

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

“O QUE É UM PRÍNCIPE AFRICANO, PRÔ?”

Criação de novos imaginários infantis a partir de histórias com
protagonismo preto e indígena.

LUANDA VILELLA DE CASTRO

LUANDA VILELLA DE CASTRO

“O QUE É UM PRÍNCIPE AFRICANO, PRÔ?”

Criação de novos imaginários infantis a partir de histórias com
protagonismo preto e indígena.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de Artes
Cênicas da Escola de Comunicações e
Artes da Universidade de São Paulo, como
requisito parcial para contenção do grau de
licenciada em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

LUANDA VILELLA DE CASTRO

“O QUE É UM PRÍNCIPE AFRICANO, PRÔ?”

Criação de novos imaginários infantis a partir de histórias com protagonismo preto e indígena.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para contenção do grau de licenciada em Artes Cênicas.

Data de Aprovação:

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Universidade de São Paulo

Profª Ma. Cirena Calixto da Silva
Prefeitura de São Paulo

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, a maior professora que eu conheço. Com a educação, você mudou vidas, a começar pela nossa. Nós duas sempre. Nosso amor é o que eu mais amo.

Aos meus avós: Zefa, Chico, Bia, Miuca, Irene e Brandão. Obrigada por ousarem sonhar minha vida. Obrigada por me ensinarem tanto – aousar, a sonhar e a viver. À cada familiar meu que teve seu direito à educação interrompido. E a cada um que por meio da educação rompeu fronteiras, me mostrando que eu podia ser o que quisesse. Saibam que, foi trazendo vocês comigo que eu entrei e que irei sair dessa universidade.

Aos meus irmãos, de sangue e de alma: vocês me fazem melhor. Em especial aos meus companheiros desta vida universitária: Douglas Oliveira, meu Chris & Greg; Layla Trindade, minha irmã; Gabriela Centurione, minha grande parceira nesta jornada e Mauro Faria, por todo carinho, apoio e incentivo. Todo meu amor e gratidão à vocês.

Dedico esse trabalho a minha criança interior.

Que sem autoestima e autoamor, cresceu se firmando nas margens do seu eu, até entender sua potência, beleza e singularidade.

Aos meus alunos que me permitiram partilhar do momento único que é seu processo de escolarização, e ao se construir, me reconstruíram.

À todas as crianças racializadas, que na brancura desse mundo, carecem de boas histórias sobre si mesmas.

Amar quem somos começa com a compreensão das forças que produziram quaisquer hostilidades que sentimos em relação à negritude e a ser mulher, mas também significa aprender novas formas de pensar sobre nós mesmas.

“Olhares negros: Raça e representação”

bell hooks

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é resultado da experiência docente da autora em seu projeto de contação de histórias para os 2º anos do ensino fundamental, com objetivo de ampliar o imaginário das crianças da E.E. Prof. Adolfo de Arruda Castanho, no Rio Pequeno, Zona Oeste de São Paulo. Serão abordados neste trabalho, os desafios de uma educação antirracista, as consequências do racismo na vida de crianças racializadas, a falta da representatividade nas histórias direcionadas ao público infantil, e a trajetória experienciada pela autora.

Palavras-chave: ensino fundamental, racismo, imaginário infantil, literatura infantil, contação de histórias, ensino da arte.

É curioso que eu goste tanto de trabalhar com a faixa etária dos 6/7 anos, pois foi justamente nessa época que o racismo experienciado na escola me atravessou e

feriu, causando intensas marcas em meu ser, minando minha potencialidade, minha autoestima e autoconfiança, minha capacidade de sonhar. Digo isso, entendendo o peso de cada palavra, e também a importância do meu papel como professora, para as crianças do agora. Em meus erros e acertos como educadora, carrego minha vontade de ser e fazer melhor para eles. Para a experiência escolar deles. Essa máxima guiou minha prática até aqui. Procurando histórias para contar, me vendo na necessidade de criar minhas próprias histórias.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. “Mama África, a minha mãe, é mãe solteira”: eu, a escola e o trauma | 9 |
| 2. “Criança não trabalha, criança dá trabalho”? Como abordar certos temas com as crianças | 17 |
| 3. “Canto pra denunciar o açoite, canto também contra a tirania”: Que história Anastacia cantaria, se pudesse falar? | 27 |
| 4. “Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora [...] ele apenas sonha através do muro” | 34 |
| 5. “Pra finalizar, resumindo essa história” | 36 |
| 6. Referências | 38 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----------|
| Figuras 1 e 2 – Prô Luanda | 13 |
| Figuras 3, 4 e 5 – Quinzinho | 22 |
| Figura 6 – Aniversário de 4 anos | 27 |
| Figuras 7, 8 e 9 – Contação Guerreiras | 30 |

1. “*Mama África, a minha mãe, é mãe solteira*”: eu, a escola e o trauma

Nasci nos anos 2000, filha de uma professora de Geografia e diretora de escola, no extremo leste de São Paulo. Minha mãe, uma mulher não negra e mãe solo, é filha de retirantes nordestinos analfabetos e, por meio da educação, conseguiu mudar sua realidade de vida por um árduo percurso. Além dela, tenho várias tias e tios que também são professoras e professores, motivo pelo qual a educação sempre foi um tema presente em nossa família. Fruto de uma relação interracial e sem conhecer meu pai, nem minha família paterna, e vivendo no Brasil da falsa democracia racial de uma branquitude que domina os meios de comunicação e os imaginários coletivos de beleza e poder, quando criança tinha dificuldade para me enxergar. Vi então nas histórias e no mundo da imaginação a única forma de me imaginar pertencente a algum lugar. Eu sempre soube que era negra. Uma menina negra. Uma mulher negra. Nunca me deixaram esquecer.

Estudei meus primeiros anos do ensino fundamental em uma escola privada que segue a pedagogia europeia Waldorf, criada por Rudolf Steiner, cujo foco está no desenvolvimento integral da criança em suas dimensões intelectuais, artísticas e práticas. Durante tal período tive aulas de música, nas quais cantava e tocava flauta doce, aprendi a fazer tricô, crochê e marcenaria. Tudo isso junto do currículo previsto para a época, que era adaptado e interdisciplinar. Apesar do grande apelo artístico, que me foi muito valioso, essa experiência é marcada pelo racismo. Eu era quase sempre a única aluna negra da sala e, por vezes, da escola inteira. Apesar de ter amigos, sentia uma dificuldade muito grande em me encaixar, além disso experienciei algumas violências que apenas mais velha consegui nomear como racismo.

Estava com 6 anos quando ingressei na instituição e – nesse período crucial para o desenvolvimento social das crianças, de sua construção e fortalecimento da autoestima e autoconfiança – acabei internalizando e me culpabilizando pela violência sofrida, o que resultou em uma aversão a mim mesma. Perguntava a outras amigas negras que estudavam em outras escolas se elas também sofriam as mesmas situações e humilhações que eu, numa tentativa de entender porque eu não era “*gostada*” ou não “*passava batido*”. Por que eu incomodava tanto? Eu costumava pedir ajuda às professoras, mas com o passar do tempo percebi que se

tratavam de dois pesos e duas medidas e que ao reagir a certas situações acabava por ser considerada errada da situação.

Até que aos 11 anos, no início do Fundamental II, por questões financeiras, tive que ir para uma escola pública. O que a priori foi angustiante devido ao medo da novidade, posteriormente se transformou em alívio. Havia muitos como eu, e outros tantos diferentes. Não é que não havia mais racismo, mas agora eu não era o único alvo. Eu era só mais uma menina negra. Isso foi ótimo, por um tempo.

Vivi minha experiência escolar permeada pelo racismo. Mais velha, aos 14 anos, perto de ingressar no Ensino Médio, comecei a entender o que significava ser uma pessoa preta, uma mulher preta. Diante disso iniciei uma jornada de reconstrução de autoestima e empoderamento, inicialmente, muito relacionada a minha estética e vaidade, até esse momento, praticamente esquecidas. Ao ousar mudar a ótica que tinha sobre mim mesma, passava por situações bizarras. Professores paravam a aula para perguntar se “*minhas tranças eram higiênicas*” e como eu fazia a higienização; ouvia comentários sobre o turbante que usava, “*hoje a Luanda veio baiana*” e ao manifestar meu interesse em ser parte do grêmio estudantil, recebi uma negativa da professora de História de que eu não poderia, pois era “*ficha suja*”, sob o pretexto de eu ter uma suposta advertência. Entendi desde sempre que o papel do professor é determinante no cotidiano escolar. Ele pode legitimar e validar certos comportamentos.

Já adulta, estudante de licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP), tive a oportunidade de participar do Programa Residência Pedagógica (PRP), promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação. O PRP visa que estudantes de licenciatura tornem-se residentes, acompanhem o cotidiano escolar e aos poucos preparem e rejam as próprias aulas. A partir da experiência descrita surge esse trabalho de conclusão de curso.

Ingressei na Escola Estadual Professor Adolfo Arruda Castanho. Lá, antes de começar de fato a minha pesquisa, ouvi de colegas que eu tinha sido premiada por estar na “escola do racismo”. Essa nomeação refere-se à experiência da turma de residentes da manhã, que tiveram contato com as crianças de 9 e 10 anos e enfrentaram essa problemática em sua residência.

Ao chegar, em maio de 2023, temi muito os comentários das crianças sobre minha aparência, minha cor, meu cabelo e minha altura – coisas que provam que

marcas de certas violências convivem conosco por muito tempo. Minha referência de crianças de 6 anos eram aquelas com quem eu convivi nessa mesma idade. Minha criança interior tinha medo e estava ferida. Mas fui arrebatada por muito afeto e admiração.

No começo do PRP, as crianças paravam a aula para falar que eu era muito bonita ou fazer perguntas sobre minha vida pessoal. Neste ano, nas novas turmas, a mesma coisa. Um dia, uma aluna nova levantou a mão para dizer que agora tinha uma professora “pretinha como ela”. Decidi permanecer na escola e realizar meu estágio e minha eventual pesquisa de TCC por lá, por já estar familiarizada com os alunos e ter firmado boa parceria com a professora de Arte, Adriana Zampolli.

A E.E. Prof. Adolfo de Arruda Castanho é uma instituição que abrange os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que recebe alunos de 6 a 10 anos de idade, e que está em processo de municipalização, ou seja, no próximo ano passará a ser uma instituição da Prefeitura de São Paulo. Essa é uma transformação significativa para a escola, pois 2024 será o último ano de praticamente todos os funcionários que atuam nela hoje. Essa mudança iminente, somada à determinação do Estado de São Paulo de os professores terem de dar aulas munidos de ferramentas tecnológicas e material digital, que vão desde slides pedantes até vídeos de qualidade duvidosa do Youtube, tornou o ambiente escolar um tanto hostil e denso, com profissionais receosos e descontentes com a ameaça que o futuro representa. Os alunos por sua vez saem duplamente prejudicados, com aulas com material questionável e funcionários infelizes com sua realidade laboral.

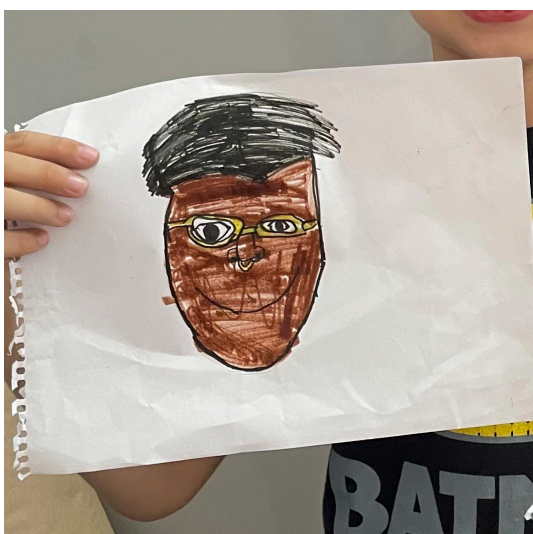
A escola atende alunos do bairro e de comunidades do entorno, como a São Remo, sendo a grande maioria das crianças filhas da classe trabalhadora. A questão da classe pode ser levantada quando percebemos que muitos alunos usam uniforme da Prefeitura de São Paulo, pelo fato de o Estado não fornecer uniforme gratuito e a escola ter um exclusivo, pago, confeccionado por uma empresa terceirizada. Uma boa parte dos alunos com quem tenho contato, têm rotina cansativa, pois pela manhã estão no Centro da Criança e Adolescente, uma instituição municipal que atende jovens de famílias beneficiárias de programas sociais em situação de vulnerabilidade, entre outros. Passam as tardes na escola regular e à noite vivenciam atividades extracurriculares, como capoeira. Esse é um

dado importante, pois muitas vezes eles se dizem cansados para realizar as atividades propostas, que acabam com adesão e engajamento baixos.

Ao chegar à escola, me deparei com diversos desafios nas aulas de Arte, como a desvalorização do restante do corpo escolar para com o trabalho da professora, a responsabilizando constantemente sobre a decoração de eventos escolares por ela ter “mais habilidade”, até a visão limitada que as crianças de 6 e 7 anos têm da aula, tratando-a como uma matéria menor em relação às outras ou simplesmente a resumindo-a a uma aula de desenho, mostrando pouco interesse nas outras linguagens.

Percebi que o ambiente da aula de Arte é frequentemente onde os alunos podem exercitar a democracia, participando de diversas rodas de conversas, após intervalo, para falar sobre sentimentos, conflitos e questões urgentes a eles. E até mesmo desafios que eu erroneamente julguei superados, como a concepção da famosa “cor de pele”. Em diversas situações, presenciei crianças se negando veementemente a colorir pessoas com cores que não fossem o rosa claro ou bege, o tom conhecido como “cor de pele”. Também testemunhei crianças racializadas fazendo autorretratos e não se pintando com os diversos tons de lápis marrons disponíveis, por os considerarem “feios” e “errados”, em algo como uma aversão inconsciente a si, o que fez com que eu lembrasse da minha infância, em que também me coloria apenas com cores claras. Depois de muito conversar com os alunos e, em conjunto com a professora Adriana, realizar um trabalho de conscientização no qual me usava como exemplo na tentativa de positivar sua visão sobre a diversidade de tons de pele existentes, tive uma agradável surpresa quando, no final do ano passado, muitas crianças me presentearam com desenhos da “Prô Luanda” colorida com pigmento marrom.

Figuras 1 e 2 – Prô Luanda



Fonte: acervo pessoal da autora

Mas entendi que esse é um trabalho constante e diário. Certa vez, em março desse ano, eu estava vestida toda na cor marrom, com um lenço numa amarração no cabelo. Uma aluna me perguntou no meio de um momento de descontração na aula *“Por que você tá com esse pano na cabeça? Amarrou para ficar bonita?”*. Eu respondi que estava vestida assim porque gostava e me sentia bem. Ela então disse: *“Você está toda de marrom, que legal”*. Um aluno que gosto muito, que aqui chamaremos de A., ouvia a conversa e logo em seguida disse: *“Você é marrom e está toda de marrom. Está parecendo sabe o que? O que sai da bunda do cachorro.”* Eu, a professora e o resto da sala ficamos em choque. Não esperava ouvir isso, ainda mais de um aluno com quem eu tenho uma boa relação. Confesso ter me sentido humilhada e ter sido transportada para minha infância. Precisei de um tempo para me encontrar enquanto adulta e professora nessa situação. A professora titular conversava com ele repreendendo o comentário e o aluno não entendia o problema da fala. Ao final da aula veio com um sorriso amarelo para me pedir desculpas, mas, claramente, ainda não entendia o grande problema. *“Desculpa pelo que, A.?”*, *“Pelo que eu disse. Coisa errada.”* *“Você sabe o por que é errada?”* *“Porque deixa as pessoas bravas”*. Eu então lhe expliquei que não podemos dizer tudo o que pensamos, pois certas coisas podem magoar as pessoas, é preciso pensar melhor.

A. é negro como eu, temos um tom de pele bem parecido. Falei, falei com ele sobre o fato de que pessoas pretas como nós muitas vezes sofrem bastante com suas características, e que quando eu tinha a idade dele, 8 anos, sofria muito preconceito na escola por ser como eu era e isso me machucou. E, se algum dia ele passasse por isso ou visse algum colega passar, deveria pedir a ajuda de um adulto, como professores ou pais. Ele, pensativo, me indagou se alguém tinha me ajudado e parecia refletir sobre a relação dos fatos. Por fim, eu disse que nossa cor é muito bonita e há uma diferença entre dizer o que ele me disse ou dizer que ele, por exemplo, tem a pele marrom como a de um príncipe africano. A. então me pergunta: “*O que é um príncipe africano, pô?*”

Esse questionamento do meu pequeno aluno fez com que eu pensasse por semanas não só no ocorrido, mas também em sua última pergunta, especificamente. Nessa inquietude, enxerguei uma possibilidade de tema de TCC que, até então, era um enigma para mim, “*Que caminho seguir? Sobre o que pesquisar? O que me interessa?*”. Na possibilidade de trabalhar teatro ao trazer histórias diferentes das quais as crianças estão acostumadas até então, vi uma possibilidade de contribuir para sua ampliação de repertório e construção de novos imaginários, mais próximos da identidade brasileira em que estamos inseridos, uma vez que:

“Experienciar a infância e adolescência na realidade brasileira exige não perdemos de vista o processo de colonização e escravização, tampouco as movimentações contestatórias em relação a esse sistema que era consolidado por intermédio do esfacelamento de povos africanos e indígenas escravizados” (OLIVEIRA e SILVA, 2023, p. 148)

Esses imaginários partem de novas cosmopercepções, não *eurocentradas*, que representam positivamente figuras negras, indígenas, amarelas, etc., e que buscam se despir de estereótipos antigos e ultrapassados que ainda hoje persistem e são revividos e trazidos à tona pelas crianças.

Nesse período em que estou atuando na escola, as formas de abordar teatro, improvisações e contações de história foram, coincidentemente ou não, introduzidas através do conhecido conto “A Chapeuzinho Vermelho”, fábula europeia do século XVII mundialmente conhecida, adaptada pelos Irmãos Grimm. Uma situação vivenciada no final de 2023 mostra a urgência de se pensar melhor em quais histórias povoam o imaginário das crianças: durante uma festa escolar de final de ano, uma professora polivalente organizou uma apresentação teatral do conto, com

as personagens sendo rotativas, e, no começo da história, a Chapeuzinho da vez era uma menina negra que descrevia a si mesma, numa timidez e robotismo, como: “*uma menina muito linda e inteligente, de cabelo loiros e lindos olhos azuis*”. A situação beira a tragicomicidade. Pergunto se não haviam outras histórias para serem encenadas? Talvez mais atuais, mais ligadas ao cotidiano da escola, mais interessantes até, pois a Chapeuzinho Vermelho é uma história batida até para eles, que, aos 6 anos, já ouviram o conto de todo jeito.

Houve nesse período apenas uma exceção ao abordar teatro, também pelo modo de uma encenação de uma história contada, quando a professora Adriana realizou um trabalho com a lenda da origem indígena da mandioca, a “Lenda de Mani”, a qual conta basicamente a história de uma família indígena que perde a filha, Mani, e a mãe da menina chora todos os dias no local em que a menina faleceu, na oca da família. Nesse local, então, magicamente, nasce uma planta cujo fruto é a “*manioca*”, ou mandioca. Nessa ocasião, as crianças confeccionaram cartazes, dedoches e fizeram uma contação de história utilizando seus cartazes como cenário e os dedoches das personagens. Foi uma atividade muito interessante. As crianças se identificaram com o que produziam e, mesmo tímidas, contaram a história, trabalharam em equipe e queriam mostrar suas produções.

Essas experiências me fizeram questionar sobre qual o poder do imaginário infantil, quando bem estimulado. Qual a novidade e progresso em fazer uma criança racializada se descrever, mesmo num faz-de-conta como *loira dos olhos azuis*? Em que isso acrescenta a ela? Não seria mais prudente adaptar a história para que se parecesse com ela? Ou se as personagens eram rotativas, descrever-se apenas como linda e inteligente, sem atrelar esses conceitos de beleza a características físicas da branquitude? Talvez esses questionamentos, urgentes a mim, não tenham tanta importância para a professora que realizou a atividade, por diversas questões. Já a Lenda de Mani, traz um ponto positivo em abordar a regionalidade e tradição do povo originário, aproximando as crianças brasileiras de sua própria cultura, o que me inspira e me mostra ser possível realizar um trabalho positivo com eles sobre cultura, raça, apropriação de sua história como povo. É assim que o ensino das artes numa escola pública pode afetar essa realidade? Na contramão da hegemonia do ensinar que vem sendo feito até aqui, pergunto-me qual o poder do imaginário infantil e a quem interessa que ele continue eurocêntrico? E como ampliar esses imaginários a partir de histórias com protagonismo preto e indígena? Com novas

cosmovisões, falando sobre África, sobre América, sobre Brasil com crianças de 7 anos.

2. “Criança não trabalha, criança dá trabalho”? Como abordar certos temas com as crianças

Estruturando minhas práticas de TCC, mas ainda sem saber muito bem por onde começar e pensando se seria algo interessante para as crianças, tive no dia 06 de junho deste ano, de maneira imprevista, por motivo de adoecimento da professora de Arte, tive oportunidade de reger a aula. Realizei, junto com a colega de estágio - Gabriela Centurione, uma contação de histórias para quatro turmas de 1º e 2º anos, com apoio no livro “Amoras” do escritor e rapper Emicida. Numa linguagem simples e acessível, a obra aborda diferentes manifestações de fé, figuras históricas como Zumbi dos Palmares e Martin Luther King Jr., além de exaltar características como a cor da pele e textura capilar crespa de uma menina preta, protagonista da história. Essa aula foi para mim um grande teste e firmamento da ideia de trabalhar o meu então embrionário tema com os 2ºs anos, por entender que eles estavam mais aptos e maduros para debater e refletir acerca dos assuntos trazidos. A ideia inicial foi fazer a leitura da história e propor, após uma breve conversa acerca das curiosidades das crianças sobre o livro, que elas registrassem no caderno suas partes favoritas da história através de desenhos. Mas, depois de duas aulas, na segunda turma de 2º ano com quem trabalhávamos, surgiu a necessidade de conversar mais profundamente sobre o que foi abordado. Perguntamos aos alunos se *“tudo bem alguém ter vergonha de sua cor de pele ou cabelo?”*, e reiteramos a importância de exaltar nossas singularidades. Conversamos sobre o fato da personagem ficar feliz por ser “pretinha” como a fruta que dá nome à obra, e como isso é importante para ela, pois muitas pessoas com as mesmas características não se sentem bem como são.

Para exemplificar, contei a eles que quando era criança sofria muito racismo e bullying por ser diferente dos meus colegas de classe. Num pensamento inocente de minha parte, contei como se fosse algo distante e antigo, da *“época da professora”*. Então, uma aluna negra, de cabelos crespos, começa a chorar e diz que é, muitas vezes, excluída e ridicularizada por suas colegas de classe, sob a justificativa de ter as características que tem. Com a partilha delicada e sensível da minha pequena aluna, eu e as outras duas professoras presentes buscamos fazer daquele espaço um lugar seguro para as crianças se ouvirem e se acolherem. A

menina quis se manifestar e dividir com os colegas, e relatou isso quando perguntamos gentilmente a ela se gostaria de conversar a sós conosco ou com toda turma. Um ponto positivo em minha opinião, já que internalizar e se culpabilizar pela violência e sentir-se indigna de afeto é uma reação comum à violência, fazendo da solidão uma situação ainda mais real instaurada pelo racismo para pessoas racializadas. A situação se repetiu na última aula com um 2º ano diferente, também com uma outra menina negra.

Os casos dessas crianças me fizeram pensar em como a escola tende a tratar de temas sociais, como questões de desigualdade e preconceito como algo externo à instituição, como se aquele fosse um local neutro sem interferência da sociedade geral. E como é importante quebrar esse hábito. Pois se percebe que as crianças acabam por reproduzir preconceitos e atitudes negativas com seus colegas, muitas vezes sem nem entender o porquê de fazê-lo. Nessa situação em sala, pontuei que não era interessante que apontássemos dedos e disséssemos que: “tal pessoa fez tal coisa errada”. Mas sim que nos acolhêssemos e entendêssemos quais as reais problemáticas envolvidas no tema. Usando uma linguagem acessível às crianças dessa idade, tudo foi entendido e muito bem elaborado por elas, independente da etnia. Surgiram questões como “*o que é racismo?*”, “*falar que tal uma pessoa é preta é errado?*”, “*o certo não é chamar de moreno/a?*”. O que me confirmou que essa faixa etária, dos 7 aos 8 anos, é extremamente interessante para se trabalhar com um tema importante e urgente como esse, latente na sociedade brasileira e invisibilizado desde sempre, mas previsto inclusive por lei.

Em vigor desde 1996, a LDB foi alterada duas vezes, inicialmente pela Lei 10.639 de 2003 e, posteriormente pela Lei 11.645 de 2008, da seguinte forma:

“Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

1ª O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio

na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008, Lei Nº 11.645)

Entretanto, na prática, se caminha a passos lentos na aplicação correta da lei no cotidiano das escolas brasileiras, públicas ou privadas. A população do Brasil, 45,3% autodeclarada parda; 10,2%, preta; 0,8%, indígena e 0,4%, amarela, forma 56,7% da população não branca do país. Ainda assim, esse percentual não se reflete numa representatividade étnica de equidade na sociedade brasileira. A população preta, indígena e parda, e que representa aproximadamente 56,3% da total, tem como sentença os chamados subempregos, numa realidade de má remuneração e falta de segurança laboral, muitas vezes na informalidade. Lideram as estatísticas de encarceramento em massa, mortalidade precoce, não conclusão dos estudos, dificuldades no ingresso e permanência nas universidades. Não são as pessoas que ocupam o imaginário popular como professores, médicos, artistas, etc., ou como é popular no universo infantil enquanto fadas, príncipes e heroínas, etc. Essa maioria populacional parece ocupar também uma marginalidade do imaginário, um *subimaginário*, povoado de pessoas racializadas, até mesmo quando elas ousam pensar sobre si mesmas.

É importante questionar a credibilidade da aplicação da lei, pois pouco se sabe da história desses povos, de seus pontos de vista. E dadas as proporções geradas individual e coletivamente por um ensino equivocado, através da narrativa “*normal*” da branquitude, como vem sendo feito a séculos em nosso país, reflito a importância de buscar e apreender novas narrativas.

Afinal, sem isso, estamos corroborando com a realidade de violência colonial a qual estamos sujeitos que, por mais que tenha “acabado” em teoria, segue em manutenção na prática com maestria, como é de costume para sistemas de opressão bem articulados como racismo. Um sistema que é pouco pensado nas óticas das crianças, sobretudo as racializadas, e que tem a violência em suas mais diversas formas como algo naturalizado.

“Se as crianças e adolescentes indígenas foram vítimas da violência do colonizador, não se poderia esperar menos no que tange às crianças e adolescentes negras. Isso porque a violência e violação de corpos era condição *sine qua non* da colonização, esta última não existe nem se mantém sem as primeiras.”(OLIVEIRA e SILVA, 2023, p.140).

Pensei durante muito tempo se era esse um tema relevante e interessante para trabalhar com elas. Etnia, raça, racismo, pertencimento, perspectiva, sonhos, possibilidades, etc... Não é demais? Denso, pesado, triste demais? Minhas reflexões se misturaram com medo de julgamentos e confesso por um tempo ter ficado paralisada. Existe uma ideia geral de pureza das crianças que não possibilita que nós as enxerguemos como seres humanos completos, capazes, dignos. Essa ideia, segundo Lima e Azevedo (2013), é estruturada após a revolução industrial, quando o pensar pedagógico calcado no pragmatismo tecnicista e desenvolvimento científico começou a tomar forma na Europa.

Neste momento a concepção de infância passa a se associar à ideia de inocência, pureza, fragilidade. O olhar assistencialista à criança também começa a florescer. [...] no século XIX a criança passa a ser estudada por um “olhar” romântico da infância, e apesar de se considerar uma época em que os estudos apresentavam-se em larga escala, as antigas maneiras de se pensar a infância persistiram até o século XX.(LIMA e AZEVEDO, 2013, p.104).

Certo dia, no horário de saída da escola, encontrei uma aluna de aproximadamente 8 anos, para quem havia lecionado no ano anterior como residente. B., como chamaremos aqui, é uma menina negra de cabelos cacheados e olhos doces, sempre muito carinhosa comigo e com os outros professores. Neste dia, ela estava sentadinha na frente da secretaria da escola, com o olhar triste. Sentei-me junto dela e perguntei a ela se estava tudo bem, se ela sentia dores ou algo do tipo. Ela me respondeu que estava triste pois sentia saudades de seu irmão, o favorito - completou. Ingenuamente, perguntei onde ele estava, se algo aconteceu com ele, pensando que o tal irmão poderia ter sido acometido por alguma doença, por exemplo. B. me responde que ele foi assassinado, levou um tiro perto de sua casa, num momento de confronto com a polícia e que ela sentia muita falta.

Oito anos. Minha aluna aos 8 anos lida com esse e mais tantos outros atravessamentos. Já viu muitas coisas, passou por tantas outras. Minhas alunas. Meninas negras ou não brancas, de diversos tons de pele, cabelos e traços que já

dizem pra mim que não gostam de suas características, que querem crescer para alisar os cabelos, me perguntam porque eu não aliso o meu. Que choraram ao ouvir uma contação de história de uma menina negra de cabelos crespos que gosta de ser como é. Que com lágrimas me contam que já foram constrangidas, humilhadas, excluídas, de um jeito que eu muito me identifico, pois já fui essa menina negra que passou por essas coisas, mas há 18 anos atrás. O que me faz refletir que:

[...] convém perguntar se e como o racismo e sexismo a que as mulheres negras são submetidas alteram as percepções do ser menina/ser mulher, como estas meninas negras constroem sua autoestima ou veem sua participação na sociedade, como elas têm enfrentado as opressões a que estão submetidas.(NUNES, 2016, p. 413).

Apesar do gosto amargo de entender que poucas coisas mudaram nesse período de tempo, encontro uma significativa mudança: hoje, elas mesmas nomeiam o que sofrem como racismo.

Meus alunos. Todos eles. Independente de etnia, têm o direito a uma educação que elevem suas potencialidades, que os ensine a questionar e defender-se de opressões e violências e a serem contrários a reprodução de quaisquer estereótipos e preconceitos.

Durante as férias escolares, fiz uma pesquisa extensa sobre quais histórias contaria, e como as contaria. Pensei então numa transição das leituras de histórias, como eles estão acostumados, até uma contação mais elaborada e teatral com mais adereços e estímulos, numa tentativa de também ampliar seus horizontes ao abordar Teatro no 3º bimestre, época em que a prática foi realizada, mostrando o que é Teatro ao fazer.

Comecei fazendo uma contação simples, munida do livro Quinzinho, do escritor Luciano Ramos. O livro traz a história de um menino de 8 anos que sofre racismo na escola ao ouvir dos colegas que não poderia ser o príncipe da peça de teatro da escola, por ser negro, na justificativa que poderia apenas ser serviçal. O pai da criança, ao perceber a tristeza do filho por sofrer tal violência, apresenta algumas personalidades negras para mostrar que seu filho pode ser o que quiser. Foi um dia um tanto caótico na escola, com falta de luz e questões estruturais, mas com muito jogo de cintura entendi onde estava pisando.

Começamos com o fato que acabou a luz na escola no meio da primeira aula, o que fez com que as crianças se assustassem pelo escuro, mas, com as janelas

bem abertas e a iluminação do dia, continuamos a aula, apesar da dispersão *justificada*. Essa mesma aula é interrompida pelo intervalo, após os 30 primeiros minutos. Quando os alunos voltaram, tiveram 15 minutos de aula que passaram voando. Conclusão: não conseguimos terminar a história.

Já na segunda turma, duas situações aconteceram: a primeira foi a aluna C. chorar bastante ao ver o livro que seria usado na leitura, sob a justificativa de costumar ouvir a história de sua avó, que havia falecido há pouco. Como é de costume no ambiente escolar, quando acontece qualquer coisinha que foge a 'normalidade' do cotidiano, os alunos ficam alvoroçados. Conversamos rapidamente e a menina disse que conseguiria participar da aula e ouvir a história; só tinha se emocionado pela lembrança. Esse foi um dos momentos da democrática aula de Arte em que tudo se conversa. Brevemente, falamos sobre luto e voltamos ao livro. As crianças ficaram mais interessadas, e, no referido trecho que Quinzinho ouve dos colegas que não pode ser a personagem que gostaria, começaram a gritar em coro: "*RACISMO! RACISMO! RACISMO!*", fui completamente pega de surpresa, e avancei mais na história do que com a primeira turma, mas a aula acabou antes que pudesse terminar. Na semana seguinte a professora Adriana me diz que na outra aula eles perguntaram muito sobre o fim da história e pediram para desenhar Quinzinho, algo que eu planejava propor para eles, com um enunciado que seguisse a descrição do menino no livro: lápis cor de pele marrom escuro para pintar seu rosto e lápis preto para desenhar seus cabelos crespos macios como nuvens.

Figuras 3, 4 e 5 – Quinzinho



Fonte: acervo pessoal da autora

Eles animadamente me mostravam seus desenhos de Quinzinho, e pediam o fim da história, que veio num breve debate sobre as problematizações trazidas no livro. Eu perguntei na aula que terminamos a leitura “*Por que Quinzinho ficou triste?*” Alguns, de maneira confusa, falavam que ele havia ficado triste pois a aula tinha acabado, outros apontavam que havia acontecido um episódio de racismo com o menino, outros perguntavam por que ele ouviu isso dos colegas? “*Por que ele não poderia ser o príncipe?*”

Novamente, de maneira acessível, lembramos a discussão que tivemos após a leitura do livro das Amoras e como no mundo em que vivemos algumas pessoas

são tratadas de forma diferente por serem como são. É interessante como eles se engajam em contar causos e situações que vivenciaram ou imaginaram, e rapidamente entendem o que estamos tentando comunicar através da história. Fiquei satisfeita com a experiência apesar das adversidades, e comecei a me preparar para a próxima contação, o conto *O Menino Que Não Sabia Sonhar* presente no livro *Histórias de Índio*, do autor Daniel Munduruku, que narra a trajetória de Kaxi, uma criança que é iniciada na arte da pajelança pelo atual pajé do povo Munduruku, e que encontra nessa aventura um desafio enorme: não consegue sonhar, algo essencial para um bom pajé.

Fiz essa contação sem o livro, munida de um tambor presente na sala de Arte, introduzindo a história com a música *Mena Barsáa*, dos indígenas Tukano do Amazonas, gravada no álbum *“Ihu: todos os sons”* de 1995, da cantora Marlui Miranda, que aprendi enquanto era integrante do CoralUsp Andante, um lindo canto que pensei em introduzir na contação para cativar a atenção das crianças, o que deu muito certo. A história, apesar de longa, o que foi um ponto negativo pois foram necessárias três aulas para finalizar, fez sucesso entre eles, que participaram bastante e demonstraram curiosidade na trajetória vivenciada por Kaxi. O aluno A. inclusive, mostrou-se especialmente interessado, fazendo muitas perguntas sobre, acredito que por estar estudando o tema em outras matérias também.

Para propiciar um debate acerca de certas questões abordadas na história, fiz perguntas a eles antes e depois da contação que giravam em torno de o que eles sabiam sobre os povos indígenas. É um tanto desanimador em 2024 ouvir relatos de crianças agredidas pelo racismo. Excluídas, segregadas, solitárias. Ouvir relatos que parecem com os meus, de quase 20 anos atrás. Ouvir reproduções de ideias preconceituosas por parte dos alunos sobre o que é ser diferente da branquitude. Por outro lado é importante esse ambiente de escuta e acolhimento para mudar cenários. Munindo-se da educação para isso.

A terceira contação, foi a melhor experiência de toda a pesquisa. Fiz uma adaptação do conto guineense *Os Macaquinhos e a Lua*, lenda que fala sobre a origem dos tambores na terra, que teriam chegado através de uma amizade de um macaquinho com a lua, que o presenteou com o instrumento. Conheci esse conto num trabalho que realizei junto com o Núcleo Ofó, núcleo de pesquisa que tive a oportunidade de colaborar em 2024, realizando contação de histórias em escolas públicas e equipamentos culturais da cidade de São Paulo. Temendo alguma

associação racista por a história se passar no continente africano e os animais protagonistas serem macacos, troquei-os para leõezinhos, percebendo que não alteraria nada de significativo na narrativa. Num dado momento da história, o leãozinho, que foi apelidado pelos alunos de Simba, numa referência ao filme O Rei Leão, da Disney, é salvo por uma menina que descrevi como negra de pele retinta, cabelos crespos bem negros e volumosos e olhos de jabuticaba. Uma aluna com essas características, enquanto eu falava sobre a personagem, abriu um grande sorriso e parecia perceber a si mesma como a própria protagonista da história.

Foi um momento bem bonito. Levei um tambor que se assemelhava a uma lua cheia, e cantei duas músicas com eles, que gostaram muito da aula, me parabenizando por acharem minha voz bonita, e ouvi mais de um comentário dizendo: *“professora, você devia ser artista!”*. Essa foi de longe a experiência mais legal para mim pois trouxe uma história com boas referências e dinamismo, tendo sido possível terminar em uma aula.

3. “Canto pra denunciar o açoite, canto também contra a tirania”: Que história Anastacia cantaria, se pudesse falar?

Já tinha ouvido falar algumas vezes sobre Anastácia, a *escravizada*, mas foi somente lendo Memórias da Plantação, de Grada Kilomba, que pude ter mais contato com a história que virou símbolo da crueldade escravagista da então Quinta Colônia. Anastácia foi uma escravizada sem história oficial, não se sabe ao certo se ela nasceu na África, mais precisamente em Angola, se era de uma família real Yorubá e veio traficada para o Brasil, ou se nasceu aqui. Não se sabe também por qual motivo foi obrigada a usar uma máscara que lhe tapava a boca, além de um pesado colar, ambos de ferro, que cobria seu pescoço por inteiro. As hipóteses são muitas: Anastácia pode ter resistido tentativas de estupro de seu senhor; era muito atuante na luta contra escravidão e sua liderança ameaçava o poder colonial; ou era considerada bonita demais, o que atraía atenção, e ciumes por parte das sinhás.

Seja lá qual for sua verdadeira história, essa mulher negra completamente desumanizada foi retratada pelo pintor francês Jacques Arago, numa expedição que este fez pela colônia, entre 1817 e 1818. A figura de Anastácia é extremamente interessante e intrigante, ela supostamente ‘possuía o dom da cura’, e por isso era considerada santa pelos escravizados de sua época, mas sua fama atravessou os séculos junto de sua imagem e até os dias de hoje é cultuada por diversos fiéis em nosso país. Kilomba traz ainda Franz Fanon em sua reflexão de que socialmente não lidamos com o *sujeito negro*, mas sim com as fantasias *brancas* sobre o que a *negritude* deveria ser. Essas fantasias, como a autora continua, são irreais, traumáticas e cruéis: “uma vez que as imagens da negritude às quais somos confrontados não são nada realistas, tampouco gratificantes” (KILOMBA, 2019, p.39).

Lembrei-me do discurso que posteriormente virou livro, da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, “O Perigo de Uma História Única” onde ela destaca a importância de não nos prendermos a uma única narrativa dos fatos, pois esta é quase sempre perpetuada pela classe dominante, aqui a ser caracterizada pela branquitude, que ao incutir no imaginário das crianças, desde sempre, histórias e personagens eurocêntricos como a norma, exclui a possibilidade da criação, circulação e popularização de histórias de protagonismo não branco. Histórias que não são feitas *por e para nós*, tornando essa distanciação do lúdico que a literatura

nos proporciona, uma regra, e nos deixando num não lugar, próprio da não identificação.

“O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante a infância. Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos.”(ADICHIE, 2009, p.7)

Penso na importância de poder se reconhecer em histórias contadas, na construção da autoestima e autoconfiança de todas as crianças, sobretudo as racializadas, que sujeitas a um universo de micro e macroviolências desde cedo, têm nas várias formas de racismo existentes, tentativas de minar sua existência e potência enquanto ser humano. Podem elas ser protagonistas de sua própria imaginação? É um dever nosso enquanto educadores garantir que elas ao menos vislumbrem essa possibilidade, ao apresentar novas referências.

Crescendo num lar onde minhas características eram exaltadas e sendo grande fã dos contos de fadas retratados nos filmes da Disney, que foi ter sua primeira princesa negra, que passa o filme inteiro como um sapo, em 2009, e com histórias Irmãos Grimm. Pude quando criança ter contato com histórias como “A flauta de Luanda/A Harpa Eólica” do escritor brasileiro Joel Rufino, sobre uma pequena menina ora retratada como indígena, ora como quilombola que toca lindamente uma flauta e não divide seu instrumento com ninguém; ou a história Guineense, “Kiriku e a Feiticeira”, retratada no filme do diretor francês Michel Ocelot. Numa óbvia tentativa de minha mãe de fortalecer minha frágil autoestima, que numa dualidade de sensações se questionava se era certo gostar daquilo que se parecia comigo. Eu, como quase todas as meninas, sonhava em ser uma princesa, mas isso implicava em ser completamente diferente de mim. E apesar de me fascinar por aspectos de narrativas destoantes dos grandes meios aos quais estava acostumada, tinha grande receio, por todo o racismo experienciado.

Figura 6 – Aniversário de 4 anos



Fonte: acervo pessoal da autora, 2004

Assim, me pergunto o quão mais difícil seria se nem essas referências eu tivesse? Se eu as negava por não pertencer a norma ditada pela branquitude do que é belo e aceitável, mesmo no fundo sabendo que aquilo significava me negar também, que diferença não teria feito, não ter nem mesmo a possibilidade de conhecê-las.

A literatura é uma das formadoras do imaginário social sendo, portanto, necessário pensar no papel que desempenha também como formadora de identidade, cultura e sua via refletora da sociedade, seu bem cultural [...] A literatura, arma ferocíssima da realidade aguda, anda de mãos dadas com a ontologia e a epistemologia, sendo, portanto, imprescindível um olhar que não se atenha apenas no estético-literário, mas que também consiga ver na tessitura textual caminhos de movimento e emancipação.(NJERI, 2019, p. 11/13).

É certo que, a família que tenho e a criança que fui, permearam minhas escolhas ao longo dos anos. Escolhas estas, que delinearam grandemente, parte, do que hoje me define – uma jovem mulher com identidade e pertencimento étnico-racial e educadora em construção – a que toma a Arte e a Literatura como caminhos para tessituras antirracistas; a exemplo das vivências que passo a descrever: Foi frustrante o tempo dedicado para o levantamento bibliográfico em prol de um acervo com histórias interessantes para contar para crianças menores. A dificuldade se deu também por, no meio do processo, entender que era importante que os autores das histórias fossem pessoas racializadas. Pensei muito sobre a possibilidade de trazer

narrativas de figuras históricas como a própria Anastácia, Zumbi dos Palmares, Maria Felipa, ou o contemporâneo Ayrton Krenak, mas posteriormente declinei a ideia por não encontrar muitas possibilidades lúdicas em torno de tais figuras, não parecendo ser o ideal nesse momento, em que eles são bem novos, falar sobre fatos históricos como escravidão e o sofrimento sistemático de tais povos. A história de Quinzinho, que inicia a série de contações, traz algumas figuras históricas, o que eu percebi que foi um tanto complexo para as crianças acompanharem, mesmo eu explicando o período da escravidão resumidamente e que as figuras mencionadas ali de fato existiram.

Nessa faixa etária, percebi que há uma linha tênue que divide a realidade e a imaginação. Após um longo período de pesquisa bibliográfica, em que não encontrava nada que me agradasse, pois havia certas romantizações indesejadas das intersecções culturais. Intersecções que sempre seguem a longa trajetória de apagamento daquilo que é próprio da negritude e das pessoas racializadas, o que se louva em vez disso é a assimilação dos povos marginalizados com a cultura branca e eurocentrada.

Vi-me então na necessidade de criar minha própria história, na busca de ampliar o imaginário de meus alunos acerca de figuras femininas racializadas, de forma positiva, inspirada em Maria Felipa e no livro *Pequenas Guerreiras* de Yguarê Yama de 2013, criei a última história de minha série de 8 aulas, sobre duas meninas guerreiras, uma indígena e outra quilombola. Foi necessário, por conseguinte, introduzir e explicar brevemente para as crianças o conceito de quilombo.

As pequenas guerreiras, Felipa e Tainá, ficam amigas após perceberem que têm muito em comum, inclusive um grande problema que assola suas comunidades: o Dom Alvaro Alvarez. Ele que apossou-se das terras vizinhas e sem respeito nenhum pelos povos que ali vivem, polui, desmata e prejudica as populações locais. Juntas, as jovens guerreiras, elaboram um plano para reverter a situação. O vilão, ao deparar-se com as meninas, tem seu arco de redenção e decide deixar os povos que ali vivem em paz.

Contei a história até um certo ponto e pedi ajuda de meus alunos para terminar, com eles me dando sugestões de planos que as guerreiras poderiam tramocar para resolver suas questões. Para contar a história, confeccionei desenhos das personagens principais, levei um pandeiro que era tocado por Felipa, e um carrilhão, que simbolizava o encantamento resultante da missão das guerreiras

mirins. Não me ative em demonizar o vilão, pois o foco era a força e inteligência das meninas, e como o diálogo de ambas as culturas, de Tainá e Felipa, com muitas diferenças e similaridades, trouxe um resultado satisfatório, com um toque de mágica, próprio dos contos de fada.

Fiz isso pois, desde cedo, minha única certeza é que não era interessante para a pesquisa, trazer protagonismo a esses grupos étnicos por meio da perpetuação de estereótipos de dor e dominação da branquitude, mas sim do enriquecimento cultural e exaltação da resistência e luta desses povos, como é dito das leis anteriormente mencionadas.

Figuras 7, 8 e 9 – Contação Guerreiras



Fonte: acervo pessoal da autora

Entendendo que há na arte de contar histórias, outra possibilidade – acessar a teatralidade através da oralidade – prática ancestral de transmissão de conhecimento e preservação da cultura entre gerações, presente na cultura de povos africanos e indígenas, consequentemente presente na cultura brasileira. Ainda assim, historicamente rebaixado como um conhecimento menor, herança da lógica colonial que hierarquiza os saberes.

O colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade. (SANTOS; MENESES, 2009, p. 7).

Diante disso, faz-se urgente o resgate dos saberes basilares de nossas plurais ancestralidades para além do normativo, que é erudito, acadêmico, branco. E que marginaliza tudo que foge nessa norma. Diante disso, escolher apresentar as potencialidades desses povos, valorizando suas singularidades e riquezas culturais, semeia nos alunos, racializados ou não, o que pode ser o início de um encontro com um conhecimento que os pertence e compõe enquanto crianças brasileiras. Crianças que são herança da memória de seu povo, que tendo contato com diferentes cosmovisões e referenciais de sua história, não dependem de uma narrativa dominante que bebe de uma única fonte.

4. “Olha o pretinho vendo tudo do lado de fora [...] ele apenas sonha através do muro”

“Em sua origem, os contos de fadas literários para crianças foram criados tanto para distrair quanto para instruir ideologicamente, como meio de moldar a natureza interior dos jovens. [...] Forças sociais que dominavam a educação verificavam e investigavam constantemente se os contos de fada “padrão” mantinham uma “ideologia inofensiva”; isto é, sempre se empregou uma investigação e uma censura discretas para garantir que os contos de fada fossem mais ou menos construídos para seguir o padrão clássico e para reforçar os códigos sociais dominantes em casa e na escola.”(ZIPES, 2023, p. 45)

Essa elaboração do autor alemão Jack Zipes presente em “Os Contos de Fada e a Arte da Subversão”, nos mostra como os contos de fada europeus, populares no mundo inteiro, sempre foram fundamentais na inserção da criança na sociedade. As ações aceitáveis para meninos e meninas, códigos de conduta e moralidade. A ideia de pureza infantil que é dada quase exclusivamente às crianças brancas, enquanto as racializadas caem na marginalidade do ideal infantil instaurado pela branquitude desde a era colonial, onde, segundo Priore (1996), sempre houve um esforço da salvação da criança racializada, salvação que nada mais representava do que sua colonização. Adultização precoce, realidades de trabalho infantil e responsabilidades assumidas no início da vida mostram que a pluriversalidade da infância é um tema caro e urgente aos educadores. Me marca e emociona muito, quando vejo meus alunos, muitos deles com essas características mencionadas, sendo crianças, brincando, imaginando, subvertendo a lógica sistêmica de cerceamento de seus corpos.

A frase que intitula este capítulo pertence a música “*Fim de Semana no Parque*” do grupo paulista de rap Racionais MCs, que conta rapidamente sobre um menino preto e periférico que assiste do lado de fora do parque, crianças brincando com suas famílias, mas sem o mesmo direito, pois, com outra realidade e responsabilidades, ser criança não é uma opção. É preciso abrir espaço para entender as diversas manifestações de pureza das crianças. De acordo com minha experiência na escola, percebo que meus alunos que têm uma rotina cansativa e extensa, têm ali talvez uma única oportunidade de exercitar o brincar, o imaginar, e sonhar. De forma política é meu dever como educadora, garantir ou ao menos tentar, que eles tenham uma boa experiência, a melhor possível. Na tentativa de incentivar um imaginário antirracista, em que eles se enxerguem e construam sua

autoestima e autoconfiança necessárias para acreditar neles mesmos e ver na educação um terreno fértil e possível, e não o contrário. Mais de uma vez ouvi de amigos racializados que eles gostariam de ter uma professora como eu, que os abraçasse, contasse histórias, brincasse e os enxergasse como seres dignos de afeto e admiração mútua. Eles também me relataram que a escola foi sempre um lugar onde viveram excluídos, marginalizados. Sentimento esse que eu sempre senti. Pensava sempre que o problema era eu. Mas se diversas pessoas de um grupo específico relatam problemas relacionados a uma instituição comum a todos, talvez o problema seja da instituição, não?

5. “Pra finalizar, resumindo essa história”

Talvez meu Trabalho de Conclusão de curso esteja muito ensimesmado, mas não consigo ser professora sem lembrar de minha *eu* aluna. E minha *eu* aluna, mesmo com todos os atravessamentos, nunca desistiu da educação. Nem tudo saiu como planejado, em determinada parte do processo foi importante encarar essa realidade e trabalhar com o fato de que eu estaria fazendo meu máximo dentro das possibilidades, poucos recursos e o desafio de trabalhar o imaterial. A imaginação. E tudo aquilo que tange a ela. Talvez meu papel na vida de meus alunos seja ser aquela professora que eu não tive. Falar o que não me foi falado.

Ao buscar a afroperspectividade da educação, esse trabalho foi um momento de troca importante e genuíno com meus alunos. Tecemos histórias, compartilhamos vivências, nos colocamos vulneráveis e curamos dores antigas, ou ao menos tentamos, numa busca ancestral pelo pertencimento. Comecei o projeto com várias perguntas: há quem interessa que as pessoas racializadas não tenham sua própria voz? Que não contem suas próprias histórias? E vejo que muitas ainda me acompanham e seguirão inquietando a artista e educadora que sou. Percebo o quão político é que minhas crianças tenham direito a serem crianças, ao reconhecer, segundo Chaveiro e Minella (2021, p.3): “a infância como categoria na estrutura social rompe com essa concepção e permite considerá-las como participantes de uma rede de relações complexas para além da família e da escola.”

Ao incentivá-las a enxergarem-se. Imaginarem-se. Fazendo isso a partir de referências boas. Percebo também que esse processo é contínuo e longo, e o ideal seria os alunos tivessem mais acesso a propostas curriculares antirracistas durante sua vida escolar. Mas colho e reconheço cada progresso feito: desenhos coloridos em marrom, meninos e meninas racializadas falando sobre seus sonhos e vulnerabilidades e sendo acolhidos, e histórias daqueles que não tiveram os mesmo acessos e direitos que eu, por exemplo, chegando nas salas de aula. O sorriso da minha aluna ao reconhecer-se na personagem descrita na história do Leãozinho e a Lua. Entendendo que é através do ímpeto de sonhar e imaginar que vem a possibilidade de ser o que se é, ou o que se quer ser, vejo como essencial a construção de um imaginário infantil livre de estereótipos e desserviços, constatando que é um grãozinho de areia no contexto sistêmico que vivemos. Mas

que para além do tamanho, é minha responsabilidade enquanto professora. É sonhando e imaginando que subvertemos a lógica da branquitude sobre nossa percepção e memória, sempre narradas pela ótica dela. É sonhando e imaginando que contamos histórias, que brincamos de faz de conta, que curamos traumas e que damos aula.

6. Referências bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozie. **O Perigo da História Única**. Companhia das Letras, 2019.

CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa; MINELLA, Luzinete Simões. **Infâncias Decoloniais, Interseccionalidades e Desobediências Epistêmicas**.

DEL PRIORE, Mary. **O papel branco: a infância e os jesuítas na colônia. História da criança no Brasil**. Tradução. São Paulo: Contexto, 1996. Acesso em: 6 nov. 2024.

EMICIDA. **Amoras**. Companhia das Letrinhas, 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022: pela primeira vez desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência de Notícias, 2022. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Cobogó, 2019.

LIMA, Bárbara Carvalho Marques Toledo; AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira. **A história da infância: de Santo Agostinho à Rousseau**.

MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. Companhia das Letrinhas, 1996.

NERI, Aza. **Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa**, disponível em *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE*.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. **Infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas**. *Childhood & Philosophy*, vol. 14, núm. 31, 2018, Setembro-Dezembro, pp. 625-644 Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Tarcísio Conceição; SILVA, Rebeca Ribeiro da. **Eu vim de lá pequenininho: noções pluriversais da historicidade das infâncias e adolescências no Brasil**.

PLANALTO. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Institui a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PLANALTO. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

RAMOS, Luciano. **Quinzinho**. Caqui, 2020.