

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PROJETO PEDAGÓGICO  
**UHURU: PROCURA-SE REPRESENTAÇÃO**

**Bonecas pretas**

Um caso contestável  
 Direito questionável  
 Necessidade de ocupar  
 Invadir as vitrines, lojas principais  
 Referências acessíveis é poder pra imaginar  
 Mídias virtuais  
 Anúncios constantes  
 Revistas, jornais  
 Trocam estética opressora  
 Por identificação transformadora  
 Procuram-se bonecas pretas  
 Procura-se representação!

Composição: Larissa Luz e Pedro Ita  
 Intérprete: Larissa Luz

## **1 INTRODUÇÃO**

O projeto pedagógico *Uhuru: Procura-se representação* foi desenvolvido na Escola Municipal do Loteamento Santa Júlia (doravante EMLSJ), em turmas de crianças pequenas. A unidade escolar se localiza no bairro de Itinga, município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador, na Bahia. Conforme grupos etários presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), crianças pequenas diz respeito ao grupo com idade de a 4 (quatro) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses atendidas em instituições de Educação Infantil – segmento da pré-escola.

O desejo de realização desta prática pedagógica (cujo período de execução demarca temporalmente de 06 de agosto a 30 de novembro de 2018) surgiu de inquietação diante de falas e posturas - das crianças da turma – caracterizadas pela legitimação de grupo de pertença racial e cultural estabelecido socialmente como superior (o branco) em detrimento dos que não faziam parte deste paradigma.

A EMLSJ fica em bairro periférico e mais populoso da cidade de Lauro de Freitas. O município, apesar de todas as riquezas naturais, geográficas, históricas, artísticas e culturais, por alguns anos, consta em mapas e em outras estatísticas de violência e mortalidade. Porém, como forma de suprimir a vulnerabilidade social que marca o território escolar, a arte e a cultura irradiadas, especialmente, por entidades sociais, se configuram neste ambiente como capazes de

suplantar as várias formas de violência e, com isto, promover e preservar a dignidade humana e assegurar a cidadania plena e ampla.

O referencial teórico do projeto se constitui por produções acerca da defesa da criança ativa, plural e construtora de cultura aliada ao quesito raça. Na potencialização das múltiplas linguagens, a produção de Stela Barbieri evidenciou interações entre arte e infâncias enquanto os processos históricos que atravessam as relações sociais, acerca de educação, identidade e cultura, tiveram por fonte principal Nilma Lino Gomes. A fim de reafirmar a cultura da infância e a cultura negra de forma integrada referendamos o livro do CEERT, organizada por Bento (2012) que se configura como coletânea de artigos.

Orientações teórico/conceituais e metodológicas também subsidiaram o projeto com destaque a(s): Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (doravante DCNERER) – Resolução nº CNE/CP 01/04; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) - Resolução nº CNE/CEB 05/09 e; Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O nome do projeto pedagógico *Uhuru: procura-se representação* dialoga com concepções que direcionam a linha pedagógica da instituição de ensino aliadas aos objetivos definidos para a sequência didática. *Uhuru*, palavra de ordem geralmente utilizada pelo Movimento Negro Unificado, significa liberdade. A proposição da liberdade como resultante dos processos da Educação tem por amparo as obras de Paulo Freire na composição de pedagogia crítica educativa que fomenta aos atores e às atrizes educacionais atuação como sujeitos ativos e participativos nos diferentes ambientes de convivência.

*Procura-se representação*, expressão que compõe o título do projeto pedagógico, também nomeia as 4 (quatro) etapas da prática pedagógica que, apesar da divisão didática quanto ao repertório que compõem, ocorriam temporalmente de forma simultânea, a saber: literatura infantil, brinquedos infantis, animações e história e cultura local.

O projeto teve por objetivo central, reconhecer a constituição plural da criança, no que se refere à identidade cultural, regional, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa – em conformidade com as DCNEIs – e como objetivos específicos destacam-se: promover vivências pedagógicas de fortalecimento e consciência identitária alicerçadas na afirmação das alteridades e no reconhecimento e valorização da riqueza da diversidade artístico e cultural de diferentes povos e etnias; fomentar a construção de uma imagem positiva de si e da consciência da identidade étnico-racial; construir estratégias de enfrentamento ao preconceito, discriminação e racismo e; desconstruir estigmas sociais.

Na expectativa de reforçar do reconhecimento da função sócio-política das instituições de Educação Infantil quanto à consciência identitária, sobretudo, étnico-racial e, com isto, fortalecer a

condição das crianças e também dos/as outros/as partícipes como autores e autoras de suas trajetórias por meio de uma educação antirracista descreveremos as propostas pedagógicas implementadas no projeto pedagógico.

## 2 DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento pleno dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas nas diversas dimensões que compõem suas identidades (aspectos físico, psicológico, intelectual e social) é a finalidade primaz da Educação Infantil conforme a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96. Levando em conta as competências gerais da Educação Básica definidas pela BNCC, o projeto prezou pelo reconhecimento, a valorização e a fruição das diversas manifestações artísticas e culturais. A exaltação dos valores civilizatórios do território com a presença de representantes da história e cultura local no ambiente escolar - em rodas de conversa e performances de apreciação e construção artísticas com as crianças - também vivências geradoras de aprendizagens em prol da educação para a diversidade.

“Planejar e executar são ações fundamentais na vida dos adultos, e não dos damos conta como a arte e o brincar podem contribuir para nos organizarmos com criatividade e invenção.” (BARBIERI, 2012) Assim, as vivências geradoras de aprendizagem prestigiaram a reflexão sobre os modelos pré-estabelecido socialmente como normas a ser seguidas por meio da análise de filmes e/ou *trailers*, fotos, dados de matrícula, desenhos animados, impressões de fotos, livros paradidáticos, histórias de vida, músicas, brinquedos, etc.

Exploração do material e do ambiente de forma espontânea pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal

O projeto prestigiou vivenciar o currículo estabelecido pelas DCNEIs como “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico ambiental, científico e tecnológico.” (BRASIL, 2009) As etapas do projeto serão descritas no percurso discursivo que se segue. Esta apresentação terá por mote os versos da música *Bonecas pretas* que também foi referencial nas articulações das vivências geradoras de aprendizagem. *Bonecas pretas* é interpretada por Larissa Luz, que experimentou o

fazer artístico da composição com Pedro Ita e; foi apresentada ao coletivo por uma das responsáveis pelas crianças na etapa do planejamento.

## 2.1 O DIAGNÓSTICO: UM CASO CONTESTÁVEL, DIREITO QUESTIONÁVEL

O preconceito racial opera com mecanismos que atuam nas dimensões moral, intelectual e estética. “As crianças de pouca idade [...] aprendem que são superiores ou inferiores por meio de várias mensagens simbólicas ou, ainda, mensagens ocultas.” (TRINIDAD, 2012). Além da recorrente associação da cor de pele à tonalidade rosada, personagens brancas como referencial exclusivo de filmes, de brinquedos preferidos das crianças da turma fazem parte do repertório de hierarquizações étnico-raciais manifesto pela ausência de associação positiva à representação da população negra “pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” (GOMES, 2005)

Brinquedos preferidos das crianças – diagnóstico



Fonte: Arquivo pessoal

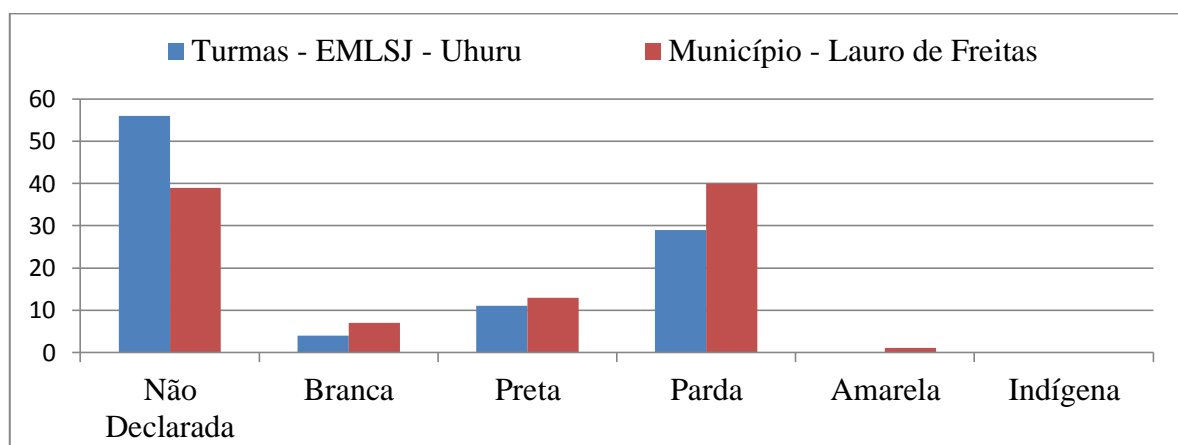
Como atitudes das crianças que reafirmam o fundamentalismo eurocêntrico, destaco: a elocução à colega como “nigrinha” diante de um conflito; a expressão “o cabelo da professora é duro” – em tom de voz baixa, pausada, serena e maior potência no final (e olhos arregalados) ao perceber que meu cabelo permanecia para cima com a retirada do torço; a informação de que a avó era negra, mas ela (de cor de pele preta retinta) não, e, na tentativa de indicar alguém em comparação a sua avó apontava quem não era negro como declaração não desmerecimento da pessoa; entre outras manifestações de preconceito racial.

Nos planos material (restrição de acesso a recursos que perpassam por execução de políticas públicas) e simbólico (ideologia de superioridade proveniente da natureza dos brancos em relação a outros grupos étnico-raciais por expressões abertas, latentes ou veladas) operam o racismo brasileiro (ROSEMBERG, 2012). As contestações (negações) das crianças quanto à coexistência da diversidade racial pela validação de paradigma homogeneizante de grupo racial e cultural era indício de impugnação de direitos humanos e fundamentais.

O olhar para si e para o outro com invalidação da pluralidade desvelada por meio da escuta sensível das crianças da turma questiona direitos tornando-se assim “um caso contestável”. Na perspectiva de instrumentalizar a escola quanto à constituição como ambiente implicado da valorização e reconhecimento dos sujeitos de direitos em suas singularidades subjetivas e identidades, as DCNERER endossam que tem por intenção primeira “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.” (BRASIL, 2004) Além das intervenções primeiras nas experiências didáticas, dialogamos com a família e outros sujeitos sob os diferentes olhares<sup>1</sup> atinente às diretrizes do projeto.

A fim de compreensão da identidade étnico-racial por meio de um currículo que contextualize a realidade dos sujeitos a sua convivência, além das performances das crianças tivemos também por fonte de pesquisa quanto à classificação racial instrumentos protocolares de coleta do quesito cor/raça: as fichas de matrículas da instituição e os dados do município de Lauro de Freitas (reconhecido por nós como território de identidade) no Censo Escolar - conforme vislumbrado no Gráfico 1, que se segue.

Gráfico 1 – Comparativo do Número Percentual de Matrículas do Projeto *Uhuru* e da Pré-Escola 2017 de Lauro de Freitas, por Cor/Raça – 2018



Fonte: Elaboração própria com base nos dados das Fichas de Matrícula da EMLSJ (PMLF, 2018) e do Censo Escolar 2017 (INEP, 2018)

Na comparação dos dados percentuais da turma do projeto com o da pré-escola do município em que a instituição educacional pertence – presente Gráfico 1 - notificamos, quanto às declarações de cor/raça, respectivamente, as seguintes informações: branca - 4% e 7% e; preta 11% e 13%; parda - 29% e 40% (maior percentual); amarela - 0% e 1% e; indígena – não pontuou (apesar de haver do município reserva indígena).

<sup>1</sup> O eu, o outro e o nós – campo de experiência da Educação Infantil na BNCC.

Evidenciamos ainda na análise de dados do Gráfico 1 que 40% das crianças das turmas eram negras de forma que em contexto de município eram 53% - mais da metade dos/as pesquisados/as. Comprovamos que o percentual de *não declaradas* quanto ao quesito cor/raça das crianças pequenas do projeto pedagógico era maior do que a do município, sendo respectivamente 56% e 39% - outro agravante ao tema. Também, não perdemos de vista que o silenciamento ilustrado pela indefinição da identidade racial tem relação com o esquecimento (de memórias, de representações, de identificação positiva) e não poderíamos coadunar com o apagamento da pluralidade e da diversidade e a negação da cidadania plena dos cidadãos e cidadãs brasileiros/as.

Compreendido os dados de classificação racial em contexto de sala e de território geográfico retomamos nossas inquietações sobre qual o lugar da criança nestas informações – por a declaração das crianças pequenas atender ao critério de heteroidentificação tendo em vista que conforme instruções quanto a censo escolar, somente sujeitos a partir dos 16 anos de idade podem informar a cor/raça na ficha de matrícula. “Esse aprendizado deve ser por via de uma educação de qualidade que contemple várias dimensões da vida: a educativa, a social e a cultural”. (TRINIDAD, 2012)

Côncios de que não iríamos tergiversar quanto ao ideário de sociedade amparada na liberdade e na cidadania plena, ficamos a nós os desafios de quais etapas seguir, quais referenciais priorizar no planejamento e desenvolvimento do projeto – cujos direcionamentos serão relatados.

## 2.2 O PLANEJAMENTO: NECESSIDADE DE OCUPAR

Diante dos episódios ocorridos nas turmas, ao invés de intervenções pontuais, resolvi, com anuência da gestão administrativo-pedagógica da escola, propor interseções com o coletivo. As vivências geradoras de aprendizagem contavam com a participação das crianças e da família como construtora de todas as etapas do projeto pedagógico pelo dinamismo da tríade ação/reflexão/ação.

O projeto foi desenvolvido no prédio da Educação Infantil, tanto na sala de referência quanto em outros ambientes. Também, em outros espaços da EMLSJ e em uma instituição escolar próxima. Seu planejamento e desenvolvimento aconteceram de forma colaborativa com outros/as professores/as – tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental I e II - e com a equipe da gestão administrativo-pedagógica e de outros/as atores/atrizes educacionais como secretária, auxiliar de classe, agente de portaria etc; também com instituições e pessoas pertencentes ao território geográfico e cultural e; com representações de outras entidades de outros grupos étnicos.

Tivemos ainda como colaboradores/as no projeto representantes da comunidade local, a SEMED, colegas de outras instituições, ONG, escola privada etc. Como ilustração, na trajetória das vivências sobre realza contamos com o apoio do CMEI Castro Alves, de Salvador (convidado da SEMED-LF) que trouxe o seu relato de experiência do projeto Oyá e outras Histórias de Reis e

Rainhas.<sup>2</sup> Neste sentido, de forma ampla, a comunidade foi entendida como composta por todos/as os/as parceiros/as que seguiam em direção há um bem comum, a construção de sociedade mais justa, igualitária, eficiente e solidária.

Comunidade: família, CMEI Castro Alves, SEMED-LF



Fonte: Arquivo pessoal

Diante do diagnóstico realizado, a autoria da criança deveria ser agudizada nas vivências do projeto tendo por pauta neste itinerário a ressonância aos direitos de desenvolvimento e aprendizagem preconizados na BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se). O envolvimento das crianças ocorreu de forma potente pela escuta e valorização de suas vozes em todo o processo – postura que reafirma os princípios da Pedagogia da Escuta e situa seu lugar nas práticas pedagógicas: “centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade [...] sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2009)

Apesar dos entrecruzamentos das etapas, como organização mais didática, dividimos o desenvolvimento do projeto em 4 (quatro) blocos com o diálogo alicerçado pela arte para o debate sobre identidade racial. Na expectativa de construção de referenciais positivos, a expressão “procura-se representação” serviu de mote para cada etapa, a saber: literatura infantil; brinquedo infantil; animações e; história e cultura local.

Rodas história - Tóim, Cadê você? ,de Tamires Lima e Menina Bonita do Laço de Fita, de Ana Maria Machado.



Fonte: Arquivo pessoal

<sup>2</sup> <https://www.mieib.org.br/forum-baiano-de-educacao-infantil-em-formacao-continuada-de-praticas-promotoras-da-igualdade-racial/>



A instituição escolar é ambiente onde as identidades e os direitos são fortalecidos e reafirmados. A necessidade de ocupar amparada no entendimento de raça como construto social e cultural informava que a (res)significação da identidade racial precisaria ser realizados no coletivo tendo como atuação imprescindível procedimentos que credenciavam as infâncias e seus processos criativos – assim como refletiremos nas linhas que se seguem.

### 2.3 A EXECUÇÃO: REFERÊNCIAS ACESSÍVEIS É PODER PRA IMAGINAR

Convocar a memória, atribuir sentidos às emoções e pensamentos, expressar experiências sensíveis, integrar afetividade, intuição, estética e cognição, comunicar-se, desenvolver a imaginação criadora, rerepresentar os símbolos no mundo é possível por meio do uso estético da linguagem. “A imaginação e a criatividade das crianças não tem limites, o que favorece o desenvolvimento de sua potência e a exploração e apropriação de múltiplas linguagens, ampliando suas formas de expressão.” (BARBIERI, 2012).

Desenho de observação- etapa Procura-se representação: animações



Fonte: Arquivo pessoal

“A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio cultural onde convivem os conflitos e as contradições.” (GOMES, 1996) A (res)significação da existência social dos sujeitos e grupos étnicos convive na incorporação da dignidade nas relações de convivência humana. A escola é espaço de poder, por isto, campo de disputa. A imaginação é impregnada de sentidos, permite acessar, compreender, enfrentar e revolucionar sentimentos e representações.

#### 2.3.1 Anúncios constantes: eu não quero ser pretão

A autonomia, a autoria e o gerenciamento das crianças referenciam o protagonismo infantil como um dos pilares das vivências do projeto. Fruto da representação do desenho de uma das crianças da turma, após conhecermos a animação *Nella, a princesa corajosa* – protagonista negra que convive harmoniosamente em um ambiente familiar que desconstrói também estigmas sociais sobre o lugar do masculino e do feminino na sociedade – as crianças foram convidadas a se



representarem como protagonistas em desenhos por elas criados. Como reforço ao pertencimento racial, a sensibilização da vivência aconteceria com a literatura *Que cor é minha cor?* - de Martha Rodrigues e ilustrada por Rubem Filho.

Antes do fazer artístico, caberia a cada criança a escolha de lápis de cor (revelando o nome) que representasse a tonalidade de sua pele e a justificativa da escolha. A estratégia reforçava a ancestralidade como um dos critérios de classificação racial ao passo que entrava em rota de colisão com casos contestáveis (de negação de direitos) - descritos no diagnóstico.

As conexões com o nosso imaginário singular e o universo simbólico coletivo é uma das camadas do tecido ativado em nós pela arte decorrentes da leitura da imagem (BARBIERI, 2012). Na apreciação da história, a identificação das crianças com retratos de personagens masculinos de diferentes grupos étnico-raciais resultou na informação espontânea de quem seria seu pai.

Na leitura da imagem, uma negra apontou para o homem de pele clara, olhos verdes e cabelo liso. De imediato, outras crianças foram contrárias à indicação e apontaram outro, o que remete ao homem negro, que consideraram parecer mais com aquela criança que é. A criança (a de tom de pele mais escura da turma, olhos pretos e cabelo encarpinhado)<sup>3</sup> ficou incomodada com a situação e afirmava com veemência que não parecia com aquele homem.

Leitura de imagem: literatura *Que cor é minha cor?*



Fonte: Arquivo pessoal

Destacando a importância do desenvolvimento emocional nos ambientes que prestigiam a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, decidimos retornar ao assunto em outro momento e de forma a respeitar sua integridade, o diálogo aconteceu somente com crianças que informaram seu ponto de vista acerca do tema. Nesta interação comunicativa, em comparação com as imagens daqueles dois homens, a lágrima da criança começou a descer de forma melancólica e ela com voz de dor falou: “*Minha pró, eu não quero ser pretão*”. Minha intervenção além de ressaltar a imagem positiva da população negra, intensificou o afeto como mediador da aprendizagem.

Como forma de entender o motivo de tanta dor e de repensar estratégias para fomentar construção de identidade racial negra positiva, a efetiva relação com a família fortaleceu as tessituras do projeto. No relato, a mãe da criança informou que não só este seu filho, mas também

<sup>3</sup> <https://www.geledes.org.br/descubra-qual-e-o-seu-tipo-de-cabelo-crespo/>

outros resistem quanto a aceitar que são negros. Em tom suave e reflexivo, discorreu que ela e outra filha - as consideradas (mais) negras - eram alvo de expressões com conotações pejorativas evocadas no contexto familiar – tais como de nego bom, asfalto e “tifuiti”. Apontou que as crianças sofrem por perceberem o quanto ela é inferiorizada objetivamente em contexto familiar por causa da cor de sua pele. “Essa maneira particular de relacionar-se com o corpo, com a subjetividade e à cultura dá-se em um determinado contexto social, histórico e político.” (GOMES, 2002)

Nas escolhas livres do lápis que representasse a cor de sua pele, houve a indagação de uma criança a outra: “Amarelo? Você vai pegar a cor amarela? Por uma acaso você é menino amarelo?”. Na escuta sensível da criança sensível, novamente, nos deparamos com a carga pejorativa acerca da categoria bipolar branco e não branco por no imaginário coletivo da comunidade ser *menino amarelo* é atribuição de estereótipo de bobo, abestalhado, lerdo.

A informação por algumas crianças que eram negras e que gostavam de ser negras com relatos sobre seu grupo étnico-racial de pertença trazendo como aporte memórias familiares, repertório artístico e manifestações culturais também foram presentes na vivência. “Cada um de nós gosta, em geral, de nossas características que são apreciadas pelos outros. Necessitamos de imagens positivas acerca de nós mesmos, para podermos funcionar de modo harmonioso.” (BENTO, 2012)

Na tríade ação/reflexão/ação, reiteramos que precisaríamos intensificar a experiência com múltiplas linguagens e experiências artísticas para trocar a estética opressora por identificação transformadora através da ação colaborativa (como estávamos fazendo). Pois, no espaço escolar os saberes construídos não são somente de “reproduzir as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; podemos também aprender a superá-las. Para isso, elas terão que ser consideradas temáticas merecedoras de um lugar em nosso currículo e em nossas discussões pedagógicas.” (GOMES, 2002)

#### Interação das crianças entre si por múltiplas linguagens



Fonte: Arquivo pessoal

“Os livros ilustrados são obras de arte com as quais as crianças convivem desde muito cedo e são uma oportunidade para gerar ricas conversas e grandes aprendizados.” (BARBIERI, 2012)

Neste sentido, houve ampla gama de vivências realizadas tendo por arcabouço a arte literária, como por exemplo, a confecção de bonecas abayomis com o coletivo da escola, em parceria Débora Cruz e Luane Rodopiano – da equipe de formação continuada/ SEMED (LF) – em conexão com a obra *As mulheres de Abayomi*, de Adilson Passos

A literatura infantil, em diálogo com músicas e animações, direcionou as práticas do projeto vivenciadas pelos enredos de várias representações da arte literária cujo cidadania e o respeito às diferenças étnico-raciais fossem elementares, tais como: *Meu crespo é de rainha* – de *Bell Hooks* e ilustrada por *Chris Raschka*; *Obax*, de André Neves; *Mãe Dinha* - Maria do Carmen Galdino e ilustrada por Rubens Filho; *Tudo bem ser diferente* – de Todd Parr com tradução de Marcelo Bueno; *O cabelo de Lelê* – de Valéria Belém e ilustrada por Adriana Mendonça; *Diversidade* – de Tatiana Belinky e ilustrada por Gilles Eduar; entre outras.

Cerâmica de barro: o fazer artístico a partir de apreciação da *literatura Bruna e a galinha d'angola*, de Gercilda de Almeida e ilustrada por Valéria Saraiva



Fonte: Arquivo pessoal

Não poderemos descrever aqui as múltiplas e variadas experiências do projeto. Porém, não perdemos de vista que polissemia e a polifonia presentes na literatura as encaminham para interação e integração com outras linguagens e outras formas de arte e de coexistência. Por isto, as vivências elencadas estabelecem ressonância nas leituras entre o mundo interno e externo.

### 2.3.2 Invadir as vitrines, lojas principais

A proposta da confecção de bonecos/as de cada criança, ilustra nossa implicação em cumprir os princípios almejados no projeto: além do prestígio ao protagonismo infantil houve o trabalho em rede, o contato para construção do molde partiu de Débora Cristina Cerqueira - gestora de uma creche do município que desenvolveu o projeto *A Bonequinha Preta Carmen*, em 2014. A pessoa que auxiliara a creche a 4 anos atrás era avó de uma criança da EMLSJ.

Pensamos com diversas pessoas e realizamos pesquisas sobre possibilidades de moldes de bonecos/as. Construí um à mão para a consulta com a crianças. Além de se mostrarem entusiasmo,

trouxeram relatos de produções de trabalhos manuais com sua família e por isto, combinamos que esta experiência não seria somente conosco em sala e sim com elas e seus familiares.

Planejamento família e a comunidade – moldes para confecção de bonecos/as



Fonte: Arquivo pessoal

Antes da composição dos/as bonecos/as com a família alguns passos que subsidiaram esta vivência, dentre elas destaco a que serviu de base para a escolha das matizes do tecidos de cada brinquedo afirmativo – as crianças realizaram vivência por meio da música O Pano Encantado<sup>4</sup>, de Lú Chamusca. Assim, dentre os vários elementos que a música fomentava para que o performático pano se transformasse, incluí que ele também viraria um/a boneco/a. Relembramos de nossa expectativa de confecção destes brinquedos com a família e acrescentamos que o boneco seria uma representação das crianças, por isto, pelo processo de autoidentificação, elas deveriam escolher o pano que mais representasse sua cor de pele.

Pano Encantado: escolha da tonalidade do tecido associada à cor de sua pele para confecção de si como boneco/a



Fonte: Arquivo pessoal

Fizemos levantamento quanto ao melhor dia para participação da família na oficina de bonecos/as - sendo o sábado à tarde o escolhido. Nesta mesma data haveria mostra sobre valores civilizatórios africanos, no Educandário Santa Flora (ESFA) - localizada na mesma ria que a EMLSJ. Entramos em contato e retorno à proposta foi de que as experiências poderiam ser trocadas. As crianças participaram também de roda conversa sobre suas expectativas quanto à atividade.

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=H7IUS4BkOYI>



### Apreciação com as crianças da proposta da confecção de bonecos/as



Fonte: Arquivo pessoal

Como direcionamento concretização da etapa de confecção dos brinquedos afirmativos, a princípio, fichas com fotos e nomes das crianças ficaram dentro do molde do/a boneco/a da cor do pano que ela escolheu como sendo a cor de sua pele – autoidentificação. A pessoa que representava sua família precisou escolher a tonalidade que julgasse que seria a cor escolhida pela criança – heteroidentificação. A grande maioria acertou. Uma avó apesar de discordar que o tom avermelhado fosse a cor de pele de seu neto respeitou sua escolha, assim como nos outros casos.

A construção de boneco/a também contou com a parceria do Fórum Municipal de Educação Infantil de Lauro de Freitas (FMEI-LF), da Posse de Conscientização e Expressão (PCE) e da Redsolare/Ba com o Projeto Presença<sup>5</sup> - que objetiva “chamar a atenção da sociedade pela segurança pela infância e uma cultura própria desta fase da vida – que valorize a brincadeira, a criatividade, o lúdico, sem excesso de consumo.”<sup>6</sup>

### Integração da comunidade na confecção de bonecos/as: representações das famílias das crianças da turma, da Redsolare e de familiar do ESFA



Fonte: Arquivo pessoal

Durante a vivência, discutimos sobre a temática da consciência identitária étnico-racial tendo por mote, além dos dados de matrícula que compôs o Gráfico 1 (cuja problematização resultou em mobilização para preenchimento), a música Bonecas Pretas, de Larissa Luz. Além do relato de experiências, pensamos caminhos para superação das desigualdades cunhadas no processo escravista colonial que refletem nas relações étnico-raciais na contemporaneidade.

<sup>5</sup> <https://www.facebook.com/presencamundo/>

<sup>6</sup> <http://redsolarebrasil.blogspot.com/p/presenca.html>

Crianças com seus/suas bonecos/as em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Como forma de produzir saberes sobre identidade étnico-racial e alerta quanto à exploração infantil.<sup>7</sup>, no ano de 2019, a confecção de bonecos/as foi replicada na Creche Maria Ferreira, uma instituição do município vinculada Associação Beneficente do Amor a Criança que atende a maioria das crianças que pertenceram a pré-escola da EMLSJ. Percebemos assim que a ressonância da atividade foi uma invasão forma material e simbólica das vitrines (nós e os espaços de convivência) como processo de insurgência ao racismo estrutural nas lojas principais (sociedade brasileira).

### 2.3.3 Procuram-se bonecas pretas

Adey Guimarães<sup>8</sup>, avó responsável pela confecção dos moldes dos bonecos/as, em interação recorrente com a turma adentra o espaço da sala em um fim de tarde. Nas mãos, um pacote e dizendo que trouxera algo para nós. Em seguida, nos presenteia com uma boneca de pano de tamanho similar ao das crianças da turma que teve a estatura de seu neto de modelo.

Desta passagem, lembro-me, sobretudo, das feições de expectativa, dos olhares (das vitrines) de contemplação e dos gritos das crianças que estavam na sala e de imediato foram brincar no exercício de sua plena cidadania. “A identidade surge, concomitantemente, como correlato da imagem do corpo ou dos estímulos físicos dele provenientes e como ponto de condensação dos papéis do indivíduo em sua interação social.” (BENTO, 2012) Tão extusiante quanto a reação das crianças foi da artesã que confeccionou a boneca.

Turma em interação com Sofia Iasmin



Fonte: Arquivo pessoal

<sup>7</sup><https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1125355067671303&set=pcb.2307664602633306&type=3&theater&ifg=1>

<sup>8</sup> Cujo codinome é Branca.- implicação da realidade política e social na classificação racial.

A boneca, importante elemento naquele contexto de mediação da aprendizagem, quase sempre, era tratada como outra integrante, outra criança – participava de rodas de conversas, ia para o parque, lanchava com as crianças etc. Certa feita, dialogando entre si, as crianças se inquietaram sobre o nome – símbolo de identidade – da boneca. No debate sobre a identidade negra, Gomes (2005) nos informa que a construção da identidade étnico-racial é um processo que acontece por meio da conexão de dimensões pessoais e sociais no estabelecimento da vida social.

#### Interações afetivas e corpóreas com Sofia Iasmin



Fonte: Arquivo pessoal

Associada às discussões que compunha o cotidiano da sociedade naquele período – o pleito eleitoral em âmbito estadual e federal – fizemos uma eleição para o nome da boneca. As crianças então elencaram os nomes para votação, confeccionamos título de leitores (com abordagem sobre sua função social), produzimos uma urna. Elas votaram, contabilizaram os votos e com isto, definiram o nome Sofia Iasmin.

Escolha do nome da boneca: título de eleitor, votação com cédula e presença de mesária na seção eleitoral, apuração e registro dos votos.



Fonte: Arquivo pessoal

A reinvenção das narrativas é caminho para reescrever o mundo, “O lugar do educador se assemelha ao do artista, porque ambos lidam com a possibilidade de criar novos sentidos.” (BARBIERI, 2012). O respeito da cultura da infância recrudescerá princípios orientadores da



proposta pedagógica que reforçam a autoria e o olhar da criança sobre si, sobre o outro e sobre o ambiente.

### **2.3.4 Trocam estética opressora, por identificação transformadora**

Como forma de acolher a diversidade ao passo que a história e cultura local fossem valorizadas, rodas de conversas e/ou intervenções artísticas com representantes da comunidade também consistiu em etapa do projeto. “A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito” (BENTO, 2012). As práticas da escola, ambiente interativo e educativo formal, têm implicações na produção de identidade e diferenças sociais.

A primeira interação de representante da comunidade com as crianças do projeto pedagógico aconteceu com Jaguaracy Conceição, professor de Educação Física do Ensino Fundamental (Anos Finais). A informação para as crianças seria da leitura da história de *Os cabelos de Sara* – de Gisele Gama Andrade e ilustrada por Ronaldo Santana. As outras intervenções ficariam a cargo das suas percepções em relação à literatura e aos elementos corpóreo-estéticos do professor: homem negro, cabelo black e com traje rosa.

Quando Jaguaracy Conceição chegou, percebemos os cochichos entre as crianças, todavia, não falaram nada de forma pública. Ele se apresentou, levantou o conhecimento prévio acerca do livro e de sua autora e seu ilustrador e iniciou a leitura. Neste processo interativo, as crianças de forma mais fluída começaram a trazer abordagens diversas que credenciaram o exercício da cidadania das crianças pela participação e opinião.

Neste processo de concretização da educação para as relações étnico-raciais, de “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial” (BRASIL, 2004), as crianças falaram do seu cotidiano, realizaram questionamentos sobre a intersecção de gênero, confirmaram e refutaram hipóteses tendo por amparo princípios da Educação Libertadora, cunhada por Paulo Freire – com foco ao combate perene das relações de dominação e opressão de um ser e/ou grupo sobre outro e no anseio de agir em prol da construção de sujeitos protagonistas de sua própria história.

Em outro momento, a convite do professor Jaguaracy Conceição, as crianças foram para a quadra de esporte da EMLSJ, que fica na em ambiente fora do espaço do prédio da Educação Infantil. Lá, conheceram estudantes do Ensino Fundamental e participaram de atividade esportiva, pois, “[...] o currículo ocorre por meio das interações que ocorre entre todos os sujeitos envolvidos no espaço de educação infantil”. (TRINIDAD, 2012)

O grupo artístico-cultural Baianas de Cortejo de Lauro de Freitas que já tem 35 anos também participou de vivências com as crianças que participaram ativamente e em outras ocasiões

retornavam a lembrar daquele momento e a exaltar aquelas representações. Além de trazer aspectos sobre sua história e atuação, o grupo realizou performance em que as crianças participaram – cantaram e dançaram em conjunto. Além da coordenadora do coletivo ser funcionária da escola, sua composição conta com mães, irmãs, avós das crianças.

#### Interação e integração com Jaguaracy Conceição e com Baianas de Cortejo de Lauro de Freitas



Fonte: Arquivo pessoal

Reyllane Cristina Trindade, cantora - integrante do Tríplice Hip Hop -, atriz, dançarina – do bloco afro Bankoma - e modelo, em roda de conversa com as crianças falou sobre seu cotidiano, exaltou elementos da cultura negra e cantou com/para as crianças – inclusive músicas de sua autoria. O cabelo de Reyllane foi o ponto de maior destaque nas intervenções das crianças. Ela, por sua vez, tratou do tema com muita tranquilidade sempre destacando os corpos e as vozes como instrumentos de respeito à diferença humana imanente no eu e no outro.

Além disto, fazendo uso da cultura da infância e dos valores civilizatórios africanos, Reyllane Cristina Trindade brincou com as crianças em vivências idealizadas e executadas por elas, tais como desfile como integrante do Bankoma, brincadeiras de rodas (que remete a circularidade), brincadeiras com mãos, entre outras

Júlia, aluna do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) também fez parte desta etapa. Ela foi escolhida para compor uma sessão de um livro didático que trazia relato quanto ao orgulho de ser afrodescendente em diáspora.<sup>9</sup> Assim como Reyllane Cristina Trindade realizou vivências diversas com as crianças: falou de sua experiência e sobre o tema central de sua entrevista para o livro - orgulho de ser negra. O coletivo como o todo, realizou de forma autônoma brincadeira de imaginação – com a inclusão da boneca Sofia Iasmin. Depois, a turma foi levá-la ao espaço em que estuda e conhecer seus colegas e professora – conhecer seu território de pertencimento.

<sup>9</sup> [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=2524083757605401&id=100000114034918](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=2524083757605401&id=100000114034918)

### Interação e integração das crianças com Reyllane Cristina Trindade e com Júlia



Fonte: Arquivo pessoal

A mãe que disse que o filho não queria ser negro pelo sofrimento pela forma como era tratada também foi representação positiva na etapa história e cultura local. Como ela trabalha na Central de Alimentação do município a convidei para participar de roda de conversa com as crianças sobre o seu ofício e sobre todo o processo para que a merenda chegue até a escola – mas, outras de suas memórias também possibilitaram alternâncias de pensamentos sobre temas e contextos concernentes a identidade racial, contexto familiar afetivo, memórias

Seu cabelo curto também foi ponto das inquietações e das explorações das crianças – o que permitiu que retomássemos elementos discutidos em Afra e os Três Lobos Guarás - Maria do Carmen Galdino e ilustrada por Rubens Filho. Seu filho ficou extremamente orgulhoso, seu olho brilhava muito. Como não tivemos condições de realizar naquele dia a atividade prática, ela retornou em outra oportunidade e fez a receita com a turma, o cuscuz de tapioca.

### Interação com mãe de umas das crianças – roda de conversa e preparo de alimento



Fonte: Arquivo pessoal

A Educação precisa estar socialmente e politicamente comprometida no desenvolvimento de cidadãos e cidadãs “[...] capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.”. (BRASIL, 2004)



### 3 AVALIAÇÃO

O projeto buscou contemplar as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes de suas práticas assim como considerar os direitos de desenvolvimento e aprendizagem da Educação Infantil. Nesta composição, as crianças participaram ativamente: suas inquietações, seus pensamentos, suas posturas foram trazidas e legitimadas durante as vivências pedagógicas.

#### Leitura e contação de história pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal

“Ao favorecer o desenvolvimento da sensibilidade e da percepção estéticas, o ensino da arte na educação infantil proporciona às crianças que leiam e interpretem do seu jeito o mundo que as rodeia e, assim, se transformem e o transformem.” (BARBIERI, 2012). Os maiores aprendizados para as crianças foram o de se fazer respeitar (empoderamento) e de respeitar o outro (coexistência), de reconhecer-se como parte de uma coletividade e de orgulho ao seu grupo de pertença.

Fomos testemunhas das consequências dos marcadores sociais da diferença na construção da identidade desde a primeira infância. Como atitude subversiva à recorrente indiferença às formas de ser, viver, pensar, agir, aprender e existir quem não se enquadra no modelo eurocêntrico normativo, elegemos a arte para o estabelecimento de conexões entre os eixos do projeto com vista à liberdade. Rimos, choramos nos descobrimos - consolidando marcas em nossas vidas.

#### Mensagem de representante de família participantes do projeto pedagógico



**Verônica Belon** 🍷  
 Que projeto maravilhoso não qual tive oportunidade de participar, meu filho aluno desta mulher inteligente, guerreira.  
 Esse projeto abriu a minha visão e da minha família também afinal acredito que família e escola devem andar juntos na construção de uma melhor educação e este projeto no contexto geral no fez ver que é preciso mudar a visão e ajudar nossos filhos a ver que cor de pele é apenas uma capa e se vê vem uma boneca/boneco é possível.

Fonte: Facebook

Nossas reflexões e atuações além de vigorar nas práticas cotidianas da sala, da escola, da comunidade também tiveram ressonância no município (sociedade) como, por exemplo, por meio

de relato de experiências em grupo de estudos e pesquisas e da composição de nossas inquietações na construção do Manifesto do Grupo de Professores/as Negros de Lauro de Freitas. Sofia Iasmin res(significa) a identidade de crianças, do Grupo de Estudos ERÊ (FACED/UFBA). O tema classificação racial e Educação do projeto foi ampliado e será debatida por mim no mestrado – cujo acesso ao curso aconteceu em 2019. Pois, não perdemos de vista que a representação e a percepção devem estar sempre alicerça na diferença e em conexão com a liberdade.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**. Coordenação Josca Ailine Baroukh. Maria Cristina C. L.Alves (organizadora). São Paulo: Blucher, 2012. 162 p. Coleção InterAções.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 96-117.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, 21 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, 2004

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 18 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. 417p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, jan. 1996.

\_\_\_\_\_. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?** *Revista Brasileira de Educação*, RJ, n. 21, p. 167-182. set./dez 2002.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº10.639/03**. Brasília, MEC, SECAD, 2005. p. 39 - 62.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 05 agos de 218

ROSEMBERG, Fpulvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2012. p. 119-137.