N8MNDLozYGqk1.

> ilê (filhos do terreiro de candomblé) e os orixás, quando estiverem em terra, compreendam que esse momento é de mover-se no espaço, para que o axé da festa seja circulado, movimentado. A segunda foi a dança de Iemanjá, orixá das águas. Se chama *Kini jé* (significa seios), ela representa Iemanjá alimentando os seus filhos. Então muito se comenta que a espuma do mar é o leite de Iemanjá, por isso o movimento do braço, na dança, representa as ondas do mar. (informação verbal).

Após estas explicações, a professora Rebeca juntamente à copesquisadora Ya Fayola motivaram-se a contar para o grupo a história do orixá Obaluaê[17]. Também sanaram algumas dúvidas, curiosidades e questionamentos sobre as religiões afro-brasileiras.

A partir das vivências, surgiram reflexões sobre a importância de reconhecer e respeitar as diversas manifestações religiosas. Nesse assunto, também apareceram exemplos de intolerâncias religiosas, principalmente de religiões de origem africanas.

4.4.1.1 Produção e análise: Um diálogo sobre ações que nos des/humanizam

Dando seguimento à oficina, apresentamos um vídeo com imagem que retratava algumas intolerâncias e microviolências presentes no cotidiano da nossa sociedade, a exemplo de: racismo; discriminação, desigualdade racial e social, violências contra a mulher; intolerâncias religiosas; trabalho e exploração infantil; violência contra a criança e ao adolescente; LGBTfobia.

Figura 21 - Imagens que mostram microviolência

[17] Filho adotivo de Iemanjá, também conhecido como Omolu, Obaluaiê ou Xapanã, por conta de suas cicatrizes, ele passou a cobrir-se com palhas, mantendo somente braços e pernas à mostra. Obaluaê é frequentemente associado à terra e à cura de doenças. É considerado o Orixá da saúde, sendo invocado para tratar enfermidades e desequilíbrios físicos e espirituais. Link de acesso: https: //www.significados.com.br/obaluae-omolu-historia-do-orixa-da-cura/.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A princípio, foram percebidas algumas reações de impacto por parte de algumas docentes em relação às imagens apresentadas, principalmente as imagens de exploração de crianças e adolescentes, violência contra a mulher e de um casal homoafetivo. À medida que as imagens iam passando na tela, percebiam-se expressões de comoção. Nas cenas que mostraram o carinho de um casal homoafetivo, foi mais visível um certo embaraço.

Nesta oportunidade, na roda de conversa, discutimos sobre as imagens apresentadas e sobre várias ações discriminatórias que ocorrem no nosso dia a dia, nos diversos ambientes sociais, inclusive na escola e que perpetuam na nossa sociedade.

Ao serem convocadas a comentar sobre o vídeo, algumas docentes copesquisadoras expuseram incômodo com as ações, demonstraram interesse em aprofundar o debate sobre o tema, concordando e refletindo sobre as microviolências expostas, confirmando, então, a presença destas e outras práticas discriminatórias na nossa população "adoecida", como citou a copesquisadora Ada.

Algumas docentes trouxeram exemplos de violências domésticas, racismo e outras ações de violências, assim como também discordaram de alguns pontos em discussão, como as falas de Marina e de Samba sobre o relato de um homem negro, palestrante de uma formação que elas participaram. Quando elas citaram que o homem falou de uma situação em que ele evitou encontrar com policiais parados no seu caminho, por achar que mais uma vez iria ser revistado por conta da cor da sua pele. Uma das colegas argumentou de forma incisiva: "mas uma abordagem policial não é racismo".

Nesse momento, gerou suspense e incômodo em algumas pessoas do grupão, contudo Marina argumentou com a seguinte informação: "foi comprovado estatisticamente que o homem negro é mais invadido em abordagens desse tipo que o homem branco". Outras docentes se manifestaram em apoio à fala de Marina.

Portanto, dando sequência às vivências, foi destacada junto às docentes copesquisadoras a importância de trabalharmos essas questões em nós para depois trabalharmos com as crianças que atendemos dentro da escola, mais especificamente dentro da sala de aula. Sob tal perspectiva, Meijer, Paulino e Reis (2019, p. 24) reiteram a respeito do saber docente na perspectiva da humanização, logo, "O (a) professor (a) munido (a) desse tipo de saber deverá ser capaz de reconhecer os problemas contemporâneos que possam dificultar os processos de ensinagem e de aprendizagem e os que possam minar a relação professor-aluno."

Assim, após observarmos as reações e construirmos um debate produtivo, do qual conseguimos extrair reflexões positivas e construtivas, seguimos para a produção artística.

4.4.1.2 Pintura em tela: retratando microviolências

Para este momento, as doze docentes se dividiram em quatro (04) grupos, cada grupo pôde escolher um dos assuntos apresentados anteriormente, ficando distribuído da seguinte forma: Grupo 1 - Racismo; Grupo 2 - Intolerância religiosa; Grupo 3 - Violência doméstica; Grupo 4 - LGBTfobia. Desde então, a atividade ocorreu em dois momentos: primeiro, os grupos foram orientados a pesquisar na internet, ou em outras fontes, alguma notícia que retratasse o seu tema. Depois da pesquisa, realizaram uma pintura em tela, expressando o assunto.

A escolha da produção artística se deu pelo entendimento expresso na afirmativa de Barbosa:

> Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as discursivas e científicas (BARBOSA, 1998, p. 16).

Com isso, as docentes puderam expressar suas impressões, seus conhecimentos e suas experiências acerca da temática. Em seguida, apresentaram seus trabalhos na seguinte ordem: explicação da tela de arte seguida da explanação da notícia pesquisada.

Figura 22 - Produção artística sobre Racismo - Grupo 1

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O primeiro grupo deu início as apresentações a partir da explicação da sua obra de arte:

> Esse aqui (apontando para o círculo preto com partes misturadas de branco e preto), simbolizou a nossa aldeia aqui global, principalmente aqui no Brasil. A predominância da população é negra e parda. Tem partes pretas e partes mescladas, o que predomina é a ideia do branco suprimindo a cultura negra. [...]. Isso seria o que é hoje (mostrando imagem com o centro preto, com partes coloridas em volta) E aqui, seria o ideal, a mistura de todas as cores, sem predominância de nenhuma (referindo-se a imagem com todas as cores misturadas)
> [...]
> Na pesquisa que fiz agora constatei que a população negra e parda é maior que a branca, em número. O Branco predomina porque os próprios pardos e negros não se aceitam e absorve essa cultura de alisar o cabelo, pra se pertencer, pra não sofrer preconceito só porque vai numa loja Zara da vida, só porque não é uma mulher branca arrumada, é perseguida (Elvira) (informação verbal).

A docente Marina complementou:

> Esse núcleo negro aí e essas cores todas em volta é porque tem um pouco da pressão que o negro sofre, muitas vezes ele esconde a negritude dele, ele coloca outras cores em volta pra poder transitar, mas no fundo ele tem essa essência, né? Tem que resgatar, tem que valorizar, respeitar. E aí essa terceira imagem tem essa mistura pra que não haja essa discriminação (Marina) (informação verbal).

A Estrela acrescentou com a seguinte fala:

> Nós pensamos igual. Essa mistura de cores é para que seja o mundo do “deve ser”. Existe o mundo do “ser” e o mundo do “deve ser”, O mundo do “deve ser”, a cor não deveria gerar uma hierarquia entre nós (Estrela) (informação verbal).

Logo após a apresentação, o grupo expôs a notícia de um episódio racista ocorrido no Rio Grande do Norte por uma mãe de uma criança de nove anos, conforme mostra a manchete: “Mãe ‘fantasia’ filho de escravo para festa de Halloween na escola: ‘vamos abrasileirar esse negócio’[18]. A reportagem mostra a foto da criança, publicada pela mãe em sua rede social, na qual a imagem mostra o filho maquiado, simulando estar acorrentado e com “marcas” de chicotadas. A foto tem a seguinte legenda: "Quando seu filho absorve o personagem! Vamos abrasileirar esse negócio! #Escravo".

Na apresentação da notícia, o grupo trouxe as seguintes considerações:

> É bem chocante, a mãe fez uma fantasia bem realista [...] Então assim, muitas vezes as pessoas fazem, têm atitudes racistas sem perceber. Até a colega do grupo comentou: “essa mulher provavelmente ela pensou: é Halloween, então vou colocar meu filho com uma imagem bem feia, né? (A colega citada acrescentou: porque Halloween é isso!) A docente continuou comentando, mas assim, quantas violências ela cometeu, né? […] são microviolências que a gente comete sem perceber[…] a gente também comete” esse caso muito extremo, mas a ideia é que a gente reflita mesmo (Marina) (informação verbal).

Em análise sobre as atividades realizadas pelo grupo 1, na obra de arte, é retratada a predominância da população negra sob a população branca em termos quantitativos, contudo há uma estrutura que sufoca e silencia a população negra, assim como sua cultura e seus saberes. Nesse modelo de sociedade, projetado pelo colonialismo, o negro é colocado em posição de invisibilidade histórica. Grada Kilomba (2020) destaca que nessas circunstâncias as vozes são silenciadas, línguas desconsideradas, em detrimento a outros idiomas, bem como há impedimento de acesso a muitos lugares.

Como isso, a autora convoca as (os) negras (os) a livrarem-se do colonialismo e assumirem a posição de “sujeito” descrito por Bell Hooks: aqueles que “têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias (HOOKS, 1989, p. 42 *apud* KILOMBA, 2020, p. 1).

Nessa discussão, cabe refletir sobre a reportagem apresentada pelas docentes, na qual o racismo se configura de diversas formas, no caso apresentado, destacando o racismo cotidiano, levantando uma questão traumática do colonialismo, a exemplo da escravização. Sobre isso, Grada Kilomba (2020, p. 215) reforça que não se trata de um ato de violência isolada, mas “o acúmulo de eventos violentos que, ao mesmo tempo, revelam um padrão histórico de abuso racial que envolve não apenas os horrores da violência racista, mas também

[18] Link para acessar a notícia: https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2018/10/29/mae-fantasia-filho-de-escravo-para-festa-de-halloween-em-escola-de-natal-vamos-abrasileirar-esse-negocio.ghtml.

as memórias coletivas do trauma colonial."

Nesse sentido, é importante reconhecermos que racismo é uma organização da sociedade e que está presente nos nossos pensamentos e nossas condutas, envolvendo direta ou indiretamente a todas e todos. É importante e necessário esse reconhecimento, também e principalmente no campo educacional pedagógico, pois a negação do racismo faz que ele cresça, muitas vezes, de forma disfarçada. Nessa compreensão, precisamos agir enquanto docentes e enquanto sociedade, para que práticas racistas não se reproduzam, sejam sanadas.

Figura 23 - Produção artística sobre Intolerância religiosa - Grupo 2

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Na apresentação do segundo grupo, o tema Intolerância Religiosa foi exibido na tela conforme relato da pesquisadora Samba:

> A gente procurou resgatar um pouco das religiões. Aqui é aquele orixá todo de palha (referindo-se ao Obaluauê), que eu não me lembro mais o nome dele. Aqui é a igreja, uma bíblia, um terço, certo? Aqui tá riscado proibido esse tipo de preconceito. Eu pintei a bíblia de preto, porque cada um vai interpretar da sua forma (informação verbal).

Imediatamente após explicar os elementos da tela, a docente Samba adentrou a leitura da notícia: “Liberdade religiosa ainda não é uma realidade: os duros relatos de ataques por intolerância ao Brasil.” [19]

Ela detalhou o ocorrido na sinopse que foi resgatada de 2022, mencionando um ataque

[19] Link para acessar a notícia: https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2023/01/30/liberdade-religiosa-ainda-nao-e-realidade-os-duros-relatos-de-ataques-por-intolerancia-no-brasil.ghtml.

a um terreiro de candomblé, no interior da Bahia. Após esse momento, ela teceu o seguinte comentário:

> Isso não ocorre só no terreiro, quantas notícias a gente tem de pessoas que invadem as igrejas e quebram os santos, né? Quantas vezes as pessoas violentam também o que o outro pensa? Por que que só o meu Deus é válido? Por que o que os outros acreditam não é validado por mim? [...] Eu acho que a intolerância vem do fanatismo [...] tem pessoas que usam da religião, que manipulam através da religião, né? E aí a gente tem que ter muito cuidado com isso! [...] Eu acho que tudo parte do respeito (Samba) (informação verbal).

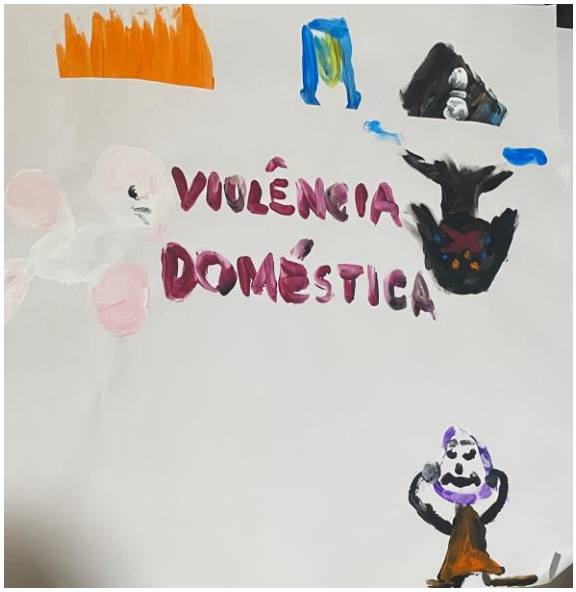
Em relação às produções, entendemos que as copesquisadoras deste grupo reconheceram a importância de conhecer e respeitar as diversas religiões. As três são majoritariamente da religião cristã católica e visivelmente observamos que suas representações artísticas, em sua maioria, também condizem com a sua religião. Trouxeram o orixá Obaluaiê, como elemento novo, recém apresentado nesta oficina.

A matéria jornalística apresentada referiu-se especificamente a um ato de violência contra a religião de matriz africana, no entanto, na explanação das copesquisadoras, houve destaque de que "isso não ocorre só no terreiro, quantas notícias a gente tem de pessoas que invadem as igrejas e quebram os santos, né?". Na fala da docente, é possível perceber que as mesmas equiparam as ações de violências às demais religiões.

A esse respeito, estudos mostram que as religiões de matriz africana são as que mais sofrem com crimes desta natureza, como mostra "O 2º Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe."[20] Diante disso, é necessário aprofundar os conhecimentos e saberes sobre a temática em estudo para identificar e combater este tipo de violência e as diversas intolerâncias interligadas a ela.

[20] Link para acessar a notícia: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2023-01/casos-de-ataques-religioes-de-matriz-africana-crescem-acima-de-270

Figura 24 - Produção artística sobre violência doméstica - Grupo 3



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

O grupo três iniciou a descrição de sua tela dizendo:

> **Era pra ser feminicídio, mas virou violência doméstica porque na maioria das vezes a violência doméstica termina em feminicídio.** Aqui representamos uma pessoa que sofre violência e ela está amordaçada, ela tá presa aquela violência e talvez não consiga se libertar. Aqui, outra imagem de uma pessoa também sofrida, porém cabisbaixa, vista baixa, ela que sofre violência psicológica também não conseguiu sair dessa relação e ela tapa os ouvidos como uma forma de, sei lá, se anular.
> Essa outra imagem, a amiga queria desenhar uma pomba da paz, pois essas pessoas, por mais difícil que seja, elas podem se libertar, sair desses relacionamentos abusivos e construir uma nova identidade e uma nova vida (Ada) (informação verbal).

No caso apresentado pelo grupo, uma das copesquisadoras da equipe trouxe o relato de fatos de violência doméstica ocorridos com pessoas próxima a ela:

> Ela é minha parente. É casada com um rapaz, ele batia muito nela. Uma vez ele deu um murro nas costelas dela que ela pensou que fosse ficar "**aleijada"**, faltou força nas pernas dela e ela caiu. Ela mora vizinho lá em casa. Nós não nos metemos porque ele ameaça que quem se meter ele manda matar [...] Ela não consegue se libertar dele, aceita tudo, fica em silêncio e abaixa a cabeça […] Hoje ele está "**paralítico"** e ela ainda continua cuidando dele. Ele depende dela pra tudo, mas ele ainda tortura ela psicologicamente [...] Essa semana ele ameaçou sair de casa e ela ficou desesperada chorando [...] (Any) (informação verbal).

As considerações das docentes sobre os casos apresentados, tanto na tela de arte quanto na notícia, indicam uma modalidade de violência com forte teor repressivo no qual tem sofrido historicamente a mulher, não só pela questão do gênero, "mas simbólico de desvalorização e subjugação social" como consta no artigo sobre este tema, no site Brasil escola

[21]. As copesquisadoras refletiram sobre a tentativa e muitas vezes o êxito do poder e da dominação da figura masculina sob a mulher, retrato do patriarcado[22]. Este conceito não entra na fala das docentes, visto que duas das três participantes são evangélicas e provavelmente seguem a forma tradicional da sua religião.

No contexto de violência contra a mulher, Alex Costa (2021, p. 2) discute com outros autores sobre as violências baseadas no gênero que:

> se estabelecem a partir de um desenho do que é cabido para cada sexo dentro das relações afetivas e sociais, ficando para a figura masculina a soberania e para a feminina a subordinação onde, por serem permeados por símbolos subjetivos, pela agressividade e opressão, é desvelada a construção de uma hierarquia social e de relacionamentos afetivos abusivos que se apoia na chancela dos costumes sociais (BLAY, 2003; FONSECA; RIBEIRO; LEAL, 2012; MONTEIRO; SOUZA, 2007; SILVA, 2018).

O posicionamento do autor vai ao encontro da violência relatada pelo grupo, em que o tema violência doméstica foi retratado com destaque na mulher, mostrando que a mulher é uma figura muito atingida. Entretanto, com as produções, constatamos o quão estas violências estão presentes e próximas a nossa realidade.

Figura 25 - Produção artística sobre LGBTfobia - Grupo 4

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

[21] "Violência contra a mulher" em Uol. Link de acesso: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/violencia-contra-a-mulher.htm.

[22] Patriarcado - Termo utilizado na sociedade para definir o poder que o homem mantém sobre a mulher; na figura paterna, como autoridade para os (as) filhos (as), assim como predomina em funções de liderança.

O quarto e último grupo, na sua apresentação, discorreu acerca da obra de arte reproduzida sobre a temática LGBTfobia.

A docente Rosa explicou o seguinte: "Eu coloquei aqui um arco-íris que representa a luta LGBT e coloquei umas tintas pretas, roxas para expressar a violência que as pessoas sofrem" (Rosa). A Ya Fayola falou sobre a sua participação na pintura da tela, dando destaque para as bandeiras de lutas LGBTQIAPN+[23]:

> Eu não sei de cor, mas eu coloquei algumas que eu mais lembro que é da bandeira trans e a bissexual, e aí também coloquei essa mancha vermelha como se fosse uma pancada rocha, simbolizando a questão das marcas de lgbtfobia [...] que podem ser psicológicas como também no corpo da pessoa, né? (informação verbal).

Ela ainda acrescentou: "Eu coloquei a bandeira porque a LGBTfobia a gente combate também com formação, para que a gente conheça como se estrutura a comunidade".

Ela informou ainda que havia colocado no grupo do *Whatsapp* uma reportagem simples falando o significado de cada sigla LGBTQIAPN+. Finalizando a exposição da tela, o grupo deu início a apresentação da notícia resgatada referindo-se ao caso do assassinato brutal de uma travesti [24], no ano de 2017, aqui no Ceará [25]. Após mostrar a reportagem de forma resumida, a docente Rosa deu início às considerações sobre o caso:

> Isso demonstra o poder da violência, o preconceito das pessoas e o quanto essas violências, que a gente reproduz pelo preconceito, como isso cresce e como é responsabilidade nossa também. A gente agir sobre esses preconceitos, que os nossos colegas têm, os nossos familiares também têm. É responsabilidade de todo mundo, não só da pessoa. Eu não acho que é culpada só a pessoa que agrediu e matou a Dandara, eu acho que a sociedade tem uma parcela de responsabilidade. A sociedade é a gente, né? (Rosa) (informação verbal).

A copesquisadora Léa complementou a fala da colega, expressando o impacto ao deparar-se com os detalhes e as imagens do crime. Nesse instante, a Ya Fayola complementou "Ela morreu não por outro motivo, mas simplesmente por ser uma travesti".

Com esta última fala que complementa as considerações das docentes, acreditamos que este grupo apresentou um grande poder de reflexão e crescimento no debate ao grupo como um todo, podendo despertar em todas as docentes a autorreflexão sobre a importância de

---

[23] LGBTQIAPN+ sigla que abrange várias identidades: Lésbicas, Gays, Bissexual, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Pôli, Não-binárias e mais.

[24] Travesti é uma identidade de gênero feminina. Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Travesti_(identidade_de_g%C3%AAnero)

[25] Link da notícia: https://g1.globo.com/ceara/noticia/2017/03/policia-investiga-homicidio-de-travesti-que-foi-espancada-ate-morte-no-ce.html.

apropriar-se de tais conhecimentos e a partir daí mobilizar ações pedagógicas que ensinem e discutam em sala de aula na perspectiva de humanização.

A LGBTfobia configura-se por violências contra um grupo social severamente discriminado pela sua orientação sexual e identidade de gênero, contudo são práticas criminosas que desde 2019 estão resguardadas com a determinação (7716/89)[26] de criminalização da homofobia.

Nem por isso vamos nos desviar das nossas responsabilidades enquanto mulheres atuantes no campo da educação, pois, como afirma a docente Rosa: "A gente fala de sociedade como se fosse uma coisa distante, mas é a gente, é o nosso cotidiano, são as nossas ações, é o nosso dia a dia". Desse modo, é de responsabilidade de todas e todos, como sociedade que somos, exercer o papel de contribuir socialmente para sanar com estes preconceitos e violências.

Portanto, na busca pelo entendimento das atuais lutas de combate às violências contra os humanos e não humanos e de políticas públicas de formação da defesa de uma educação para a igualdade, em que não haja hierarquização social com sobreposição de um indivíduo sobre outro, no tocante à raça, à cor, à religião, ao gênero, entre outros.

4.4.1.3 Saber Docente de Humanização, a partir da análise dos dados

Após a produção de dados, a professora Rebeca retomou a fala explicando que esse foi um importante momento para enriquecer o "Saber Docente de Humanização." Em suas justificativas teóricas sobre os saberes desenvolvidos na formação, a mediadora ressaltou que é um saber docente importantíssimo para o Afroletramento, mas que só após as produções realizadas as quais configuram-se como uma análise diagnóstica para verificar o que as docentes sabem, como encaram, refletem e se movimentam socialmente em meio às microviolências abordadas.

Em sua fala, a Professora Rebeca Meijer salienta:

> não adianta dizer que não somos racistas, LGBTfóbicas, que não temos nenhum traço de intolerância religiosa, enfim, por quê? Porque nós não fomos criadas em uma redoma de vidro, a gente foi criada nessa sociedade… Como é que você diz que não é racista se essa sociedade que lhe gestou é racista (informação verbal).

[26] A determinação está atrelada à Lei de Racismo (7716/89), https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm, que hoje prevê crimes de discriminação ou preconceito por "raça, cor, etnia, religião e procedência nacional". A prática da lei contempla atos de "discriminação por orientação sexual e identidade de gênero". Por isso, ainda que usado o termo de homofobia para definir essa lei, todas as outras pessoas LGBTQIA+ são contempladas. Fonte: Site Fundo Brasil Direitos Humanos. Link de acesso: https://www.fundobrasil.org.br/blog/a-lgbtfobia-no-brasil-os-numeros-a-violencia-e-a-criminalizacao/.

A partir daí, ela explica como surgiu a categoria do Saber Docente de Humanização: o primeiro ponto é para refletir sobre até que ponto essas microviolências estão em cada uma de nós; fazer o movimento de autoconhecimento e possibilitar o reconhecimento da sociedade de modo geral, seus pontos frágeis que precisam ser combatidos. Todas essas microviolências juntas formam um turbilhão de intolerâncias e as intolerâncias geram agressões, espancamento e assassinatos. Por isso, a importância de reconhecê-las e dominá-las dentro de si, pois, para a professora Rebeca Meijer:

> Eu só posso ir para uma escola, assumir uma posição progressista, democrática de combate à violência por uma cultura de paz, em favor das crianças e dos adolescentes, em favor de um relacionamento saudável na escola com todos os segmentos, se eu me conhecer. Porque se eu não me conhecer as ações vão sair de mim de forma inconsciente e afetar toda a comunidade, com o meu corpo, com o meu olhar, com as coisas que eu digo sem filtro e com as propostas pedagógicas que chegam nas crianças, até as famílias e impactam a sociedade (informação verbal).

Após esse primeiro passo, entra o segundo movimento que é identificar onde as microviolências acontecem na sociedade e principalmente na escola, como um espaço que compõe uma importante célula da sociedade. Com isso, ela nos chama a olhar para dentro da escola com o microscópio de intelectuais que somos e identificar as microviolências.

Assim, segue para o terceiro passo, que é assumir o papel de "gestoras pedagógicas", no sentido de intervir de forma responsável, consciente, comprometida com ações pedagógicas intencionais que impactem de forma benéfica nas ações microviolentas, pois, conforme Meijer, Paulino e Reis (2019, p. 44), "a partir de comportamentos educativos intencionais e não intencionais humanizamo-nos e nos desumanizamos".

Nesse sentido, é de suma relevância mobilizar o referido saber, pois, como aponta Freire (2001), toda ação educativa visa humanizar, contudo a profissão docente exerce esse papel. À vista disso, o Saber Docente de Humanização se converte na capacidade que deve ter o professor de lidar com fenômenos sociais e históricos que ameaçam a humanidade, combatendo riscos de desumanização" (MEIJER; PAULINO; REIS, 2019, p. 31). Sendo assim, o referido saber somado aos saberes pedagógicos, saberes do conhecimento, saberes da experiência, abordado por Selma Pimenta (1999), enriquecem as práticas pedagógicas, corroborando para uma educação contra qualquer tipo de violência.

Portanto, atendendo aos objetivos desta oficina, houve êxito no estudo e na análise das produções referentes à categoria "Saber Docente de Humanização". Também foi possível mobilizar o saber docente de humanização e reconhecer microviolências, a partir disso, refletir e dialogar sobre ações des/humanizadoras, instigando as docentes para a prática de ações

pedagógicas capazes de desenvolver a humanização dos sujeitos.

4.4.2 Ação formativa com as (os) discentes copesquisadoras (es)

Nas orientações finais, foi encaminhada a seguinte atividade: Cada docente deveria realizar com a sua turma a leitura do livro de literatura “Uma princesa diferente?" da autora Cristine Sousa (2018). Após a leitura da obra, identificar junto às crianças, a (as) microviolência (as) presentes na narrativa do conto. A partir daí, pensar em como trabalhar pedagogicamente, dentro da realidade da escola, para combater essas microviolências, criando um dispositivo pedagógico para trabalhar aquela ação e avaliar se a ação pedagógica foi bem sucedida.

4.5 V OFICINA FORMATIVA: LITERATURA AFROCENTRADA: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA AFRICANA E REPRESENTATIVIDADE NEGRA NOS LIVROS PARA CRIANÇAS

A quinta e última oficina teve como objetivo principal discutir sobre a literatura infantil e infantojuvenil com protagonistas negros e com conteúdo das culturas africanas e afro-brasileiras, considerando imagens, narrativas, vivências e tensões nas histórias.

O contexto de desenvolvimento deste encontro se deu com a presença sete (07) copesquisadoras, em que, a partir do objetivo proposto inicialmente, nos juntamos para dialogarmos em um movimento dinâmico e interativo. A partir das discussões, leituras literárias, análises de livro de literatura afrocentrada, produzimos conjuntamente sequências de atividades pedagógicas que resultaram no Produto Educacional desta pesquisa, o qual apresentarei ao final.

Na Figura 26, a seguir, apresento o convite para a oficina formativa.

Figura 26 - *Card* convite para a 5ª oficina

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Nesse último encontro, mediado por mim, fomos aguçadas a discutir sobre livros de literatura para crianças, protagonizados por referências negras, portanto, literatura Afrocentrada, dando destaque ao ser negro como uma grande potência, tal como elencando conteúdos de valorização das culturas africanas e afro-brasileiros para a educação das relações étnico-raciais, como apresento no plano a seguir.

Tabela 16 - Plano de Ação da 5ª oficina

TEMA: Literatura afrocentrada: a importância da cultura africana e representatividade negra nos livros infantis **MEDIADORA: Profª. Antonia Fernandes**	
OBJETIVOS	Discutir sobre a literatura infantil e infantojuvenil com protagonistas negros e com conteúdo das culturas africanas e afro-brasileiras, considerando imagens, narrativas, vivências e tensões nas histórias.
METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO	1. Acolhimento: leitura do conto Zica, a menina que viu um erê. (Rebeca Meijer); 2. Informes sobre o tema da oficina e o cronograma das atividades. 3. Roda de conversa sobre a literatura infantil africana e afro-brasileira a partir dos questionamentos sobre o papel da escola como espaço de formação e construção de identidades individuais e coletivas. 4. Produção plano de aula - sequências didáticas baseadas na perspectiva do Afroletramento de discentes. 5. Considerações finais sobre a oficina
INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS	CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. MEIJER, R. A. S. **Zica**: a menina negra que viu um erê! Fortaleza: Imprece, 2015. MEIJER, R. A. S. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, [*S.l.*], v. 11, n. 23, p. 598– 611, 2019. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217. Acesso em: 23 mar. 2023.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

4.5.1 Descrição do processo formativo e análise das produções

Para este encontro formativo foram dispostos vários livros de literatura de base africana e afro-brasileira, considerando a importância de romper com a literatura branqueada, ainda em maioria nos mais diversos acervos literários. Na sequência, houve a leitura do conto "Zica, a menina que viu um erê" (MEIJER, 2015). A intenção da leitura inicial foi abrir o debate sobre a representatividade negra nos livros e de como o racismo, como uma ação violenta, faz-se presente no ambiente escolar.

Figura 27 - Momento da acolhida com uma leitura de uma história

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

É certo que o racismo e as outras práticas discriminatórias e preconceituosas ocorrem nos mais diversos espaços sociais e que os ambientes escolares os reproduzem frequentemente. Por outro lado, também é evidente a necessidade de sanar esta problemática, tanto no contexto escolar como na nossa sociedade como um todo.

Logo, após a leitura, a docente (Tatái) pontuou que o livro "mostra muito da nossa realidade". As demais docentes concordaram com a fala da colega e complementaram com falas que sinalizaram impacto com os fatos de racismo abordados na narrativa lida.

Com estas falas, abrimos discussões sobre o racismo no cotidiano da escola, fazendo comparações aos fatos apresentados no livro. Surgiram também alguns relatos de práticas

racistas ocorridas em sala de aula e na hora do intervalo, entre as (os) discentes. Daí em diante, foram percebidas diversas possibilidades de trabalhar pedagogicamente as temáticas contidas na narrativa textual e imagética, como falou a mesma docente: "Esta história é tão importante que serve para trabalhar com as crianças pequenas do infantil… serve até para nós também", resgatando o tema sobre as microviolências tratadas da oficina anterior.

Nessa ordem, também são retomados os questionamentos presentes no texto final da história lida: "Será que um dia a escola irá cumprir a Lei nº 10.639/03? [...]. Será que um dia as crianças negras deixarão de sofrer racismo na escola? Isso depende de mim e também de você" (MEIJER, 2015, p. 21). Com estas reflexões, pudemos pensar sobre a responsabilidade e o compromisso docente para com a temática em discussão, trazendo também reflexões sobre as referências literárias que ainda predominam nos espaços escolares para nos contrapormos a esse modelo eurocêntrico e buscarmos equiparar à literatura Afrocentrada, literaturas estas que promovem a formação cultural e humana das(os) sujeitas(os).

4.5.1.1 Produção de dados para análise: um olhar para a literatura Afrocentrada?

Dando sequência à oficina, seguimos dialogando com mais alguns questionamentos: 1) Com que frequência são apresentadas literaturas com conteúdo da cultura africana e afro-brasileira para suas turmas? 2) Como é o acervo de livros com referências negras na escola? E como é o acesso?

Sobre a primeira pergunta, as respostas das docentes foram unânimes em dizer que elas pouco trabalham com literaturas de conteúdo africano e afro-brasileiro. Consideram que precisam rever suas práticas.

Na segunda pergunta, algumas respostas se sobressaíram com os seguintes argumentos:

> O acesso que eu tenho é se eu perguntar. Eu já vi que aqui na escola tem algumas professoras que têm alguns livros, como é o caso da Antônia, que tem vários livros. Só que assim, disponível da própria escola, pro nosso uso, à vontade, não tem! (Léa) (informação verbal).

> Eu acho que o que fica difícil, não é nem que não tenha livros de literatura afro, é a organização. Pode ser que tenha, mas o acesso é difícil pra procurar (Ya Fayola) (informação verbal).

Aqui, as docentes ponderam que talvez a escola disponha de livros, porém a maneira de distribuição dificulta o acesso. Foi citada também a questão de organização da biblioteca,

pois elas consideram que não está organizada por categorias e que, se assim fosse, poderia facilitar a utilização:

> A gente não consegue ver uma categoria de literatura infantil preta! Assim como a gente ver literatura de cordel, bem organizada, né? As fábulas. Fica difícil na dinâmica acelerada de escola, tirar um tempo e ir pra biblioteca e procurar todas as seções, aquele livro que traz…e nem sempre vem no título! (Ya Fayola) (informação verbal).

> Por exemplo: O casamento da princesa a gente já tem no imaginário que as princesas são brancas (Marina) (informação verbal).

Nas justificativas apontadas pelas docentes sobre a categorização dos livros por gêneros literários: fábulas, cordéis, entre outros, é discutível. Aqui, cabe pensarmos se não seria mais conveniente dentro desses gêneros apontados, assim como nos demais, estarem inseridos os conteúdos afro? Assim como produções literárias de autoras (es) negras (os)?

Consideramos que seria mais adequado se fábulas, contos, lendas, cordéis, todas estas literaturas na perspectiva Afrocentrada, tivessem ocupando os mesmos espaços e em mesma quantidade e qualidade das demais. Não é separando os livros de literatura negra de literatura não negra que vai facilitar a utilização e o acesso a elas, e sim às diversas literaturas estarem em pé de igualdade.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que as representatividades negras precisam ganhar espaço na escola, seja ocupando cargos, sejam representadas nos livros, nas músicas, em vídeos etc. Dado que, por mais que a escola fale frequentemente sobre a importância da leitura e da formação de leitores, a criança negra ainda não se sente representada nos livros que lê, com asseveram Mozart e Dias (2022).

As crianças precisam construir imagens positivas do ser negro, pois quando a docente copesquisadora, como uma pessoa adulta, que estuda e está inserida em um contexto formativo, assume que: “no nosso imaginário as princesas são brancas”, isso, ao ler o título de uma história que indica como personagem uma princesa, ainda temos muito a des/construir nesse campo.

Diante disso, dando seguimento ao assunto abordado pela docente Marina, ela despertou atenção de algumas outras docentes, quando fez críticas às literaturas produzidas pelo autor Monteiro Lobato, dizendo:

> Um homem branco, eu acho que ele era branco, e nas suas literaturas naturaliza muito o que foi ruim. Como as características das (dos) personagens, cria estereótipos para os personagens negros, tipo o Saci, faz coisa errada, era danado, era preto…na casa lá, algumas coisas que a gente pode repensar (informação verbal).

Nesse ponto, as docentes Tatai e Elvira afirmaram que nunca tinham pensado sobre estas questões, sobre os livros, principalmente nos livros de Monteiro Lobato.

Nessa situação, Ya Fayola também interviu com críticas às obras do autor e contribuiu com a seguinte fala:

> É muito da nossa escolha do material. Por exemplo na feira do livro, na Bienal tinha uma seção de livros de literatura clássica de contos de fada e tudo mais. Contos maravilhosos e tinha uma parte que era com personagens negros: o Pinóquio era negro, a Bela adormecida era negra… todos os clássicos , João e Maria era negro. Era isso, nos brinquedos né? A maioria são brancos (informação verbal).

Dando continuidade à oficina, o momento seguinte foi a vivência com os livros de literatura negro e afro-brasileira expostos naquele ambiente. As docentes foram convidadas a observarem os livros e escolherem uma história para leitura individual. Após essa prática, houve uma roda de conversa, na qual as docentes apresentaram os livros lidos. Também foram instigadas a pensar sobre os critérios para a escolha de livros de literatura negra ou afro-brasileira que contribuam para a construção de identidades positivas sobre o ser negro, uma educação das relações étnico raciais.

Figura 28 - Momento de análise e apresentação de uma obra literária afro

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

Nas discussões sobre as leituras e as obras literárias, foram retomadas junto às docentes copesquisadora, as considerações sobre a literatura negro e afro-brasileira, na perspectiva de Luiz Cuti (2010). Para ele, a literatura negra é protagonizada pela pessoa negra, desse modo, a

obra deve trazer o ponto de vista dessa pessoa. Já na literatura afro-brasileira, a obra se apresenta com conteúdo afro, mas também pode ser escrita por pessoas não negras.

O autor destaca ainda que:

> A produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes as relações inter-raciais têm viéses diferentes por conta da subjetividade que sustenta, em outras palavras, pelo lugar sócio ideológico de onde esses produzem" (CUTI, 2010, p. 33).

Outro aspecto considerado no debate foi sobre a literatura negra e afro-brasileira como um poderoso porta-voz para tratar das culturas, dos elementos históricos e étnicos, assim como para afirmação de identidade, daí o alerta para uma análise crítica dos definidores para a escolha de tais livros, no caso: o tema, autoria, ponto de vista e linguagem, tudo isso distingue das demais literaturas brasileiras.

Quando falamos sobre o poder da literatura e sobre o cuidado na escolha das histórias a serem contadas, estamos nos colocando a favor do que fala Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 32):

> Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida.

Reconhecendo a importância desses debates nesse movimento formativo, concluímos essa etapa da oficina já nos encaminhando para o próximo momento, com as considerações de Léa:

> A gente vem de uma época totalmente diferente, mas eu acho que a partir de agora, principalmente como professoras, a gente tem acesso, a gente tem pessoas, grandes referências pra gente poder trabalhar, pra gente poder citar para que nossas crianças cresçam com o que a gente não teve, né? […] então é uma escolha nossa também, até da gente selecionar referências que são significativas em todos os sentidos (informação verbal).

4.5.1.2 Construção de Sequência Didática para o Afroletramento

Nos encaminhando para o final deste processo formativo, foi proposta às docentes a produção escrita de Sequências Didáticas, baseada em livros de literatura infantil e infantojuvenil afro-centrada.

Na afirmativa de Zabala (1998), a Sequência Didática (SD) pode ser considerada como uma forma de conduzir as atividades, de acordo com os objetivos, apresentando critérios que

permitem identificações e caracterizações preliminares na forma de ensinar, configurando-se como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Nessa ordem, as copesquisadoras foram divididas em dois grupos e, a partir de então, orientadas a planejar as atividades com livros ali disponíveis. Em seguida, receberam um instrumental em formato de tabela para a descrição dos planos das sequências didáticas.

A orientação inicial foi que cada grupo elaborasse uma SD com quatro atividades para cada livro. No entanto, no momento da apresentação, foram ampliadas as atividades. Com a partilha dos planejamentos, o grupão ficou à vontade para opinar e dar ideias complementares às atividades propostas nas sequências didáticas.

Posterior à oficina, pude revisar e acrescentar mais atividades, bem como organizar os textos de orientações para aplicação das ações pedagógicas em sala de aula em razão dos planos de ações contarem como Produto Educacional.

O primeiro grupo escolheu o livro de literatura, o conto “Uma princesa diferente?” de autoria da Cristiane Sousa (2018). O livro trata de Ana, uma menininha de pele escura que, desde bem pequena, seus pais a chamavam de Princesa Ana. Na escola, ela ouvia muitas histórias de princesas, mas nenhuma a representava, pois tinham a pele clara, os olhos claros e na maioria das vezes os cabelos eram loiros e lisos. Com isso, Ana ficou triste e desmotivada. Até que um dia, Ana foi surpreendida pela sua professora que apresentou para ela e para a turma várias princesas de diferentes lugares e etnias. A princesa que mais Ana se identificou foi a princesa Zacimba Gaba, uma guerreira negra.

Figura 29 - Produção da Sequência Didática - Grupo 1

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A sequência didática propõe cinco atividades distintas para o público da Educação Infantil (IV e V) e do 1º Ano do Ensino Fundamental, com a possibilidade de ser adaptada pelo (a) professor(a), de acordo com a realidade da turma.

Seguem planos com a sequência das atividades:

Tabela 17 - Plano de atividade 1

Primeiro dia – Conhecendo a história – Uma princesa diferente?			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de leitura	- Apreciar as narrativas lidas e contadas; - Perceber a diversidade cultural e humana; - Refletir sobre a representatividade apresentada na história lida	- Organizar as crianças em uma roda, se possível em um tapete, para realizar a leitura da história: "Uma princesa diferente? " - Antes de iniciar a leitura, fazer uma predição a partir das imagens da capa do livro, perguntar o que sabem sobre princesas e quais princesas conhecem e de onde conhecem. - Informar o nome da autora e da ilustradora. - Depois fazer a leitura da história	-Livro paradidático: "Uma princesa diferente? " - Tapete
Roda de conversa	Desenvolver a criatividade, oralidade, comunicação e expressividade	Após a leitura, iniciar a conversa sobre o enredo do conto, instigando as crianças a falarem, primeiro sobre a personagem Aninha: Quem era ela? Como o texto a descreve? "Ela nasceu numa noite escura e estrelada, sua pele era linda tinha a cor da noite, seus olhos eram grandes e brilhantes, como duas estrelas, e seus cabelos eram encaracolados. "A brisa os tinha deixado assim", era o que dizia sua mãe nas histórias que ela contava antes de dormir". (p. 7) Em seguida, conversar sobre o fato da Aninha se sentir triste e desmotivada por não se sentir representada nas histórias de princesas. Perguntar se na turma tem alguém que também se sente assim. Depois, traçar comentários sobre as diferentes princesas que foram apresentadas no livro.	

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 18 - Plano de atividade 2

Segundo dia – Recriando a história			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Vivência com o texto	- Oportunizar a representação gráfica da história "Uma princesa diferente? " - Ampliar o imaginário criativo.	- Retomar a história com as crianças, apresentando as imagens e dando ênfase às ilustrações. À medida que for mostrando as imagens, solicitar que elas recontem a narrativa. - Em seguida entregar o caderno para fazer desenho da história e, se preferir, explorar também escrita espontânea.	- Lápis de cor; - Giz de cera; - Caderno de desenho.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 19 - Plano de atividade 3

Terceiro dia – Conhecendo uma nova história – Zacimba Gaba			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Conhecendo a princesa Zacimba Gaba	- Resgatar personalidades africanas e afro-brasileiras que marcaram a criação do nosso país, criando um impacto positivo no imaginário das crianças	- Apresentar para as crianças a biografia e as imagens impressas da princesa Zacimba Gaba. - Outra proposta é apresentar o vídeo "Zacimba Gaba A princesa guerreira: a história que não te contaram" - Após a apresentação do vídeo, conversar com as crianças sobre o enredo do vídeo e sobre a princesa Zacimba, reforçando aspectos que se destacam com as características dela, como uma princesa negra, uma mulher forte e corajosa que lutou pelo seu povo	- Foto e texto da Zacimba Gaba; - Vídeo: Zacimba Gaba A princesa guerreira: a história que não te contaram. Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=8nJtb8KOWwo
Sugestão de material complementar: Reportagem Princesas negras na escola https://www.youtube.com/watch?v=aiAEcRdEvhs Vídeo livro: Princesas negras https://www.youtube.com/watch?v=gb3dMHODiTk			

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 20 - Plano de atividade 4

Quarto dia – Fazendo história			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de brincadeira	- Desenvolver a noção de pertencimento; - Desenvolver a oralidade, criatividade e expressividade corporal; - Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e humana.	- A professora deverá organizar um ambiente com um espelho e diferentes objetos que representem a cultura africana e afro-brasileira, a exemplo de tecidos com estampas afro, adereços diversos, coroas, colares, dentre outros. - A proposta é conversar com as crianças sobre os artefatos e explicar que elas vão se arrumar para um teatro de príncipes e princesas. - Possibilitar que as crianças utilizem os objetos de forma livre; - Realizar um teatro de príncipes e princesas (as crianças criam o enredo na hora). **Registrar os momentos para a aula seguinte**.	- Espelho; - Tecidos estampados e coloridos; - Adereços diversos; - Colares; - Coroas.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

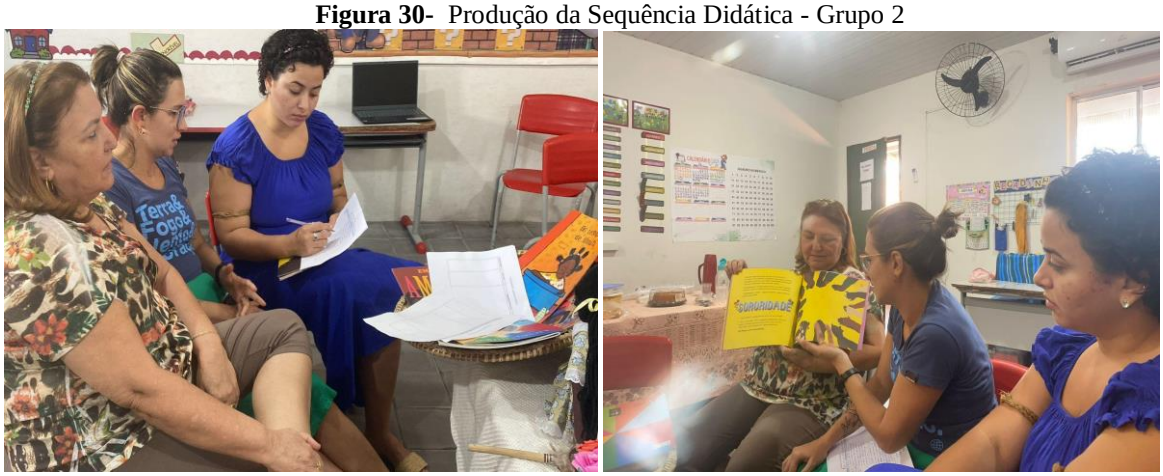
Tabela 21 - Plano de atividade 5

Quinto dia			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo da escrita criativa	- Criar um conto coletivo envolvendo uma princesa; - Desenvolver a imaginação e criatividade por meio da oralidade	- A professora irá rememorar com as crianças a aula do dia anterior, trazendo a apresentação do teatro. Assim, conduzirá a criação de conto coletivo envolvendo uma princesa, criada no imaginário das crianças, com as características das princesas mencionadas nas aulas anteriores. - Orientar a escrita e o desenho do texto dependendo do nível da criança ou fazer-se de escrita, contando com a participação oral de todas e todos	- Caderno; - Pincel; - Lousa.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

O segundo grupo apresentou a sequência didática construída a partir da história "Com que penteado eu vou?" da autora Kiusam de Oliveira (2021). A narrativa trata da festa de cem (100) anos do senhor Benedito. Os preparativos para a festa animam toda a família, afinal, agora ele é um centenário. Suas bisnetas e seus bisnetos fazem penteados lindos, que representam virtude poderosa para participarem na festa como o intuito de homenagear seu bisavô nesta data tão importante.

Figura 30- Produção da Sequência Didática - Grupo 2



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2023).

A sequência didática criada pelo grupo se deu com seis atividades pedagógicas distintas para o público da Educação Infantil (IV e V) e do 1º Ano do Ensino Fundamental, com indicativo de serem adaptadas para a realidade de cada turma, como mostram os planos:

Tabela 22 - Plano de atividade 1

Primeiro dia- – Conhecendo a história			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de leitura	-Apreciar histórias lidas e contadas; - Refletir sobre o nome próprio; - Valorizar a origem e o significado do nome	- Organizar as crianças em uma roda, onde todas possam se ver e interagir. Instigar a curiosidade sobre a origem dos nomes das crianças, questionando se conhecem o que significa e de onde veio. - Em seguida, apresentar o livro e realizar a predição da capa e do título, explorando as ideias geradas pelas crianças. Informar o nome da autora e da ilustradora da obra literária. - Na sequência fazer a leitura da história.	- Livro paradidático: "Com que penteado eu vou?"
Roda de conversa	- Desenvolver a criatividade, oralidade, comunicação e expressividade	- Após a leitura, conversar sobre o aniversário do Seu Benedito. Falar sobre os cem anos dele. - Instigar a curiosidade das crianças sobre a idade dos seus avós, pois "a sabedoria africana nos ensina a reverenciar os conhecimentos deixados por nossos ancestrais" (KIUSAN OLIVEIRA) - Conversar também sobre as virtudes apresentadas no livro.	

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 23 - Plano de atividade 2

Segundo dia – Pesquisando a história do meu nome			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Vivência com o texto	- Refletir e compreender a dinâmica do alfabeto	- A partir do resgate da leitura da história: "Com que penteado eu vou?", registrar os nomes das crianças que surgiram na história, construindo uma lista. - Mediar junto às crianças para que organizem sua lista em ordem alfabética. - Após a realização da lista, observar e refletir coletivamente quais nomes as crianças já conheciam, suas suposições sobre a origem e o significado dos nomes, etc.	- Livro paradidático: "Com que penteado eu vou?" - Cartolina; - Caneta hidrográfica
Pesquisa com a família	- Reconhecer a origem e significado do nome	- Considerando a importância de envolver a família na temática, solicitar que as crianças realizem uma pesquisa junto às suas famílias sobre o significado, a origem e a escolha do nome próprio. Registrar em uma folha A4 por meio de escrita e desenho (Construir um painel na sala de aula com a atividade após concluída).	- Folha A4, lápis, lápis de cor e canetinha hidrográfica

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 24 - Plano de atividade 3

Terceiro dia – Recriando a história			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de socialização e desenho	- Refletir sobre a origem e o significado do nome próprio; - Desenvolver a criatividade e reconhecer suas características pessoais como parte da sua identidade, seu modo de ser e estar no mundo.	- Retomar a atividade de pesquisa do dia anterior, realizar uma roda de conversa em que as crianças apresentarão os relatos desenvolvidos com as famílias, oportunizando a fala a todos. - Observar e mediar com as crianças possíveis similaridades nas pesquisas da origem dos nomes. - Na sequência, com a pesquisa de todos em mão, os alunos irão construir um painel coletivo na sala de aula com o tema: "Qual a origem do meu nome?" - No painel pode compor também a foto ou o desenho do autorretrato da criança.	- Papel madeira - Fita gomada Caderno de desenho, Lápis de cor, giz de cera, Canetinha hidrográfica

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 25 - Plano de atividade 4

Quarto dia – Conhecendo e criando símbolos Adinkras			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de leitura e arte	- Conhecer os símbolos Adinkras (Ideogramas de origem africano) - Explorar Adinkra e seus significados	- Planejar com as crianças uma "festa de aniversário". Pode ser para um representante da família (avô ou avó). Como também pode ser o aniversário das próprias crianças. - Elencar com as crianças as virtudes que podem ser dadas como presente (Adinkras criados) - Apresentar alguns símbolos Adinkras e seus significados **(Anexo)** para depois cada criança criar o seu símbolo. - Explicar para as crianças que os símbolos, na cultura africana, são usados em homenagens, em eventos sociais como casamento, aniversário, cerimônias importantes, entre outros. - Propor a reprodução ou a criação de um cartão com símbolo Adinkras para presentear os aniversariantes da sala. **Outra sugestão:** Confeccionar quebra-cabeça ou jogo da memória com os símbolos Adinkras.	- Papel cartão - Lápis - Giz de cera - Canetinha hidrográfica
Preparando-se para a festa – Aviso Para a atividade seguinte: solicitar que as crianças tragam seus itens de autocuidado com os cabelos para fazerem penteados para a festa de aniversário.			

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 26 - Plano de atividade 5

Quinto dia – Festa de aniversário			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de socialização	- Promover o reconhecimento e a valorização da cultura negra; - Promover o autocuidado; - Reconhecer o do corpo como produtor de saber e memória: Fortalecer a autoestima.	**Arrumando-se para festa** - No momento inicial, a professora organiza um espaço para as crianças se arrumarem para a festa. - A professora poderá contar com a ajuda para os penteados das crianças. Após o momento, todas as crianças juntas fazem uma roda para a entrega dos presentes (Cartão com Adinkra). Uma a uma vai entregando e dizendo a virtude representada nos desenhos. -Em seguida, cantar os parabéns ou outra canção da escolha do grupo e depois comemorar com bolo e outras guloseimas.	- Pente - Escova de cabelo - Produtos de cabelo - Gel de cabelo - Fivelas. - Laços

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

Tabela 27 - Plano de atividade 6

Sexto dia – Mural das nossas memórias			
Atividade	**Objetivo**	**Metodologia**	**Recursos**
Tempo de leitura e escrita	- Resgatar as memórias e valorizar as vivências coletivas; - Explorar o gênero textual legenda e uso social da língua escrita.	- A professora levará impresso, alguns registros fotográficos das crianças realizando as atividades no decorrer desta sequência didática. - Reúne as crianças em grupo para escrever legendas nas fotos. Em seguida colar no Mural "Nossas memórias" - Finalizar com a exposição das fotos no mural.	- Mural de papel Kraft - Lápis - Lápis de cor e canetinha hidrográfica.

Fonte: Elaborada pela Autora (2023).

O exercício de autoria na elaboração da construção das Sequências Didáticas encerrou o processo formativo. Este feito trouxe importantes elementos para consolidar as aprendizagens construídas no decorrer das oficinas, configurando-se em ações pedagógicas para o Afroletramento das (os) discentes.

As referidas atividades propostas, desde a literatura Afrocentrada, possibilitam o estudo das tradições culturais africanas e afro-brasileiras, assim como contribuem para a construção da identidade e da autoestima de crianças negras e para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca.

As ações que compõem as SDs evidenciam o compromisso que as docentes têm assumido no processo formativo das crianças. Importante também destacar sobre o planejamento participativo e formativo realizado coletivamente, construindo um percurso em que ressignificaram suas posturas e práticas.

Com isso, também apresentam ainda interesse em continuar estudando, aprendendo e re/des/construindo conceitos. Há o entendimento pela grande maioria de que esse processo formativo precisa ser ampliado, também, a partir de uma busca pessoal pelas literaturas e outras fontes de conhecimento.

Diante do exposto, constatamos que as vivências nesta e nas demais oficinas trouxeram significativas contribuições para a formação das docentes copesquisadoras, tal como para suas práticas pedagógicas com a pertença de propiciar uma educação pública de qualidade para todas e todos, independente da cor, do gênero, do credo, da etnia etc., superando posturas discriminatórias e excludentes em todos os espaços educativos e sociais.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

> Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneira de saber que aumentam sua capacidade de viver profunda e plenamente (HOOKS, 2017, p. 36).

Entende-se por produto educativo algo que possa ser aplicado por outras pessoas, que possa contribuir para a reconstrução de novas possibilidades de aprendizagens (RIZZATTI *et al*., 2020). Com isso, o Produto Educacional, como um importante resultado desta pesquisa, procurou alcançar a formação e o trabalho docente, bem como o processo de aprendizagem dos discentes, mediante literatura africana e afro-brasileira para o afroletramento.

Assim, segue a descrição do referido Produto Educacional, configurado em um Caderno de Orientação Pedagógica: **"Sequências Didáticas para o Afroletramento de Crianças, desde a Literatura Afro-brasileira para uma Educação das Relações Étnico-raciais."**

Por conseguinte, a proposta pedagógica aqui apresentada sugere ações educativas para as relações étnico-raciais, objetivando "a divulgação e a produção de conhecimento, como também de atitudes, posturas e valores que educam os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial [...]", como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 31) complementada pela Lei nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

O conteúdo do referido caderno se apresenta com referências africanas e afro-brasileiras, desde as discussões teóricas até ações didáticas pedagógicas em forma de Sequências Didáticas (SD), que podem oferecer suporte didático-pedagógico para docentes e discentes do Infantil IV até o 2º Ano do Ensino Fundamental.

As SDs resultam de uma das cinco Oficinas Formativas para Afroletramento de Docentes, realizadas por mim, com a colaboração das docentes copesquisadoras, no Curso de Extensão referente a esta pesquisa de mestrado. Com isso, este material educacional pretende alcançar o trabalho docente, bem como o processo de aprendizagem dos discentes no que diz respeito às mediações pedagógicas colaborativas por intermédio da literatura infantil e/ou infantojuvenil com temas da cultura afro.

O Caderno de Orientação Pedagógico está organizado da seguinte forma: Capa; Contracapa; Autobiografia; Uma Seção teórica de aprofundando sobre implementação da Lei 10.639/2003; A Pretagogia como um referencial teórico-metodológico para o Afroletramento

por meio da Literatura africana e afro-brasileira. Em seguida, constam duas SDs; Indicações de obras literárias afro; Considerações finais e Referências.

As narrativas elencadas para as SDs são as seguintes obras literárias: "Uma Princesa diferente?" Livro da autoria da Cristine de Sousa (2018), da coleção Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC; "Com que penteado eu vou?" da autora Kiusam de Oliveira (2021). As atividades propostas contemplam desde a leitura, contação, dramatização e ilustração das histórias até atividades com rodas de conversa, expressão corporal, jogos, musicalização, eventos festivos, dentre outros.

A compreensão sobre o universo literário implica reconhecer a importância de valorizar a literatura como meio de estimular o protagonismo dos alunos e professores, capacitando-os a sentir e apreciar esteticamente a realidade, mas também a pensar dialética e criticamente o mundo, a partir da provocação das histórias. Nesse caso, as leituras que serão apresentadas virão como um forte aliado na busca de práticas educativas pautadas na dialogicidade, na valorização da diferença, na linguagem social, visto que são instrumentos de processos subjetivos, transformando os atores e as suas ações (PONZIO, 2008).

Portanto, esse Produto Educacional foi elaborado com o compromisso de que seja um proponente de práticas antirracistas, de autoconhecimento e empoderamento. Por isso, acreditamos que é um suporte pedagógico de grande valia para a ampliação e a valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto educativo escolar, assim como é importante para proporcionar o Afroletramento das(dos) discentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, investigamos até que ponto ações pedagógicas com a Literatura afro-brasileira sob a influência da Pretagogia podem contribuir para o Afroletramento, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto educativo na Escola Municipal Alvorada em Fortaleza/Ceará.

Destaco que durante a pesquisa e também a escrita desta dissertação de duas formas: como docente pesquisadora, que se propôs a pesquisar outros sujeitos, contudo, mantendo o distanciamento necessário para analisar os dados com responsabilidade e ética, bem como docente participante, em vista de que trabalho na escola e me incluo nesse processo formativo. Isso se deve ao interesse e à proximidade que eu tenho com o tema da pesquisa, assim como o

anseio de contribuir com a formação das docentes e com minha autoformação, na perspectiva de garantir o cumprimento da Lei 10.639/03. Tudo isso para encontrar novas formas de atuação pedagógica, considerando válido ampliar as experiências, partilhar saberes e fazeres e produzir conhecimentos de forma coletiva e participativa.

Inspiradas na Pretagogia como referencial teórico-metodológico de base africana, logo, Afrocentrada, adentramos a escola mencionada como o *lócus* da pesquisa, a partir de um diagnóstico em um processo formativo de natureza colaborativa, que permitiu um movimento interativo entres pesquisadora, docentes e discentes copesquidadoras(es), o qual culminou na produção coletiva de dados que possibilitaram a compreensão ampla dos elementos investigados, ao mesmo tempo que fortaleceu no coletivo o processo formativo. Desse modo, compreendemos que os objetivos estabelecidos para este estudo foram alcançados, mediante os processos que seguem relacionados.

Tendo como primeiro objetivo específico "diagnosticar que ações pedagógicas já atravessam a cultura escolar e que contribuem para uma análise diagnóstica sobre o Afroletramento como potencializador da educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes", construímos um espaço de diálogo, reflexão e questionamento junto às docentes copesquisadoras e por intermédio da primeira oficina formativa para o Afroletramento foi possível produzir dados em vivências, perguntas e respostas diagnósticas proferidas por meio de um conto interventivo.

Nesse sentido, as análises comprovam o alcance do objetivo da oficina. Por mais que algumas das docentes tenham mencionado acesso a literaturas de temas afro e sinalizado algumas práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, ainda assim, mostraram fragilidade e distanciamento nos seus saberes e fazeres na visão do afroletramento. Tudo isso nos fez perceber a necessidade de um processo formativo e imersivo em conhecimentos e práticas sobre o ensino de história e da cultura africana e afro-brasileira.

Com as (os) discentes, também foi realizada uma ação diagnóstica para verificar os seus conhecimentos prévios sobre títulos literários relacionados aos costumes da cultura africana ou afro-brasileira, das quais também evidenciou-se a limitação de tais títulos nas atividades escolares.

Com isso, adentramos no segundo objetivo "Desenvolver formação de professores para contribuir com o Afroletramento, com esteio na Pretagogia e com foco na literatura afro-brasileira, capaz de favorecer a educação para as relações étnico-raciais no contexto investigado, considerando a necessidade a partir do diagnóstico realizado."

A formação deu início a partir da primeira oficina já mencionada, pois, embora ela tenha objetivado diagnosticar, também teve caráter formativo, ao passo que naquele momento já foram inseridas vivências e discussões para o afroletramento.

Na segunda oficina, tivemos a pretensão de "possibilitar a interligação das copesquisadora com a ancestralidade por meio do dispositivo do baú ancestral, também proporcionar o encontro com suas afro-memórias, resgatando os contos e cantos que atravessam suas histórias de vida." As ações para alcançar estes objetivos nos mostram, através dos dados produzidos, que as docentes copesquisadoras mergulharam em suas memórias ancestrais, assim como retomaram suas afro-memórias, com afetos, dores e sabores. Também foi possível perceber o quanto é importante resgatarmos nossas raízes, revisitarmos nossa história para darmos sentido a quem somos e o que queremos construir.

Em mais um encontro formativo, no caso a terceira oficina como tema "Marcadores das Africanidades: raízes identitárias", os objetivos principais foram **"**identificar as marcas culturais africanas e relacionar objetos, imagens e vivências do cotidiano com a tabela dos Marcadores das Africanidades." Em análise das produções da pesquisadora, a maioria mostrou aspectos familiares, artísticos, práticas religiosas e espirituais, fazendo referência à tabela dos marcadores das africanidades. Contudo, por mais que a tabela disponha de uma quantidade expressiva de marcadores, que possivelmente estejam presentes na construção identitária de cada uma, foi percebido tanto no processo de escolha das simbologias, quanto nas falas de algumas docentes que foi no decorrer do relato umas das outras que houve a identificação e a ampliação dos marcadores das afro-brasilidades de cada uma.

A quarta oficina formativa objetivou apresentar o conceito "Saber docente de humanização; refletir sobre ações des/humanizadora; instigar as docentes para a prática de ações pedagógicas capazes de desenvolver a humanização dos sujeitos; mobilizar o saber docente de humanização e reconhecer micro violências". Esta oficina, assim como as demais, possibilitou importantes ações e debates, neste caso sobre as microviolências, a exemplo de: racismo, discriminação, desigualdade racial e social, violência contra a mulher; intolerância religiosa; trabalho infantil, violência contra a criança e ao adolescente, LGBTfobia. Os dados produzidos sobre estas temáticas evidenciaram um grande poder de reflexão e crescimento no debate ao grupo como um todo. As docentes copesquisadoras, após algumas divergências nas falas, reconheceram as microviolências presentes no nosso dia a dia e que o saber docente de humanização é importante para o Afroletramento, refletiram sobre a importância de

apropriarem-se desta categoria conceitual e a partir daí mobilizar ações pedagógicas que ensinem e discutam em sala de aula na perspectiva de humanização.

No quinto e último encontro formativo, foi possível **“**discutir sobre a literatura infantil e infantojuvenil com protagonistas negros e com conteúdo das culturas africanas e afro-brasileiras, considerando imagens, narrativas, vivências e tensões nas histórias”. As produções para a análise mostraram o compromisso que as docentes têm assumido no processo formativo ao discutirem sobre as literaturas afrocentradas como um poderoso porta-voz para tratar das culturas, dos elementos históricos e étnicos, tal como para afirmação de identidade. Também refletiram sobre analisar criticamente os livros de literatura afro antes de coloca-los em suas práticas pedagógicas. Por último, o compromisso ao planejarem coletivamente sequências didáticas com propostas de atividades desde a literatura Afrocentrada, comprometidas com o estudo das tradições culturais africanas e afro-brasileiras, assim como a construção da identidade e da autoestima de crianças negras e para a valorização da convivência na diversidade com a criança branca.

Ressaltamos que as Oficinas Formativas contaram com um número significativo de copesquisadoras, desde as docentes até as estudantes. Das cinco (05) oficinas, as quatro (04) primeiras contaram com um número satisfatório de docentes, tendo a quinta com um número reduzido, das quinze (15) escritas, apenas sete (07) compareceram nesta última. Alego esse esvaziamento devido à quebra que houve com a entrada das férias letivas faltando apenas esta última oficina.

Contemplando mais um dos objetivos desta dissertação que é: “transformar os resultados das ações formativas em conteúdo didático para a promoção do Afroletramento como agente potencializador da educação para as relações étnico-raciais, produzimos conjuntamente, pesquisadora e docentes copesquisadoras, um caderno de orientação pedagógica com sequências de atividades como Produto Educacional desta pesquisa. O material educacional é composto por conteúdo formativo para as(os) docentes e proposta de ensino colaborativo e interativo para o público da educação infantil e do Ensino Fundamental dos anos iniciais, visando o resgate e a valorização da cultura afro-brasileira como princípio de educação multi/pluricultural, bem como elemento fundamental para a construção identitária das crianças.

Como quarto e último objetivo desta pesquisa, podemos “Analisar qual o impacto da formação de professores em pretagogia para o afroletramento como agente potencializador da educação das relações étnico-raciais de docentes e discentes do campo de pesquisa”. Em observação aos resultados das formações, reconhecemos que, além dos resultados apresentados

nas considerações de cada oficina formativo, apresentamos algumas ações que consideramos relevantes como impacto positivo a partir das formações realizadas juntos às docentes:

- Aula de Campo: a partir da leitura de contos africanos, seis turmas foram "em busca do Baobá" na praça localizada no passeio público, no centro da cidade;
- Empenho em ler e contar histórias Afro-centradas em sala de aula - movimentação das docentes trocando livros entre elas e com a pesquisadora. Também buscando os poucos livros na biblioteca e comprando para o acervo pessoal;
- Projeto Afro-teca literária na Biblioteca da escola;
- Exposição de obras de artes, produzidas por uma das turmas de copesquisadores, com a temática "Em busca do Baobá" e fotos na Mostra Literária;
- Empoderamento religioso (Candomblé) de uma discente após a leitura da obra literária "Zica a menina que viu um erê" (MEIJER, 2015);
- Maior envolvimento das docentes com a temática - percebe-se em conversas na sala dos professores, busca por materiais didáticos, preocupação em não cometer atos racistas;
- Convite à pesquisadora para palestrar no evento - Lançamento do selo escola antirracista na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/Ce.

A realização desta pesquisa me permitiu ousar, em muitas situações, inclusive estudar sobre esta temática. É desafiador se inserir no processo de estudo e pesquisa, ainda mais quando você se sente afetada durante o processo. É certo que em vários momentos da pesquisa tive conflitos pessoais e um deles era me entender nesse processo racial. Contudo, a partir dos estudos e das vivências nas aulas, cursando as disciplinas, nas experiências das formações com as copesquisadoras e com o apoio e a parceria da minha orientadora, entendi que isso não era o mais importante e sim o meu papel como sujeita social, interessada e comprometida pedagogicamente, politicamente e socialmente com a prática e o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

Nesse processo, considero que foram poucas as dificuldades. No que concerne ao processo formativo, pontuo que o tratamento com a temática, de início, causou insegurança e receio em tocar em pontos sensíveis, como foi o caso das microviolências. Também destaco a descontinuidade de algumas docentes nas oficinas, como mencionado anteriormente: duas delas compareceram somente a uma oficina, enquanto outras duas participaram apenas das duas primeiras. Também destaco como dificuldade a entrega de uma das atividades, como foi o caso das cartas. Entretanto, considero que, por mais que os encontros tenham ocorrido aos sábados, foi possível juntar a maioria das copesquisadoras para, coletivamente, construirmos debates

produtivos para ampliação de uma educação para as relações étnico-raciais.

Os desafios apresentados são fatores relevantes a serem retomados e re/pensados no contexto investigado para que, inspiradas na Pretagogia e nas vivências formativas, haja continuidade no conjunto de ações que envolveram tanto os estudos formativos junto às copesquisadoras como o reconhecimento da escola como um espaço privilegiado de construção de saberes e valorização da interculturalidade, repercutindo para um currículo escolar afro centrado.

Diante do exposto, constatamos que as vivências nas oficinas formativas para o Afroletramento trouxeram significativas contribuições para a formação das docentes copesquisadoras, bem como para suas práticas pedagógicas, com a pertença de propiciar uma educação pública de qualidade para todas e todos, independente da cor, do gênero, do credo, da etnia etc., superando posturas discriminatórias e excludentes em todos os espaços educativos e sociais.

Esperamos que a referida pesquisa tenha contribuído com o Afroletramento das crianças e dos adultos participantes da pesquisa, numa perspectiva de autoconhecimento e valorização da culturas africana e afro-brasileira, assim como para tornarem-se pessoas mais preparadas para lutar contra o racismo, os preconceitos e as discriminações de qualquer tipo, e que fortaleçam o compromisso com uma educação emancipatória.

Portanto, concluímos que as temáticas suleadoras desta dissertação não se esgotam nesta pesquisa. Assim, assuntos, como ancestralidade, memórias, cantos e contos, literatura afro, relações étnico-raciais, entre outras, são possibilidades já sugeridas pelas copesquisadoras para dar continuidade ao processo de Afroletramento e ampliação de novas rotas no âmbito pessoal e profissional.

ROTAS

Entre idas e vindas
Do passado ao presente
Do alto ao chão
Vidas seguidas
Em construção
Rotas desviadas
Descontinuadas
Desprendidas
Retomadas.
Passadas breves
Aceleradas
Ao alcance de tudo

Ou nada
O pouco a pouco
Virou muito:
Muito envolvimento
Muito afeto
Muito crescimento
Muito desapego
Muito eu
Muito nós.
Nossas histórias
Nossas identidades
Marcadas, atravessadas
Envolvidas
Remexidas
Transformadas
Para quê?
Porquê?
Há sentido
Significado
Outras rotas projetadas
Prosperadas
E outras histórias serão impactadas.

(Antonia Fernandes Ferreira, 2024).

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5–20, jan. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/59tmSkhj3wzhwrCrdgC4cvx/?lang=pt#. Acesso em: 9 fev. 2023.

ADAMS, T. Sulear (verbete). *In*: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. 396 – 398 pp.

ADA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução de: Júlio Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

ALBUQUERQUE, E. C. **Vejo um museu de grandes novidades, o tempo não para... sociopoetizando o museu e musealizando a vida**. Fortaleza: Edições UFC. 2008.

ALCÂNTARA, J. K. R; DANTAS M. A. Meruoca Indígena na Escrita da História do Ceará (Séculos XVII e XVIII). **EMBORNAL** - Revista da Associação Nacional de História - Seção Ceará. Fortaleza, v. 11, n. 21, jan./jul. 2020. Disponível: https:/de aldeias por volta/revistas.uece.br/index.php/embornal/article/view/11554/9856 Acesso em: 12 dez. de 2023.

AMARANTE, D. W. Se não fosse pelo coelho. **SIBILA** - Revista de poesia e Cultura, ano 24, mar. 2014. Disponível: https://sibila.com.br/impacto/se-nao-fosse-pelo-coelho/10604 Acesso em: 19 dez. 2023.

ANY. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

ASANTE, M. K. **Afrocentricity**. The Theory of Social Change. Chicago: African American Images, 1980.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. 93-110 p.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: a mudança da teoria social. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASANTE, M. K. Cultura africana: o ritmo da unidade. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de: Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ASSIS, D. N. Conceição. **Interseccionalidades**. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENTO, M. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In*: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Org.) **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 25-58 p.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4-5.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.716%2C%20DE%205%20DE%20JANEIRO%20DE%201989.&text=Define%20os%20crimes%20resultantes%20de,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20cor. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 152 p. : il. color. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno3_ModosDeInteragir.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007. Instituiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aos discentes dos cursos de licenciatura para a docência no ensino médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13/12/2007b. Seção 1, p. 39.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2003. Disponível em:

http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/contribuicoes_para_implementacao_da_lei.pdf. Acesso em: 12 mar. 2023.

BRANDÃO, A. P. (Coord.). **Saberes e fazeres**. Modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Caderno1_ModosDeVer.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

CAMPOS, M. D. A arte de Sulear-se. *In*: SCHEINER, Teresa Cristina (Coord.). **Interação museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIRIO/TACNET (mimeo), 1991. 56-91 p. Disponível em: http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-1-1991A.pd. Acesso em: 31 jan. 2024.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076. Acesso em: 18 out. 2021.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

COSSON, R. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

COSSON, R. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

COSTA, A. J. D. O contexto histórico da violência contra mulher e a atuação do psicólogo. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [*S.l.*], ano 06, v. 04, pp. 21-37, jul. 2021. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/psicologia/historico-da-violencia. Acesso em: 06 jan. 2024.

CRAVEIRO, T. S. U. *et al*. O legado do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) na escola alvorada: as expectativas frente às ações do programa residência pedagógica. *In:* ENALIC, 7., 2018, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: ENALIC, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/52368. Acesso em: 12 fev. 2023.

CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: Teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CUTI, L. S. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 10-13 p.

DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. Metodologia método e técnicas de pesquisa. *In*:____ **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2004. 47-88 p.

ELVIRA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

ESTRELA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

FERNANDES, J. R. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p 378- 388, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300009. Acesso em: 21 mar. 2023.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, M. "Sinais do Corpo", **Revista Diálogos**, São Paulo, Ano III, n. 7, 2000.

FREIRE, M. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e terra, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2001.

GERHARD, T. E.; SOUZA. A .C. O que é pesquisa. *In*: GERHARD, T. E.; SILVEIRA. D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 12-15 p.

GOUVÊA, M. S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *In*: **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 11 jul. 2023.

HALL, S. A **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. *In*: IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. Antonio (Org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferenciais e práticas convergentes. 1. ed. Teresina: Edufpi, 2016. 255-278 p.

JARES, X. R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

JOVINO, I. S. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil. *In*: SOUZA, F.; LIMA, M. N. (Org). **Literatura Afro-Brasileira**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

KAKA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo quotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KILOMBA, G. F. M. S. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, *[S. l.]*, v. 29, n. 1, p. 268-277, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170783. Acesso em: 28 fev. 2024.

LEA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, M. **África, um continente plural**: Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver/coordenação do projeto Ana Paula Brandão. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

MACHADO, R. **A arte da palavra e da escuta**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARGARIDA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

MARINA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

MARTINS, E. S.; PIMENTA, S. G. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as) simetrias do tempo presente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, n. 00, p. e020014, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/9036. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARY. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

MASCARENHAS, M. D. M. S; OLIVEIRA, S. S. **Narrativas, tradições orais e suas manifestações nos territórios quilombolas África e Laranjituba, Moju PA**: a narrativa do emu – a bebida sagrada. [*S.l.*]: ANPUH, 2017. Disponível em: http://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502475660_ARQUIVO_ARTIGO_COMPLETO_XXIX_SNH.pdf. Acesso em: 4 dez. 2023.

MATOS, P.; NINA, S. **O baú ancestral**: histórias de bisavó. Fortaleza: SEDUC, 2018.

MEIJER, R. A. S. **Valorização da cosmovisão africana na escola**: narrativa de uma pesquisa formação com professoras piauienses. 2012. 195 f. Tese (Doutorado em Ensino) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).

MEIJER, R. A. S. **Zica**: a menina negra que viu um erê! Fortaleza: Imprece, 2015.

MEIJER, R. A. S. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, [*S.l.*], v. 11, n. 23, p. 598– 611, 2019. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217. Acesso em: 23 mar. 2023.

MEIJER, R. A. S.; PAULINO, C. S.; REIS, M. V. O. O racismo contemporâneo e seus derivados, dimensões do saber docente de humanização. **N'umbuntu em Revista**, [*S.l.*], v. 2, n. 5 jan./jun. 2019.

MENDONÇA, E. C. Projeto **Pafundi**: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54743. Acesso em: 11 jan. 2023.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Plano Decenal de Educação para Todos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/. Acesso em: 19 ago. 2022.

MINAYO, M. C. de S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Saúde & Transformação Social**, [*S.l.*], v. 2, n. 2, p. 2-11, 2011. Disponível em: https://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/saudeetransformacao/article/view/652. Acesso em: 28 jan. 2022.

MOZART. L. S.; DIAS, L. F. (Orgs.). **21 Textos para discutir racismo em sala de aula**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 222 p.

MUNAGNA, K. **"A educação colabora para a perpetuação do racismo"**. São Paulo: África Brasil Identidades Positivas, 2012. Disponível em: http://africabrasilidentidades.blogspot.com/p/educacao.html. Acesso em: 18 jan. 2023.

NANA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

NASCIMENTO, E. (Org). **Afrocentricidade**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2009. 398 p.

NASCIMENTO, E. **Afroletramento docente**. 2010. Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

NOGUERA, R. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, [*S.l.*], ano 3, n. 11, nov. 2010. Disponível em: https://afrocentricidade.wordpress.com/2010/10/26/afroletramento-docente/. Acesso em: 11 jan. 2023.

OLIVEIRA F. **Ser negro no Brasil**: alcances e limites. [*S.l.*]: Sielo, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/CQmMqSJDwGS3vnSRPVZG66H/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 4 dez. 2023.

OLIVEIRA, K. **Com qual penteado eu vou**? 1. ed. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In:* ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. 61-79 p.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Fortaleza: Eduece, 2015.

PETIT, S. H. Pretagogia, Ancestralidade e Educação. Canal Pensar Africanamente. **Youtube**, 24 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YxL5md18HSQ&ab_channel=PensarAfricanamente. Acesso em: 5 fev. 2023.

PETIT, S. H.; ALVES, M. K. F. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. *In*: MACHADO, A.; ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. (Org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 15-34 p.

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

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2008.

PORTAL, L. L. F. Cartas: Um Instrumento Desvelador da Amorosidade

do Ser Professor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDURECE. 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: EDUCERE, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7392_4409.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

ROSA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

RIZATTI, I. *et al*. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: Proposições de um grupo de colaboradores. **Revista ACTIO**: docência em Ciências, [*S.l.*], v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657 Acesso em: 15 set. 2023.

SAMBA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

SAYÃO L. **Filosofias Africanas**: uma introdução. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

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

SILVA, J. P. **A construção da identidade da criança negra**: a literatura afro como possibilidade reflexiva. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVA, G. C. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/UNESCO, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, FapUNIFESP, v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100008. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, A. J. Educação para as relações étnico-raciais: África próxima e separada de nós! **Revista da ABPN**, [*S.l.*], v.12, n. 32, p. 297-325, mar./maio. 2020.

SOUZA, N S. T**orna-se negro ou as vicitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TATAI. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas: Papirus, 2012.

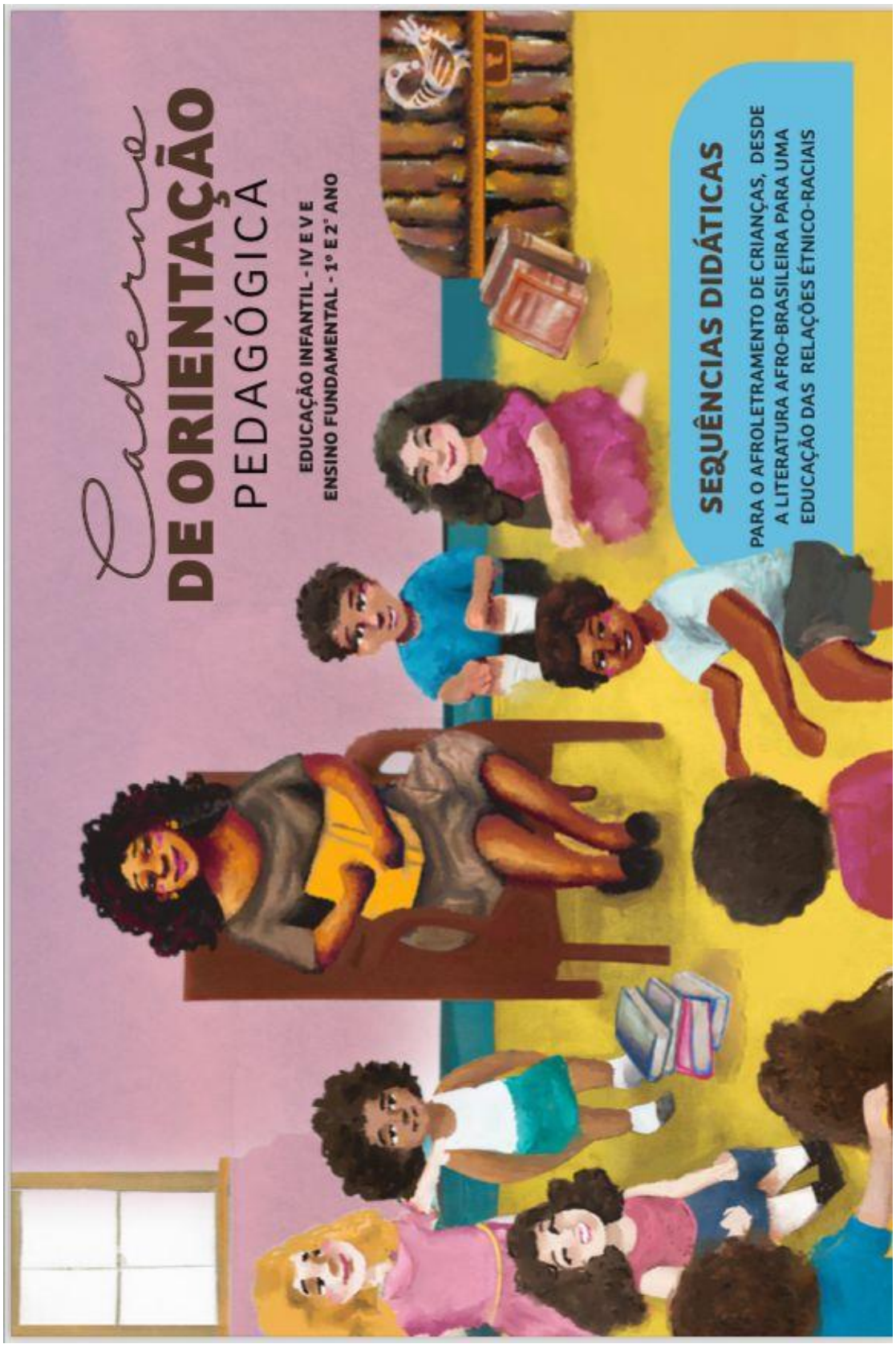
WALSH, C.; GARCÍA, J. El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano. Reflexiones (des)de un proceso. *In*: MATO, D. (Org.). **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Universidad Central de Venezuela, 2002. 317-326 p.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como educar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YA FAYOLA. **Entrevista** concedida ao projeto Pretagogizando proposto pela autora Antonia Fernandes Ferreira. Entrevistadora: Antonia Fernandes Ferreira. Ceará: [*S.n.*], 2023.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

ANEXOS
Produto Educacional



Expediente

FICHA TÉCNICA

EDITORIAL

Textos:
Antônia Fernandes Ferreira

Orientação:
Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (UNILAB/ IFCE)

Revisão:
Pricila Cristina Marques Aragão

Para qualquer dúvida, entre em contato pelo e-mail: antoniaferr72@gmail.com

VISUAL
Mandalla Comunicação & Design | (85) 997491417

Projeto Gráfico e Diagramação:
Sâmila Braga e Thalia Silva

Modelamento de Ilustrações AI:
Thalia Silva

Caderno DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

EDUCAÇÃO INFANTIL - IV E V E
ENSINO FUNDAMENTAL - 1º E 2º ANO

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

PARA O AFROLETRAMENTO DE CRIANÇAS, DESDE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA PARA UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SOBRE A AUTORA

Antônia Fernandes Ferreira

Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza e alfabetizadora de crianças há vinte e três anos. Graduada em Pedagogia e Especialista em Arte Educação e Gestão Escolar. Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Atuo como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPA – UFC) e do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Diversidade e Docência (EDDocência – UECE/UNILAB). Aprecio as diversas literaturas, pois acredito no seu poder como recurso que abre caminhos para a criatividade e o empoderamento. Sou apaixonada pela arte de ensinar, aprender e re/criar, lendo, escrevendo, pesquisando, fazendo artesanatos, o que me constituiu como uma autêntica professora, artesã, pesquisadora, poetisa e autora deste e de outros materiais pedagógicos educacionais.

Apresentação

CARO(A) PROFESSOR(A)

Apresento a você este material educacional com referências africanas e afro-brasileiras, com discussões e atividades pedagógicas em forma de sequências didáticas, que podem oferecer suporte pedagógico nas suas aulas. O objetivo desse material é contribuir para o afroletramento de estudantes do Infantil IV até o 2º Ano do Ensino Fundamental, por meio da literatura afro, bem como proporcionar o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira, como preconiza a lei nº 10.639 de 2003.

Entende-se por produto educativo algo que possa ser aplicado por outras pessoas, que possa contribuir para a reconstrução de novas possibilidades de aprendizagens (RIZZATTI et al., 2020). Com isso, este material educacional pretende alcançar o trabalho docente, bem como o processo de aprendizagem dos discentes no que diz respeito às mediações pedagógicas colaborativas por meio da literatura infantil e/ou infanto juvenil com temas da cultura afro-brasileira.

A organização desse material didático, mais especificamente as Sequências Didáticas, é resultado de um trabalho coletivo entre um grupo de docentes da Escola Municipal Alvorada e eu, como pesquisadora e docente da mesma escola. Este trabalho se deu em uma das cinco Oficinas Formativas para o Afroletramento das docentes como copesquisadoras do estudo de Mestrado. O encontro foi mediado por mim, enquanto pesquisadora no Curso de Extensão referente a minha pesquisa de Mestrado em Ensino e Formação Docente pela UNILAB/IFCE, sob a orientação

da Profa. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer. O referido curso configurou-se como uma pesquisa pretagógica, ancorada na Pretagogia, referencial teórico-metodológico que toma os valores e saberes afrorreferenciados como elementos promoventes das experiências de ensino e aprendizagem (PETIT, 2015). A autora ainda aponta que estes **valores estão associados às cosmopercepções africanas**, tais como a **ancestralidade**, a **tradição oral**, **o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes**, a noção de **territorialidade** e a **circularidade**.

As sequências didáticas são referentes a duas obras de literatura infantil afro, sendo elas: **"Uma Princesa diferente?"** Livro da coleção prosa e poesia de autoria da Cristine de Sousa (2018); e **"Com que penteado eu vou?"** da autora Kiusam de Oliveira (2021).

A proposta pedagógica aqui apresentada sugere ações educativas para as relações étnico-raciais, objetivando "a divulgação e a produção de conhecimento, bem como atitudes, posturas e valores que educam os cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial [...]", como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p. 31).

Acredito que esse material educacional é um suporte pedagógico de grande valia para a ampliação e a valorização da cultura africana e afro-brasileira no contexto educativo escolar, assim como é importante para proporcionar o Afroletramento das/dos estudantes envolvidos. Ele foi elaborado com o carinho e o compromisso de que seja um proponente de práticas antirracistas, autoconhecimento e empoderamento das/dos estudantes.

Portanto, oportunize-se pôr em prática estas vivências junto aos seus alunos e alunas. Possibilite que elas e eles compreendam e reconheçam as suas raízes culturais e se reconheçam como pertencentes a elas.

Antônia Fernandes Ferreira

Antes de apresentar as sequências de atividades, farei uma breve reflexão sobre a importância da escola como espaço formativo para a implementação da Lei 10.639/2003. Posteriormente apresentarei a Pretagogia como um Referencial teórico metodológico que vem dar suporte para um currículo afrorreferenciado, articulado às Leis nº10.639/03, Lei nº11.645/08 e o Parecer CNE/CP nº003/04. Também discorrerei sobre a literatura afro para Afroletramento.

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

O espaço escolar como um lugar de crescimento e ascensão social é reconhecido por Paulo Freire (2000) como um ambiente favorável à educação enquanto um processo social, humanizante, político, ético, histórico, cultural, levando em conta que "A educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p. 67).

Com isso entendemos que a escola, juntamente com os educadores e as educadoras que compõem tal ambiente, tomem como compromisso a valorização da cultura africana e afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (música, culinária, dança) e as religiões de matrizes africanas. É necessário que a criança conheça e tenha orgulho dos seus ancestrais e que possa assumir sua negritude sem medo de sofrer racismo.

Freire (1983) defende ser necessário desvelar o mundo das injustiças sociais, as quais se reproduzem na escola através dos múltiplos mecanismos de exclusão, categorização, classificação e de preconceitos, sob a égide ideológica da igualdade de oportunidades, que obscurece o real fato de que as fragilidades do sistema são uma forma de se instalar práticas opressivas.

Nessa perspectiva a escola, como espaço educativo, precisa assumir o papel formativo de reorientar a sociedade e as instituições do nosso país que vem desvalorizando as culturas historicamente subalternizadas, notadamente as africanas, afro-brasileiras e indígenas, compactuando com as várias formas de aniquilamento, invisibilidade e apagamento histórico e cultural destes segmentos sociais.

No que tange à educação escolar é importante ressaltar, sempre, a importância das/dos docentes passarem por processos de Afroletramento, pois estes profissionais têm grande participação na formulação da consciência contra as discriminações, em especial a racial. Para isso faz-se imprescindível a mobilização dos saberes necessários à sua prática pedagógica, dentre estes saberes destacamos o Saber Docente de Humanização por Meijer, Paulino e Reis (2019). O referido saber, passa pela ação de combate a todo fenômeno social e histórico que possa nos desumanizar.

É verdade que mesmo com a implementação da Lei nº 10.693/03 em janeiro de 2003, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Educação das Relações Etnico-Raciais, e a Lei 11.645/08 em 2008, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena nas escolas, ainda há a necessidade de ampliar esta temática tanto no currículo escolar, como nas práticas pedagógicas em sala de aula.

PRETAGOGIA: REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA O AFROLETRAMENTO

A Pretagogia é um referencial teórico-metodológico que oferece dinamismo didático pedagógico afrorreferenciado[1] para o Afroletramento de sujeitos negros e não negros em processo formativo quanto às questões de cunho étnico-racial. É uma pedagogia de base africana, capaz de potencializar os currículos escolares, fortalecer práticas educativas de valorização dos costumes da cultura africana e afro-brasileira, dando valia a Lei n°10.639/03, assim como a Lei nº 11645/08. Nessa mesma linha de ações, proporciona o Afroletramento das/os discentes. Estes, já afroletrados, atuarão no combate ao preconceito e discriminação racial, dentro e fora da escola.

[1] Afrorreferência (PETIT, 2021).

Nessa mesma linha de alcance, a Pretagogia visa contribuir para pessoas não negras, não indígenas e não africanas, perceberem-se em pé de igualdade do ponto de vista étnico-racial com pessoas não brancas, desconstruindo assim a ideia de superioridade que possam ter sobre si, Meijer (2019). Ou seja, a Pretagogia mobiliza-se para corroborar com a educação para as relações étnico-raciais

As idealizadoras desse referencial teórico são as professoras Sandra Petit e Geranilde Costa, com a contribuição de Rebeca Meijer, três mulheres negras e pesquisadoras que juntamente com docentes de

Quilombo, no curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, deram início ao processo de elaboração da referida metodologia de ensino, entre 2010 e 2011. Como afirma a Professora Sandra Petit (2015):

> Foi uma experiência fabulosa para nós, pois o curso inteiro aconteceu em quilombos, algo bem diferenciado e creio eu, inédito no país. Eu e Geranilde Costa e Silva fizemos de tudo para que esse diferencial se refletisse, não somente no conteúdo, mas também na metodologia aplicada no Curso, que foram embasados nos valores da cosmovisão africana (PETIT, 2015, p. 144).

Ainda sobre o referencial citado acima, está associado aos valores da cosmopercepção africana, como: a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, territorialidade e o princípio da circularidade (PETIT, 2015). Estes valores se entrelaçam, configurando-se em uma ciranda ancestral de reconhecimento identitário e valorização cultural.

Portanto, nessa ciranda de valores, as atividades aqui propostas na sequência didática irão configurar-se em ações, possibilitando assim, o Afroletramento dos alunos e alunas aos quais irão alcançar.

VALORES E PRINCÍPIOS DA PRETAGOGIA CONFIGURAM-SE EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DA SEGUINTE FORMA:

Memória: Resgatar as lembranças por meio de cantigas de roda, cantigas de ninar, palavras de origem africana que utilizamos no dia a dia; falar sobre vivência em família, lembranças dos avós; apresentar objetos diversos que direta ou indiretamente traga a presença afro-brasileira.

Oralidade - relação com cantar, falar e ouvir: Rodas de conversa; leitura de poesia, contos, lendas; dramatizações; cantigas - A expressão oral nos associa ao nosso corpo, nossa memória.

Corporeidade: Dança; brincadeira; desenho; escrever; falar. Tudo isso são atuações do corpo como fonte de aprendizagem.

Religiosidade: Respeito a vida, ao outro, as manifestações culturais, louvores e cultos.

Ancestralidade/memórias: Valorizar a história, os saberes e as experiências de pessoas mais velhas (Ouvir as histórias, conversar)

Cooperação: Vivenciar atividade em grupos; partilhar brinquedos e brincadeiras; produzir desenhos e/ou textos coletivos.

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

AFROLETRAMENTO, DESDE A LITERATURA AFRICANA E AFROBRASILEIRA

Não adianta somente ler e escrever, é preciso ler, escrever, interpretar e fazer uso social dessas habilidades no contexto formativo e social, pois de posse de tais conhecimentos o sujeito estará não só alfabetizado, mas também letrado, como afirma Magda Soares (2021) em seu livro Alfaletrar. Ela também pontua que ao incorporarmos o termo letramento ao nosso vocabulário educacional estamos afirmando:

> [...] que nosso problema não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES 1998, p.58).

Quando, atrelado a esses conhecimentos, estão presentes referências africanas e afro-brasileiras, o Letramento Afro ou Afroletramento se faz presente nessa construção de saberes. A pesquisadora Elizabete Nascimento (2010), em seu texto sobre Afroletramento docente afirma que "Compreende-se o Afroletramento como um lugar de agenciamento de poder capaz de, além de promover a diversidade, promover o Letramento numa perspectiva afrocentrada" [2](p.4). Isto refere-se também ao afastamento causado pelo preconceito e discriminação cultural imposta e perpetrada por modelos eurocêntricos. A autora ainda acrescenta que o afroletramento nessa perspectiva:

> ... se constitui como um "lugar" de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; é possível ainda que, ao propor o Afroletramento docente, o(a) professor(a) possa igualmente, letrar-se no mosaico de referencialidades de matriz africana... (NASCIMENTO, 2010, p. 5).

Portanto é importante repensar o contexto educacional na perspectiva de levar para as crianças saberes e fazeres afrorreferenciados, partindo de uma realidade humanizada, condizente com igualdade e equidade. É de suma relevância preparar esta geração para o respeito e a valorização de todas as culturas.

Contudo, vale ressaltar que o "Afroletramento é bem mais complexo de que a instrumentalização acrítica das africanidades e/ou da inclusão de temáticas africanas em sala de aula" com afirma Nascimento (2010, p.9) é também, se utilizar da leitura e da escrita como prática de empoderamento e fortalecimento na luta contra o racismo e as desigualdades.

[2] "A Afrocentricidade" é uma proposta teórica do professor Molefi Kete Asante (1980) [...] Como referência teórica explicitada na qualidade de paradigma, a afrocentricidade vem sendo elaborada em grande parte por estudiosos oriundos da diáspora de fala inglesa. Mas, como linha de pesquisa e reflexão, há continuidade a uma longa tradição que costuma se chamar de abordagem afrocentrada, desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam esse nome." (NASCIMENTO, 2009, p. 29)

1ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Livro: **UMA PRINCESA DIFERENTE**

Cristiane Sousa

O livro trata da Ana, uma menininha de pele escura, que desde bem pequena seus pais a chamavam de Princesa Ana. Na escola, ela ouvia muitas histórias de princesas, mas nenhuma a representava, pois tinham a pele clara, olhos claros e na maioria das vezes os cabelos eram loiros e lisos. Com isso, Ana ficou triste e desmotivada. Até que um dia Ana foi surpreendida pela sua professora que apresentou para ela e a turma várias princesas de diferentes lugares e etnias. A princesa que mais Ana se identificou foi a princesa Zacimba Gaba, uma guerreira negra.

A sequência didática com o livro "Uma princesa diferente?" propõe cinco atividades distintas para o público da Educação Infantil IV e V e 1º Ano do Ensino Fundamental, com a possibilidade de ser adaptada pelo(a) professor(a), de acordo com realidade da turma.

QUADRO 1 - PLANO DE ATIVIDADE 1

PRIMEIRO DIA – CONHECENDO A HISTÓRIA – UMA PRINCESA DIFERENTE?

ATIVIDADE - TEMPO DE LEITURA

OBJETIVOS:

- Apreciar as narrativas lidas e contadas;
- Perceber a diversidade cultural e humana;
- Refletir sobre a representatividade apresentada na história lida

METODOLOGIA:

- Organizar as crianças em uma roda, se possível em um tapete, para realizar a leitura da história: "Uma princesa diferente?"
- Antes de iniciar a leitura fazer uma predição a partir das imagens da capa do livro, perguntar o que sabem sobre princesas e quais princesas conhecem e de onde conhecem.
- Informar o nome da autora e da ilustradora.
- Depois fazer a leitura da história.

RECURSOS:

- **Livro paradidático:** "Uma princesa diferente?"
- Tapete

ATIVIDADE - RODA DE CONVERSA

OBJETIVO:

- Desenvolver a criatividade, oralidade, comunicação e expressividade

METODOLOGIA:

- Após a leitura iniciar a conversa sobre o enredo do conto. Instigando as crianças a falarem, primeiro sobre a personagem Aninha: Quem era ela? Como o texto a descreve?

"Ela nasceu numa noite escura e estrelada, sua pele era linda tinha a cor da noite, seus olhos eram grandes e brilhantes, como duas estrelas, e seus cabelos eram encaracolados. "A brisa os tinha deixado assim", era o que dizia sua mãe nas histórias que ela contava antes de dormir". (p.7)

- Em seguida, conversar sobre o fato da Aninha se sentir triste e desmotivada por não se sentir representada nas histórias de princesas. Perguntar se na turma tem alguém que também se sente assim.
- Depois traçar comentários sobre as diferentes princesas que foram apresentadas no livro.

QUADRO 2 - PLANO DE ATIVIDADE

SEGUNDO DIA – RECRIANDO A HISTÓRIA

ATIVIDADE - VIVÊNCIA COM O TEXTO

OBJETIVOS:

- Oportunizar a representação gráfica da história "Uma princesa diferente?"
- Ampliar o imaginário criativo.

METODOLOGIA:

- Retomar a história com as crianças, apresentando as imagens e

dando ênfase às ilustrações. À medida que for mostrando as imagens, solicitar que elas recontem a narrativa.

- Em seguida entregar o caderno para fazer desenho da história e, se preferir, explorar também escrita espontânea.

RECURSOS:

- Lápis de cor
- Caderno de desenho.
- Giz de cera;

RECURSOS:

- Foto e texto da Zacimba Gaba
- **Vídeo:** Zacimba Gaba A princesa guerreira: a história que não te contaram.

Disponível em: bit.ly/vzomgibapr

- **Sugestão de material complementar:**
- Reportagem Princesas negras na escola: bit.ly/repprinc
- Vídeo livro: Princesas negras bit.ly/videoprincesasnegras

QUADRO 3 - PLANO DE ATIVIDADE

TERCEIRO DIA – CONHECENDO UMA NOVA HISTÓRIA – ZACIMBA GABA

ATIVIDADE - CONHECENDO A PRINCESA ZACIMBA GABA

OBJETIVO:

- Resgatar personalidades africanas e afro-brasileiras que marcaram a criação do nosso país, criando um impacto positivo no imaginário das crianças

METODOLOGIA:

- Apresentar para as crianças a biografia e imagens impressas da princesa Zacimba Gaba.
- Outra proposta é apresentar o vídeo "Zacimba Gaba A princesa guerreira: a história que não te contaram"
- Após a apresentação do vídeo conversar com as crianças sobre o enredo do vídeo e sobre a princesa Zacimba, reforçando aspectos que se destacam com as características dela, como uma princesa negra, uma mulher forte e corajosa que lutou pelo seu povo

QUADRO 4 - PLANO DE ATIVIDADE

QUARTO DIA – FAZENDO HISTÓRIA

ATIVIDADE - TEMPO DE BRINCADEIRA

OBJETIVOS:

- Desenvolver a noção de pertencimento;
- Desenvolver a oralidade, criatividade e expressividade corporal;
- Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e humana.

METODOLOGIA:

- A professora deverá organizar um ambiente com um espelho e diferentes objetos que representem a cultura africana e afro-brasileira, a exemplo de tecidos com estampas afro, adereços diversos, coroas, colares, dentre outros.
- A proposta é conversar com as crianças sobre os artefatos e explicar que elas vão se arrumar para um teatro de príncipes e princesas.
- Possibilitar que as crianças utilizem os objetos de forma livre;

- Realizar um teatro de príncipes e princesas (as crianças criam o enredo na hora).

Registrar os momentos para a aula seguinte.

RECURSOS:

- Espelho
- Adereços diversos
- Tecidos estampados e coloridos
- Colares
- Coroas
- Adereços diversos

RECURSOS:

- Caderno
- Pincel
- Lousa

QUADRO 5 - PLANO DE ATIVIDADE

QUINTO DIA

ATIVIDADE - TEMPO DA ESCRITA CRIATIVA

OBJETIVOS:

- Criar um conto coletivo envolvendo uma princesa;
- Desenvolver a imaginação e criatividade por meio da oralidade.

METODOLOGIA:

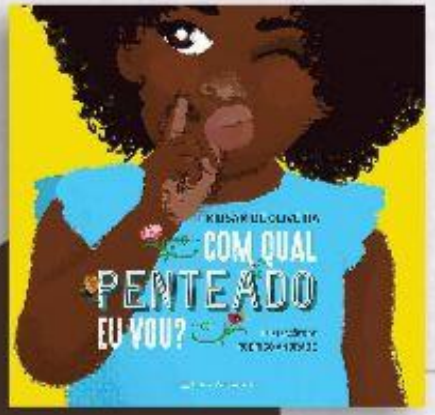
- A professora irá rememorar com as crianças a aula do dia anterior, trazendo a apresentação do teatro. Assim, conduzirá a criação de conto coletivo envolvendo uma princesa, criada no imaginário das crianças, com as características das princesas mencionadas nas aulas anteriores.
- Orientar a escrita e o desenho do texto dependendo do nível da criança ou fazer-se de escrita, contando com a participação oral de todas e todos.

2ª SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Livro:

COM QUAL PENTEADO EU VOU?

Kiusam de Oliveira



A história aborda a festa de 100 anos do Seu Benedito. Vai animar toda a família, afinal, agora ele é um cen-te-ná-rio. Para homenagear seu bisavô nessa data tão importante, suas bisnetas e seus bisnetos irão escolher penteados lindos para participarem da comemoração. E cada uma e cada um irá presentear seu bisa com a virtude mais poderosa que tem.

A sequência didática com o livro "Com qual penteado eu vou?" propõe seis atividades distintas para o público da Educação Infantil IV e V e 1º Ano do Ensino Fundamental, com a possibilidade de ser adaptada pelo (a) professor(a), de acordo com cada realidade.

QUADRO 1 - PLANO DE ATIVIDADE

PRIMEIRO DIA – CONHECENDO A HISTÓRIA

ATIVIDADE - TEMPO DE LEITURA

OBJETIVOS:

- Apreciar histórias lidas e contadas;
- Refletir sobre o nome próprio;
- Valorizar a origem e o significado do nome

METODOLOGIA:

- Organizar as crianças em uma roda, onde todas possam se ver e interagir. Instigar a curiosidade sobre a origem dos nomes das crianças, questionando se conhecem o que significa e de onde veio.
- Em seguida, apresentar o livro e realizar a predição da capa e do título, explorando as ideias geradas pelas crianças. Informar o nome da autora e da ilustradora da obra literária.
- Na sequência fazer a leitura da história.

RECURSOS:

- **Livro paradidático:** "Com que penteado eu vou?"
- Tapete

ATIVIDADE - RODA DE CONVERSA

OBJETIVO:

- Desenvolver a criatividade, oralidade, comunicação e expressividade

METODOLOGIA:

- Após a leitura conversar sobre o aniversário do Seu Benedito. Falar sobre os cem anos dele.
- Instigar a curiosidade das crianças sobre a idade dos seus avós. Pois "a sabedoria africana nos ensina a reverenciar os conhecimentos deixados por nossos ancestrais" (KIUSAN OLIVEIRA)
- Conversar também sobre as virtudes apresentadas no livro.

QUADRO 2 - PLANO DE ATIVIDADE

SEGUNDO DIA – PESQUISANDO A HISTÓRIA DO MEU NOME

ATIVIDADE - VIVÊNCIA COM O TEXTO

OBJETIVO:

- Refletir e compreender a dinâmica do alfabeto

METODOLOGIA:

- A partir do resgate da leitura da história: "Com que penteado eu vou?", registrar os nomes das crianças que surgiram na história, construindo uma lista.
- Mediar junto às crianças para que organizem sua lista em ordem alfabética.
- Após a realização da lista, observar e refletir coletivamente quais nomes as crianças já conheciam, suas suposições sobre a origem e o significado dos nomes, etc.

RECURSOS:

- **Livro paradidático:** "Com que penteado eu vou?"
- Tapete

- Cartolina
- Caneta hidrográfica

ATIVIDADE - PESQUISA COM A FAMÍLIA

OBJETIVO:

- Reconhecer a origem e significado do nome

METODOLOGIA:

- Considerando a importância de envolver a família na temática, solicitar que as crianças realizem uma pesquisa junto às suas famílias sobre o significado, a origem e a escolha do nome próprio. Registrar em uma folha A4 por meio de escrita e desenho (Construir um painel na sala de aula com a atividade após concluída).

RECURSOS:

- Folha A4
- Lápis
- Lápis de cor
- Canetinha hidrográfica

QUADRO 3 - PLANO DE ATIVIDADE

TERCEIRO DIA – RECRIANDO A HISTÓRIA

ATIVIDADE - TEMPO DE SOCIALIZAÇÃO E DESENHO

OBJETIVOS:

- Refletir sobre a origem e o significado do nome próprio;
- Desenvolver a criatividade e reconhecer suas características pessoais como parte da sua identidade, seu modo de ser e estar no mundo

METODOLOGIA:

- Retomar a atividade de pesquisa do dia anterior, realizar uma roda de conversa em que as crianças apresentarão os relatos desenvolvidos com as famílias, oportunizando a fala a todos.
- Observar e mediar com as crianças possíveis similaridades nas pesquisas da origem dos nomes.
- Na sequência, com a pesquisa de todos em mão, os alunos irão construir um painel coletivo na sala de aula com o tema: "Qual a origem do meu nome?
- No painel pode compor também a foto ou o desenho do autorretrato da criança.

RECURSOS:

- Papel madeira
- Fita gomada
- Caderno de desenho
- Lápis de cor
- Giz de cera
- Canetinha hidrográfica

QUADRO 4 - PLANO DE ATIVIDADE

QUARTO DIA – CONHECENDO E CRIANDO SÍMBOLOS **ADINKRAS**

ATIVIDADE - TEMPO DE LEITURA E ARTE

OBJETIVOS:

- Conhecer os símbolos Adinkras (Ideogramas de origem africana)
- Explorar Adinkra e seus significados.

METODOLOGIA:

- Planejar com as crianças uma "festa de aniversário". Pode ser para um representante da família (avô ou avó). Como também pode ser o aniversário das próprias crianças.
- Elencar com as crianças as virtudes que podem ser dadas como presente (Adinkras criados)
- Apresentar alguns símbolos Adinkras e seus significados (Conferir tabela pág. 24) para depois cada criança criar o seu símbolo.
- Explicar para as crianças que os símbolos, na cultura africana,

são usados em homenagens, em eventos sociais como casamento, aniversário, cerimônia importantes, entre outros.

- Propor a reprodução ou a criação de um cartão com' símbolo Adinkras para presentear os aniversariantes da sala.

Outra sugestão: Confeccionar quebra cabeça ou jogo da memória com os símbolos Adinkras.

AVISO – PREPARANDO-SE PARA A FESTA

Para a atividade seguinte: Solicitar que as crianças tragam seus itens de autocuidado com os cabelos para fazerem penteados para a festa de aniversário.

QUADRO 5 - PLANO DE ATIVIDADE

QUINTO DIA – FESTA DE ANIVERSÁRIO

ATIVIDADE - TEMPO DE SOCIALIZAÇÃO

OBJETIVOS:

- Promover a o reconhecimento e a valorização da cultura negra;
- Promover o autocuidado;
- Reconhecer o do corpo como produtor de saber e memória:
- Fortalecer a autoestima.

METODOLOGIA:

Arrumando-se para festa.

- No momento inicial a professora organiza um espaço para as crianças se arrumarem para a festa.
- A professora poderá contar com a ajuda para os penteados das crianças.
- Após o momento, todas as crianças juntas fazem uma roda para a entrega dos presentes (Cartão com Adinkra). Uma a uma vai entregando e dizendo a virtude representada nos desenhos.
- Em seguida, cantar os parabéns ou outra canção da escolha do grupo e depois comemorar com bolo e outras guloseimas.

RECURSOS:

- Pente
- Produtos de cabelo
- Fivelas
- Escola de cabelo
- Gel de cabelo
- Laços

QUADRO 6 - PLANO DE ATIVIDADE

SEXTO DIA – MURAL DAS NOSSAS MEMÓRIAS

ATIVIDADE - TEMPO DE LEITURA E ARTE

OBJETIVOS:

- Resgatar as memórias e valorizar as vivências coletivas;
- Explorar o gênero textual legenda e uso social da língua escrita.

METODOLOGIA:

- A professora levará impresso, alguns registros fotográficos das crianças realizando as atividades no decorrer desta sequência didática.
- Reúne as crianças em grupo para escrever legendas nas fotos. Em seguida colar no Mural "Nossas memórias"
- Finalizar com a exposição das fotos no mural.

RECURSOS:

- Mural de papel Kraft
- Lápis
- Lápis de cor e canetinha hidrográfica.

INDICAÇÕES DE OBRAS LITERÁRIAS

AMORAS
Emicida

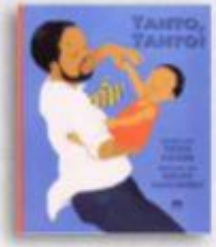
Na música "Amoras", Emicida canta: "Que a doçura das frutinhas sabor acalanto/ Fez a criança soginha alcançar a conclusão/ Papai que bom, porque eu sou pretinha também". E é a partir desse rap que Emicida cria seu primeiro livro infantil e mostra, através de seu texto e das ilustrações de Aldo Fabrini, a importância de nos reconhecermos no mundo e nos orgulhamos de quem somos, desde criança e para sempre.
Ilustrações: Aldo Fabrini
Editora: Companhia das Letras

MINHA FAMÍLIA É COLORIDA
Geórgia Martins

Ângelo tem um irmão de cabelos lisos, uma mãe de cabelos ondulados, uma avó negra.Todos são diferentes e fazem parte da mesma família. Como isso é possível? Com as indagações do protagonista da história, o leitor vai perceber que somos feitos da mistura de etnias, hábitos e tradições.
Ilustrações: Maria Eugênia
Editora: SM

O BAÚ ANCESTRAL
Patrícia Matos

A História fala de memórias que a bisavó Maria guardava em um baú. Ela "Digia que eram histórias trazidas no tempo e no vento, tempo muito antigo de quem atravessou o mar. Sua bisneta, muito curiosa, vai perguntando e ela vai revelando os segredos, por meio de histórias e cantos.
Ilustrações: Sara Nina
Editora: Secretaria de Educação do Ceará (Mais PAIC)



TANTO, TANTO
Trish Cooke

Uma divertida família se reúne para fazer uma festa-surpresa. Enquanto esperam o aniversariante, todos os parentes querem agarrar e beijar o bebê da casa e brincar com ele.
Ilustrações: Helen Oxenbury
Editora: Ática

O CABELO DE LELÊ

Valéria Belém

Lelê não gosta do que vê. "De onde vêm tantos cachinhos?" – ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana.

Ilustrações: Adriana Mendonça
Editora: Ibep

A COR DE CORALINE

Alexandre Rampazo

Coraline ouviu de Pedrinho a pergunta que achou difícil: me empresta o lápis cor de pele? Aí começou a aventura da menina que fica indagando qual seria a cor da pele. Ela olhou todas as cores de sua caixa de lápis. Pequena, tinha apenas doze. Coraline repassou todas as cores e descobriu maravilhada que cada cor de pele é bonita, cada cor tem uma razão, cada cor significa uma pessoa, um jeito de ser. De cor em cor, ela percebeu que não importa o tom de pele, todos são iguais. E então também soube que linda é a cor de sua pele.

Ilustrações: Alexandre Rampazo
Editora: Rocco Pequenos Leitores

O MEU CRESPO É DE RAINHA

Bell Hooks

Um livro para ser lido em voz alta, indicado para crianças a partir de três anos de idade - e também mães, irmãs, tias e avós - se orgulharem de quem são e de seu cabelo 'macio como algodão' e 'gostoso de brincar'. Nesse sentido, Meu crespo é de rainha é um livro que enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada.

Ilustrações: Chris Rachka
Editora: Boitatá

AYO: A MENINA QUE CRIOU O MUNDO

LUIZETE VICENTE

O livro apresenta em sua narrativa, marcadores da cultura africana para contar a história de uma menina esperta, questionadora que não aceita as regras impostas pela sociedade. Em suas aventuras, a menina Ayo apresenta novas formas de pensar e mudar a sociedade, rompendo com padrões pre-estabelecidos historicamente, a exemplo de estudar sobre mecânica e outras coisas que mudaram o rumo da sua vida.

Editora: Expressão Gráfica

TABELA COM ADINKRAS E SEUS SIGNIFICADOS

Para auxiliar na atividade "Conhecendo e Criando Símbolos Adinkras", pág. 20.

Disponível em: bit.ly/48Srkag

Conclusão

Este Produto Educacional configura-se como material didático com diversas possibilidades de aplicabilidade para um ensino afrorrefenciado de crianças. Considerando afirmativa de Silva e Brandim (2008), é relevante educar as atuais e as novas gerações a partir de uma visão multiculturalista crítica que, durante o processo formativo dos educandos, tenha a preocupação em reconhecer, valorizar e acolher identidades plurais sem configurar formas naturalizadas de preconceito e desrespeito à vida humana, independente de sexo, cor, gênero, credo ou etnia.

Portanto, nessa perspectiva, as docentes co-pesquisadoras e eu, nos dispusemos a elaborar atividades que irão contribuir para as práticas pedagógicas de docentes, ampliar os conhecimentos de discentes, a partir da literatura afrobrasileira bem como o autoconhecimento que constitui o ser potente de cada um e cada uma. Para assim re/construir e re/ssignificar posturas que possam contribuir de forma efetiva na formação e no desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos nas lutas por igualdade.

APÊNDICES

1

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE UTILIZADO NESTA PESQUISA

UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

INSTITUTO FEDERAL Ceará

PPGEF MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE UNILAB-IFCE

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DE LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB) E DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFCE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada: **Pretagogizando para o afroletramento: ações pedagógicas desde a literatura afro-brasileira para uma educação das relações étnico-raciais de docentes e discentes em um escola pública de Fortaleza**, a ser realizada por **Antonia Fernandes Ferreira**, estudante do curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE), sob a orientação da Professora Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

A presente pesquisa tem como objetivo investigar até que ponto ações pedagógicas com a Literatura afro-brasileira desde a influência da Pretagogia podem contribuir para o afroletramento, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais de docentes e discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública em Fortaleza. Para isso, propõe-se diagnosticar e proporcionar intervenções pedagógicas lúdicas para o afroletramento, ancorada na Pretagogia, como um referencial teórico-metodológico focado nos aspectos da cultura africana e afrodescendente. Nesse processo ocorrerão encontros formativos com ações pedagógicas por meio de oficinas temáticas, para os docentes e discentes envolvidos na pesquisa, como estratégia didática para ressignificar e contribuir para ampliar o conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e o fortalecimento da educação para as relações étnico-raciais, ratificando o cumprimento do que preconiza a Lei nº 10.693/03.

Com o material produzido nas oficinas, será elaborado um caderno com propostas pedagógicas para o afroletramento de discentes, bem como servirá para análise posterior.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Você concorda com o Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido (TCLE)?

Sim ( ) Não ( )

_____ _____

Assinatura da(o) participante da pesquisa Assinatura da pesquisadora

2

MODELO DE TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS DO USO DE IMAGENS E DE DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

TERMO DE CESSÃO - DIREITO DE USO DE IMAGEM E DE DADOS PRODUZIDOS NA PESQUISA

Como participante da produção de dados da pesquisa intitulada **Pretagogizando para o afroletramento: ações pedagógicas desde a literatura afro-brasileira para uma educação das relações étnico-raciais de docentes e discentes em um escola pública de Fortaleza**. e tendo como pesquisadora **Antonia Fernandes Ferreira,** mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB/IFCE), orientada pela profª Drª Rebeca Alcântara da Silva Meijer, autorizo a utilização de minhas imagens e de dados produzidos no âmbito da pesquisa. Tal concessão, o faço sem qualquer onerosidade, ou seja, de forma gratuita.

Nome	RG	Assinatura