

## MEUS (MINHAS) FILHOS(AS) JAMAIS SERÃO PRETOS(AS) DE IAIÁ E NEM IOIÔ: UMA BREVE VIAGEM ATRAVÉS DA MATERNIDADE DAS MÃES-PRETAS QUILOMBOLAS QUE ME CONFIARAM SUAS MENINAS E MENINOS

*MY CHILDREN WILL NEVER BE PRETOS DE IAIÁ AND NOR IOIÔ: A BRIEF  
JOURNEY THROUGH THE MATERNITY OF THE QUILOMBOLA BLACK  
MOTHERS WHO ENTRUSTED ME THEIR GIRLS AND BOYS*

**Kelly Santos**

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil  
E-mail: [kbsantos@ufrb.edu.br](mailto:kbsantos@ufrb.edu.br)

### Resumo

Este texto tem como cerne, o sagrado: a subjetividade da mãe-preta quilombola e seus erês-crianças-filhas(os). Para tanto, essa escrita irá abordar questões em torno da maternidade da mulher negra e do fruto desse ventre que nunca está livre das violências e do cerceamento de existir enquanto criança negra. Por conseguinte, uma vez que irei falar da força do feminino dentro do território quilombola da comunidade do Engenho da Ponte (Cachoeira-Bahia), pretendo fazer um (re)corte entre a relevância da maternagem quilombola e o desejo de ter as potencialidades de suas crianças, sendo vistas e desenvolvidas a partir de ações de um projeto de extensão desenvolvido dentro desse espaço. A fim de tratar da importância de dar lugar a abundância dos corpos pretos de mães e filhas(os), escolhi os nomes de Ângela Figueiredo, Márica Jocilene Nascimento e Nêgo Bispo para me amparar, para marcar a autoria da minha gente preta. E, por fim, como o sagrado e o profano parecem andar juntos, é a experiência de apresentar uma língua estrangeira que ocupará o lugar da heresia nessa breve narrativa. No entanto, para que não prevaleça a heterodoxia de ensinar uma língua-signo colonial, proponho um ensino de língua estrangeira suleado a partir de um giro progressista decolonial, cujas teorias nos implica em propor uma agenda de luta e combate contra o epistemicídio ancestral e uma necropolítica aprovada por todos aqueles que não compreendem aquilombamento como um termo que se opõe a senzalas acadêmicas.

**Palavras-chave:** mãe preta; criança-preta; quilombola; língua estrangeira

---

**Abstract**

This text has as its core, the sacred: the subjectivity of the quilombola black mother and her children. To this end, this writing will address issues surrounding the motherhood of the black woman and the fruit of that womb that is never free from violence and the restriction of existing while a black child. Therefore, since I will speak about the strength of the feminine within the quilombola territory of the Engenho da Ponte community (Cachoeira-Bahia), I intend to make a (re) tie between the relevance of quilombola motherhood and the desire to have the potential of their children, being seen and developed as a result from the actions of an extension project designed for this place. In order to deal with the importance of highlighting the abundance of black bodies of mothers and daughters/sons, I chose the names of Ângela Figueiredo, Márica Jocilene Nascimento and Nêgo Bispo to support me, to mark the authorship of my black people. And finally, as the sacred and the profane seem to go together, it is the experience of presenting a foreign language that will take the place of heresy in this brief narrative. However, so that the heterodoxy of teaching a colonial sign language does not prevail, I propose a foreign language teaching based on a progressive decolonial turn, whose theories imply us in proposing an agenda of struggle and combat against ancestral epistemicide and a necropolitics approved by all those who do not understand *aquilombamento* as a term that opposes academic guethos.

**Keywords:** black mother; black child; quilombola; foreign language.

Se eu te contasse de algo tão íntimo, de que nunca pensamos e nunca é dito: Quem ama a ama preta? Não é nada fácil assim expor, gerações inteiras passaram a dor, da mulher preta privada do amor. (Aryani Marciano)<sup>1</sup>

Quando iniciei o processo de escrita deste texto, eu viajei nos pensamentos sobre as questões que rodeiam a maternidade da mulher preta. Essa digressão parece-me natural, uma vez que as considerações que serão apresentadas, espelham as minhas escolhas para um projeto no qual o feminino é a potência e, não por acaso, o estudo tem como título ‘Com a palavra, mulheres quilombolas’<sup>2</sup>. Além disso, haja visto serem as crianças do Engenho da

---

<sup>1</sup> Aryani Marciano é uma das 4 mulheres negras que entrou no curso de artes visuais da USP nos últimos 25 anos, de acordo com o professor universitário e diretor da Pinacoteca Tadeu Chiarelli. Aryani é uma artista que trabalha com múltiplas linguagens. A performance está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X7y91c6dR88>.

<sup>2</sup> Essa pesquisa-ação, intitulada Com a Palavra, Mulheres quilombolas, está cadastrada no sistema da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Configura-se como sendo um espaço que potencializa a habilidade para falar de si e para escutar outras mulheres, reconhecendo-as como potenciais aliadas de seus processos de autodescobrimento e de florescimento interior e exterior através do que estamos denominando de “ciranda dos afetos”. Enquanto a ciranda era conduzida pela professora Ana Urpia e suas alunas da área de

---

Ponte os artistas principais dessa película, presumo que não há como dizer sobre esses *erês* e não os associar às suas protetoras.

No meu giro de leituras, descobri que ainda há poucas composições que tratam da história da mãe quilombola dentro dos conceitos contemporâneos sobre negritude. Decerto, porque são muitas as demandas da mulher preta, provavelmente a maternidade está nas agendas de debate, porém imbricada a tantas outras lutas. Por essa razão, escolhi recorrer a ancestralidade da mãe-preta para falar sobre a atuação dessa figura política e social. Entretanto, o tema será tratado quase de maneira exígua, devido ao fato de os verdadeiros intérpretes dessa narrativa serem as crianças do Engenho.

Eu não sei para o leitor, mas para a maioria de nós, a imagem da mãe aqui em evidência, é o retrato de uma mulher escravizada que carrega sua filha/seu filho nas costas, seguramente amarrado por uma capulana. Essa pintura faz parte do conjunto de fragmentos da litogravura ‘Negras do Rio de Janeiro’, do artista alemão Johann Moritz Rugendas. De acordo com as artistas plásticas e pesquisadoras Isabel Logfren e Patrícia Gouvêa<sup>3</sup> (2015), a fotografia faz parte do livro *Voyage pittoresque dans le Brasil* (Viagens pitorescas através do Brasil), publicado em forma de fascículo na França, entre o período de 1827 e 1835. Segundo as pesquisadoras, abaixo da moldura pode-se ler a seguinte legenda descritiva:

Mãe-preta era o nome dado às escravas cujo trabalho era ser amas-de-leite e cuidadoras dos filhos dos senhores brancos na época da escravidão, em detrimento aos cuidados dos seus próprios filhos (Logfren; Gouvêa, 2015)

Sobre o excerto anterior, enquanto linguista aplicada e apaixonada pelo uso da palavra dentro de um contexto social que transporta um valor maior que a carga normativa-descritiva

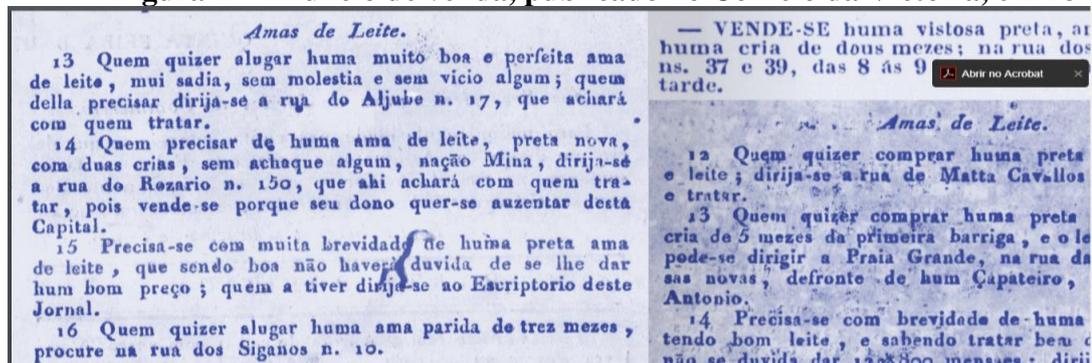
---

Psicologia, eu dava aulas para os filhos dessas mulheres pretas que não desejavam apenas “ter lugar de fala, mas acima de tudo gostariam de ser ouvidas” (Mara, líder quilombola do Engenho da Ponte)

<sup>3</sup> Isabel Löfgren e Patricia Gouvêa são as criadoras do ‘MÃE PRETA’. Projeto de exposição de arte e pesquisa que aborda a memória da escravidão no Brasil através do questionamento do olhar habitual sobre imagens da maternidade negra em arquivos históricos e suas reverberações no Brasil contemporâneo. [www.maepreta.net](http://www.maepreta.net)

do léxico, eu não poderia deixar passar despercebido o termo ‘amas’, como flexão do verbo amar, no presente do indicativo. Assim sendo, penso se não seria essa a primeira (difícil) missão da maternidade, ainda que ela seja realizada por uma segunda pessoa da conjugação<sup>4</sup>, não obstante, essa contemplação não passa de uma tentativa de fabular essa mãe que servia para garantir a vida daqueles que no seu peito mamavam, mas que ao mesmo tempo seus progenitores violentavam o corpo dela, negando-lhe a dignidade da autoria de sua maternidade. Por essa razão, recuo no meu delírio, considerando-se que não há a intenção de entorpecer o leitor com o acobertamento dos crimes cometidos em nome de manter a branquitude alimentada. Outrossim, não pretendo cometer os mesmos erros do autor Gilberto Freyre (1993), quando ele escreve sobre uma camaradagem inexistente entre essa ama e a sua sinhazinha, passando até mesmo admitir que “havia uma doçura nas relações entre senhores e escravos domésticos, na qual a casa-grande fazia subir da senzala para o serviço mais íntimo e delicado dos senhores, vários indivíduos como amas de criar, mucamas...” (FREYRE, 1933, pg. 406). À vista dessa descrição e aproveitando o meu desatino momentâneo, eu gostaria de imaginar a reação do autor supracitado ao se deparar com os seguintes registros (FIGURA 1):

**Figura 1 – Anúncio de venda, publicado no Correio da Victoria, em 1849**



Fonte: Google Images (2021)

Contrariamente de Freyre (1993), Elza, lúcida e conhecedora da sua condição de mulher preta dentro de um sistema patriarcal-branco onde o que prevalece é a racialização do

<sup>4</sup> Referência a segunda pessoa da conjugação do verbo amar: Tu amas

direito de ser e existir, cantou: “A carne mais barata do mercado é a carne negra”<sup>5</sup> (SOARES, 2002). Além de ter propriedade dos versos acima, Elza Soares tem um lugar de fala incontestável nessa discussão, porque sofreu a marginalidade de ter sido mãe de Manuel Júnior, filho (i)legítimo do jogador Garrincha. Esse último, foi sempre reconhecido por sua genialidade<sup>6</sup>, enquanto Elza, na mesma época, teve que lutar contra todas as tentativas de silenciamento e de dizimar mais uma mulher negra dos espaços brancos que espetacularizavam a miséria e a pobreza.

Por conseguinte, é por conta dessas iniciativas de aniquilamento, que a subjetividade da mãe-preta não pode ser categorizada dentro do signo que figura a imagem de uma mulher canonizada e pacífica. Principalmente, porque são essas mães que temem o extermínio de seus filhos, através da ausência ou mesmo da existência de políticas públicas discriminatórias e hostis que autorizam o negrocídio jovem no Brasil. Por exemplo, a cientista social Ângela, moradora da favela do Cantagalo, declarou em entrevista à mídia digital da Fundação Fiocruz<sup>7</sup>, que houve nela uma mistura de contentamento e medo, ao descobrir que seria mãe de um menino. Segundo Ângela, a partir daquele dia, tornou-se a guardiã incansável da vida do seu filho, no entanto, a cientista não sabia que essa era também a mesma preocupação de Ana Maria, mãe de Maria Clara. Na mesma entrevista, Ana disse estar em vigilância constante para proteger a sua Maria do racismo institucional escolar e da desvalorização do corpo da menina preta que parece estar exposto a abusos de todas as espécies. O ventre, parece nunca se tornar livre.

Ainda sobre a estrutura semiótica dessas mães, muitas delas precisam encarar de peito aberto os chicoteamentos de uma sociedade que imita os moldes cruéis do patriarcado

---

<sup>5</sup> Álbum: Do Cócix Até O Pescoço; data de lançamento: 2002.

<sup>6</sup> Não há aqui a intenção de questionar a maestria de Garrincha.

<sup>7</sup> <https://portal.fiocruz.br/video/universidade-mulheres-negras-e-maternidade>.

colonial, em seu projeto de desvalorizar o trabalho da mãe-preta. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada à Economia (IPEA, 2017):

Ser mulher negra no Brasil significa trabalhar mais, ganhar menos e ver limitadas as oportunidades em um mercado de trabalho no qual ainda prevalece a desigualdade de gênero e raça. As mulheres negras são minoria em postos de liderança, por outro lado, desde muito novas começam a trabalhar em subempregos, sem carteira assinada e submetidas a condições precárias de trabalho. Segundo a pesquisa, a mulher negra ganha 60% menos do que o homem branco. O dado faz parte do estudo “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” divulgado no ano passado (IPEA BANCO DE DADOS, 2017)<sup>8</sup>

Todavia, Elzas, Carolinas e tantas outras mães, no seu plano de (re)existência, criam estratégias domésticas para que seus filhos andem na linha, do enfrentamento. Coube a essas mães o papel de “militantes caseiras do feminismo”, termo cunhado por Sueli Carneiro ao falar da atuação da sua mãe Dona Eva, em sua formação feminista. Ainda sobre o mesmo tema, a autora Rosane Borges, em sua obra ‘Sueli Carneiro: retratos do Brasil negro’, declarou:

(...) A reclusão doméstica a que foi impelida pelo marido impulsionou a mãe de Sueli a exercer um contrapoder eficaz. Sob as asas da mãe, vicejou um espírito insurgente. As injunções do marido projetaram uma sombra propícia à recusa e à desobediência. E foi nessa sombra que Sueli se abrigou para construir outro horizonte e benefício para as mulheres negras (Borges, 2009, p.35).

Isto posto, afirmo que foram as militantes marisqueiras do feminismo da comunidade quilombola do Engenho da Ponte, que me confiaram suas crias para que eu lhes apresentasse uma língua estranha-estrangeira. Apesar de parecer insólito, apesar de eu me comprometer em levar seus filhos para os territórios desconhecidos desse novo aprendizado e, apesar de querer fazer as meninas e meninos atravessarem a ponte, as mães quilombolas, ainda assim, deram para mim a permissão de ser essa ama-de-leite que ensina/aprende e acalenta aquelas(es) que se tornaram minhas/meus por condição.

<sup>8</sup> Fonte: <https://www.fnucut.org.br/desmonte-da-clt-piora-condicoes-de-trabalho-para-mulheres-negras/>

## O portal da infância para mediar um ensino de inglês decolonial

É através do portal da infância que irei adentrar nos espaços de vivência dos pequenos moradores da comunidade quilombola do Engenho da Ponte. Escolhi essa passagem, por ser ela que me permite visitar a minha própria criança no primeiro contato com a língua inglesa. Preciso dessa busca, também, para compreender as estratégias interculturais que eu desejo utilizar na apresentação de uma língua estrangeira (doravante LE) dentro desse território. Além disso, viajo no tempo para não perpetrar os mesmos erros que cometeram comigo quando me apresentaram essa língua, sem que ela muito dissesse de mim, da minha ancestralidade, em aulas que me invisibilizavam e, através de atividades acadêmicas que nem mesmo percebiam a presença da única aluna negra, desconsideravam os aspectos da minha identidade social. Por conseguinte, falo de memórias de aprendizado onde me prometeram a terra das oportunidades infinitas do Tio Sam e a possibilidade da Disney como um roteiro de férias, ou ainda, transito nesse passado para não fazer as crianças acreditarem no pensamento colonizador que produz a ideia de que a língua inglesa, marca de processos exploratórios que dizimaram culturas, seria um antídoto de sucesso e ascensão social plena. Após sair da infância, fui uma estudante-adolescente que permitiu uma domesticidade autoimposta (HOOKS, 2018) para poder frequentar as salas de aulas dos cursinhos de inglês da década de 90 e para que os meus colegas não questionassem a minha competência linguística favorecida por uma bolsa de estudos. Para tanto, eu me autorizei assimilar os símbolos de uma branquitude que se declara dona da commodity-língua inglesa e, como consequência desse processo de adestramento, para dar sobrevivência a única menina preta daquela zona, fiz o corpo dócil de Foucault (2001):

"(...) o indivíduo não é o outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu" (Foucault, 2001, p. 183-4)

Porém, ao mesmo tempo que é desestabilizador revirar essa caixa de lembranças onde eu aceitava fazer uma recusa de mim, consentia um apagamento identitário-étnico e autorizava meu silenciamento para ser útil ao outro do poder, é também aprazível me enxergar dentro de um processo evolutivo no qual estou na diligência de sedimentar minha subjetividade como mulher, preta, falante (competente) de uma língua hegemonicamente branca. Admito, que é simplesmente agradável perceber que tive a chance de acessar leituras que provocaram a quebra de um paradigma monolítico, onde a experiência de aprender uma LE significava ter que se (ul)trajar de uma imitação barata do nativo mitificado e existente apenas no imaginário de estudiosos que não fazem o movimento interseccional entre raça, gênero e classe. A respeito da relação entre esses elementos com o aprendizado de língua estrangeira, as professoras Michele Santa Clara e Aparecida de Jesus Ferreira declararam que:

“[...] Resta, então, apenas a escola para "empoderar" ou "compactuar" com inclusão/exclusão de tais identidades. Por isso, as/os professoras/es, principalmente de línguas estrangeiras, precisam lembrar de que o ensino e a aprendizagem das/os estudantes acontece em uma sociedade que está baseada em questões de gênero, de raça e de sexualidade. Isso destaca a importância de se comprometer em desenvolver aulas de línguas, as quais possam servir de instrumento para a prática social na medida em que possibilitam construir significados ao que aprende [...]”. Por essa razão “[...] as salas de aula de línguas, podem se tornar um instrumento importante para romper com o sofrimento das identidades de gênero, de raça e de sexualidade, desconsideradas muitas vezes pela escola e pela família, uma vez que o domínio dessa língua pode garantir acesso a bens materiais, culturais e simbólicos. (SANTA CLARA; FERREIRA, 2018, p. 328;330)

Além do argumento apresentado por Santa Clara e Ferreira (2018), Bell Hooks (2020) no seu livro ‘Ensinando para Transgredir: a educação como prática da liberdade’, infere que pode-se partir da perspectiva na qual a língua não é considerada a foice que rasga a fala daqueles que não se dobram, contudo, a violência está nas ações dos opressores que “ a moldam a fim de transformá-la num território que limita e define e a tornam em uma arma capaz de envergonhar, humilhar e colonizar” (HOOKS, 2020, p. 224).

Apesar dessa declaração, não há aqui a intenção de negar o fato de que língua é poder, entretanto, quando o oprimido decide tomar posse da língua como um território que está sujeito as transformações do possuidor, a hierarquia de poder muda de lugar. Esse foi o caminho escolhido por uma nação de africanos escravizados, que ao chegar aos Estados Unidos da América, foram obrigados a habitar com os seus iguais e viver na mesma condição de abandono, mas sem uma língua comum para criar uma trincheira de luta contra seus algozes. Em vista disso, esses indivíduos, na sua gestão de conservar e manter as próprias vidas, decidiram que “aprender o inglês, aprender a falar a língua estrangeira, foi um modo pelo qual eles começariam a recuperar seu poder pessoal dentro de um contexto de dominação” (HOOKS, 2020, p. 226). Por consequência dessa articulação entre língua e um povo que estava sendo subalternizado, os negros daquele espaço de assujeitamento insalubre e vergonhoso, puderam construir uma comunidade e um meio para criar a solidariedade política necessária para resistir.

Acerca desses fatos, e em se tratando de língua como artefato de poder, é válido registrar que os, agora, afro-americanos reclamaram a língua como um sítio de resistência e, tão logo, imprimiram sua negritude em um idioma transformado, decolonizado e subvertido em uma contralíngua. Exatamente assim, contra as máscaras de flandres que não calam um povo que criou uma fala vernácula<sup>9</sup> fragmentária, despedaçada, sem regras e sem rédeas, para que “(...) aí nesse lugar, obrigarmos o inglês a fazer o que quisermos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua” (HOOKS, 2020, p.223) para criar...

Possibilidades. De posse. De poder narrar a sua própria história em seus próprios termos e a partir de uma ótica local e não estrangeira, compartilhando saberes e lutando contra

---

<sup>9</sup> O Inglês Vernacular Afro-Americano (Black American/Ebonics) é uma variante do inglês americano. Assim como todas as variantes linguísticas, é também influenciado por fatores extralinguísticos. o Inglês Vernacular Afro-Americano tem suas raízes históricas provindas do inglês creoulizado dos tempos da escravidão.

a desapropriação de suas terras. A esse respeito, Antônio Bispo dos Santos, o Nego Bispo<sup>10</sup> (2015), líder quilombola do território Saco-Curtume (São João do Piauí) e autor do livro *Colonização, quilombos: modos e significados* (2015), declarou em uma conferência na Universidade de Brasília (UnB) que os saberes dos seus mestres e mestras o salvaram do pensamento colonial, e sentenciou: “quero que as crianças do Curtume aprendam a ler para brigar contra a exploração e desapropriação de suas terras. “[...] quero que elas se letrem para não serem enganadas pela Bunge, a Cargil e a Monsanto” (BISPO DOS SANTOS, 2015). Possibilidades é o que esse intelectual e militante quer para seu coletivo.

De igual pensar, a professora Ângela Figueiredo, em seu texto<sup>11</sup> “Descolonização do conhecimento no século XXI”, defendeu “a educação como uma estratégia de luta contra o racismo, a invisibilidade e o recalque das diferenças, bem como a educação, a escola e o currículo, como espaços onde a ação humana pode produzir a resistência” (FIGUEIREDO, 2019, p. 76). A fim de prover as armas certas para esses enfrentamentos, dentro do mesmo projeto que pretendia *escutar* Mara, Néia e as outras mulheres<sup>12</sup> do Engenho da Ponte, incentivadas pelas mães que desejavam outras possibilidades para seus/suas filhos/as, propôs aulas de inglês baseadas no giro progressista decolonial, cuja teorias nos implica em propor uma agenda de luta e combate contra o epistemicídio ancestral e uma necropolítica aprovada por todos aqueles que não compreendem quilombamento como um termo que se opõe a senzalas acadêmicas. Naturalmente, o(a) leitor(a) deve estar se perguntando se eu não seria a nova opressora-colonial, e que, vestida de boas intenções, usando um apetrecho afro-étnico

---

<sup>10</sup> Nego Bispo é atualmente membro da Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ/PI) e da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ).

<sup>11</sup> Texto escrito para abertura do II Fórum Internacional 20 de Novembro/ VII Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

<sup>12</sup>Mara, Néia e as outras mulheres são responsáveis pela fundação da Articulação de Mulheres Negras no Quilombo Engenho da Ponte.

como disfarce, iria ensinar uma língua imperialista, responsável por dizimar (também) as culturas do povo negro. Sim, eu também tinha essa incerteza que perseguia as minhas escolhas metodológicas, mas que ao mesmo tempo serviu de impulso para que eu buscasse termos que me protegessem de assumir o lugar daquela que não incentiva a desobediência epistêmica (Mignolo, 2011) para o rompimento com as verticalizações históricas de saberes sublaternizantes.

Voltando a Nego Bispo, é também dele a locução *povo afro-pindorâmico*. Para esse poeta da guerrilha quilombola, pindorâmico justifica-se por ser “uma expressão tupi-guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul” (BISPO DOS SANTOS, 2015, p.14). Portanto, a escolha da junção das palavras, está longe de ser aleatória e estanque, uma vez que Bispo parte da reflexão sobre a expropriação das culturas dos povos e a “cosificação do indígena como sendo um povo exótico e do negro como membro de alguma organização criminosa” enquanto estratégias colonizatórias desenvolvidas especificamente para o território da América do Sul. Utilizar-se da expressão afro-pindorâmica, surge como uma prática contra-colonial insurgente, cuja função é a quebra do uso de termos embranquecidos que acabam por criar novas formas de sujeitamento, a partir de leituras eurocentradas que excentrizam a população da América do sul. No que diz respeito à relação direta entre a linguagem e os processos descivilizatórios coloniais, Bispo faz uma analogia entre a prática de adestramento de bois e os nomes que nos é imposto para o silenciamento dos saberes orgânicos e ancestrais:

Porque colonizar é a mesma coisa de adestrar. Não tem diferença nenhuma. Para que o colonizador coloniza? Para submeter ao trabalho, para subjugar, para subalternizar. Para explorar. O adestrador também. Daí que eu fui ver a importância do nome. E aí é o nome em todas as coisas. Como nós, africanos na ancestralidade, tivemos os nossos nomes substituídos por palavras sem sentido. Chamar o povo de África de negro e chamar o povo daqui de índio. É assim que eu faço com os bois, botar nomes sem sentido, desconectados. Aí o nosso povo foi contra e começou a luta. Os indígenas nas suas aldeias e os africanos nos quilombos. Só que os quilombos não chamavam essa luta de outra palavra a não ser luta. Como você vai chamar luta? Luta você chama de luta, guerra você chama de guerra, enfrentamento você chama de enfrentamento. É assim que chamavam. Mas os colonialistas ficam caçando uns nomes para tirar o sentido. Então nós

---

chamamos as coisas de um jeito e eles chamam de outro para tirar o sentido (BISPO DOS SANTOS, 2015, p. 102).

Todavia, para que não haja um saqueamento dos sentidos, das formas, dos cheiros-sabores e das falas do meu povo e, para que as nossas narrativas se mantenham vivas e pujantes em todas as gerações, faz-se necessário o entendimento e a aplicação de uma Pedagogia Crioula, defendida pela professora quilombola Márcia Jocilene do Nascimento. Obviamente, eu poderia nesse momento apresentar, de imediato, à(ao) leitora(r) o conceito e as bases da Pedagogia Crioula, no entanto ao fazer isso eu seria incoerente com o que foi dito anteriormente sobre o esvaziamento do sentido das palavras que compõem o agenciamento do povo quilombola.

Por essa razão, antes de tratar do conceito da Pedagogia Crioula, é preciso conhecer a energia e a potência feminina de Márcia Jocilene para compreender como a relação do seu corpo-território define suas conquistas e lutas na defesa de uma educação quilombola decolonial, fortalecida nas bases históricas do poder das mulheres-crioulas. Márcia é uma das lideranças da comunidade quilombola Conceição das Crioulas, localizada no II Distrito de Salgueiro, Sertão de Pernambuco. Integra duas comissões temáticas da Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC): de Educação e de Comunicação. A professora também foi membro do Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Sertão Central (MMTR), cuja participação lhe permitiu buscar formas de enfrentamento contra as violências decorrentes do machismo tóxico e impune que existe nas áreas rurais.

Sendo assim, é desse lugar que Márcia Jocilene propôs um fazer didático-educacional baseado em sete eixos: Território, História, Identidade, Organização, Saberes e Conhecimentos próprios, Gênero e Interculturalidade. De acordo com o registro feito por ela em sua dissertação de mestrado intitulada ‘Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no quilombo de conceição das crioulas’, esses temas foram escolhidos após amplo debate sobre a relevância de cada um deles na estruturação de uma pedagogia que reúna elementos que venham reforçar a concepção de uma escola pensada para além de ler e

escrever. Logo, uma escola comprometida com as pretensões da comunidade, com a sua luta e plenamente na pertença do território onde age (Márcia Jocilene NASCIMENTO).

O termo surgiu no contexto das oficinas para revisitação, sistematização e, posteriormente, publicação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas da comunidade. Por conseguinte, durante esses encontros, o coletivo de professoras-crioulas passam a elaborar e construir as várias abstrações que delineiam uma Pedagogia Crioula, entre elas:

É uma pedagogia que se baseia, principalmente nos saberes e conhecimentos das pessoas mais velhas, e que prevalece a valorização da cultura de resistência e as lutas da comunidade. Podemos afirmar ainda que a pedagogia crioula além de ser fundamentada nos saberes históricos e culturais da comunidade e em ações socioeducativas do povo criouloense, se articula intencionalmente com a Pedagogia de Paulo Freire, que aponta caminhos para que a educação escolar seja libertadora. Essa ideia de educação dialoga também com a Pedagogia Decolonial de Fanon que trata da urgente necessidade de descolonização das mentes e das práticas

Diante disso, assim como afro-pindorâmica que sou/somos, eu criei novos caminhos, a partir de epistemologias que preservassem a identidade, a raça e o gênero das(os) alunas(os) do Engenho da Ponte e, associei essas escolhas à práticas crioulas de uma abordagem brincante, pois foi no lúdico de contar histórias que encontrei uma maneira festiva de chegar de mansinho em um espaço escolar que não era o meu.

### **Pó de efun-funfun:<sup>13</sup> era uma vez... no Engenho da Ponte, meninas e meninos que mariscavam, aprendiam, narravam...**

A contação de histórias como ferramenta pedagógica para esse projeto, deu-se pelo fato de reconhecer que contar é esse ato inato à maioria de nós, como afirma Coelho (1995), ao declarar que o impulso de narrar deve ter nascido com o homem, quando este sentiu a necessidade de comunicar aos outros, experiências suas, que poderiam ter significação para os

<sup>13</sup> Para fazer uma alusão a pó de pirlimpimpim. Efun mineral: é um pó retirado de [calcário](#), encontrado na natureza em várias cores, também chamado de tabatinga. Chamado de **efum fum** (pó branco), é utilizado na [feitura de santo](#) e serve para pintar o corpo do neófito (EFUN, 2020).

demais. Silva (2011) também reforça que “no ato de contar e ouvir histórias, nasce a cumplicidade coletiva entre os membros de uma comunidade.” (SILVA, 2011, p. 12). Naturalmente, que além desse argumento, acredito ser essa uma atividade de natureza cultural que contribui não só com o aprendizado, mas também com a construção de etnicidade cultural dos coautores<sup>14</sup>, contadores e ouvintes dos textos que trataram do seu cotidiano: ABC do Continente Africano (Rogério Andrade Barbosa); Meu crespô é de rainha (bell hooks) e Koumba e o tambor diambê (Madu Costa).

Nessa direção, com base no escopo teórico sobre Língua inglesa para Criança (LIC)<sup>15</sup>, entendo que uma abordagem lexical<sup>16</sup> atendeia ao objetivo geral das ações desse projeto de pesquisa, ou seja, de introduzir o ensino de inglês como uma língua franca/descolonizada às crianças da comunidade, através da contação de histórias. Minha intenção era que os pequenos ouvintes brincassem de experimentar uma língua estrangeira que lhes é negada pela ausência de políticas públicas que não oferecem o ensino de inglês para as séries iniciais na maioria das escolas públicas do Brasil. Ademais, as teorizações articuladas à ideia de práticas translíguas<sup>17</sup> e o ensino de línguas, puderam colaborar de maneira reflexiva com as questões ligadas a localidade, agenciamento, performance e

---

<sup>14</sup> Alunos do curso de extensão ‘Contadores da Alegria’.

<sup>15</sup> Tonelli (2013) apresenta a concepção de que o ensino de Inglês para crianças (LIC) é um evento sócio-histórico por considerar a experiência prévia dos alunos e deve contemplar a necessidade das crianças por um ensino significativo.

<sup>16</sup> A abordagem lexical tem como base o princípio de que o aprendizado de línguas está diretamente associado à capacidade de compreender e produzir frases lexicais como entidades não analisadas ou partes, e que essas partes se tornam informações pelas quais os alunos percebem padrões de linguagem tradicionalmente consideradas estruturas gramaticais." (LEWIS, 2000, pág. 95)

<sup>17</sup> Conceito de práticas translíguas: “Nós veremos que as pessoas não estão confiando em significados e formas prontas (postuladas pelos modelos do Estruturalismo) a serem utilizados em uma comunicação de sucesso nas zonas de contato. Em lugar de aplicarem o conhecimento pré-definido por essa ou aquela língua, estes usuários estão trabalhando de maneira colaborativa na construção de significados provenientes de diferentes fontes semióticas. Ademais, os falantes estão elaborando sentidos através de estratégias que melhor atendem às suas necessidades, por essa razão, priorizam a prática”. (CANAGARAJAH, 2013, p.26-27)

cidadania, elementos que compõem o projeto. Ciente de todos os desafios que essa orientação possa acarretar um ensino de inglês autoral, propus narrativas que fossem capazes de romper com a barreira da equivalência textual linguística e para além de um aprendizado, que essa fosse a oportunidade de contar novas histórias, mescladas pelo pretuguês, ingleses e vozes das(os) alunas (os).

Como já observado, meu texto foi construído a partir de histórias: minhas, nossas, do(s) outro(s), reais e fictícias. Por esse motivo, próximo de concluir minha escrita, não seria diferente, contarei mais uma. Dessa vez, uma história de verdade, daquelas que o personagem principal tem 12 anos, chama-se João, mora com a mãe Neide. João tem cinco irmãos e junto com essa galera, adora descer maré abaixo e enfiar os pequenos pés no mangue, algo que me parece muito mais desafiador que aprender inglês. João foi um dos alunos que ao me ver disse-me de imediato que não aprenderia inglês e, o que ele gostava mesmo era tirar cacho de dendê para fazer azeite. Essa é outra empreitada que de fato é desafiadora, dolorida e demanda uma astúcia que nenhum especialista em língua conseguiria cumprir. Nesse dia de quinta-feira, fui até a casa deles, visitar essa mãe-preta que eu tanto estimo. Neide havia sumido das reuniões com a professora Ana Urpia, por essa razão fui até ela, na tentativa de fazê-la voltar aos encontros. Ao chegar em sua casa, encontro logo na entrada, com João:

- pró, pró
- oi João! Como é que você tá?
- pró: *green, red, ball, boy, eyes, cat.*
- calma! O que é isso tudo?
- pró tem mais. *Nose, mouth e...dog.* Agora me dê um *lollipop*.

Confesso que naquele instante, eu me senti como aquele colonizador português que chega ao Monte Pascoal sem os espelinhos para trocar por um precioso hectare de terra com vista para o mar. Contudo, como sempre naquela comunidade, a mãe-preta veio ao meu socorro e, nada como o elogio maternal para João esquecer seu doce prêmio.

Ao sair da casa de João e de Neidinha, pegamos a estrada de volta para o convívio

dos colegas da universidade e de volta também para a pergunta que sempre me incomodou: por que você acredita que a criança quilombola precisa de inglês, na vida? Eu costumava justificar para esses(as) docentes que as/os nossas(os) futuras(os) alunas(os) precisavam de inglês para terem acesso, para desenvolverem pensamento crítico a partir de leituras que esses(as) mesmos(as) professores(as) exigiam ou até mesmo para ter uma vida acadêmica tão digna quanto à dos meus colegas, esses que falavam inglês e outras línguas também.

Particularmente, naquele dia, eu estava tomada de um entusiasmo que nenhuma pergunta me tiraria da minha rota de contentamento, porque já não me importava se havia quem pensasse que é natural e fatídico a exclusão de corpos negros: na academia, em programas internacionais e/ou em pesquisas estrangeiras, porque não há equidade no acesso do aprendizado de uma língua estrangeira. Ademais, essa subversão de ter uma comunidade quilombola aprendendo inglês, configura-se também como uma tentativa de sobreviver a uma democracia fragilizada por ataques políticos de uma elite que sempre achou conforto no senso comum das periferias saberem ‘mal o português, quanto mais inglês’. Assim sendo, que venha esse novo momento de a favela e o quilombo realizarem a (re)tomada de todos os espaços, afinal de contas “a novidade era o máximo do paradoxo estendido na areia, oh mundo tão desigual, tudo é tão desigual, ô ô ô.” (GIL, 1986).

## Referências

COELHO, N. **Literatura Infantil**: teoria, análise e didática. São Paulo: Moderna, 2000.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília, DF: INCTI, 2015.

BORGES, Rosane da Silva. **Sueli Carneiro**: retratos do Brasil negro. São Paulo, Selo Negro, 2009.

---

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita *et al.* (org.). **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2. ed. Cruz das Almas: Ed. UFRB, 2019, p. 75-102.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 30 ed. – Rio de Janeiro: Record, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução Stephanie Borges. São Paulo. Elefante, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

SANTA CLARA, Michele; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais De Gênero Com Intersecção De Raça E De Classe No Livro Didático De Língua Inglesa: O Que As Pesquisas Recentes Revelam. **UniLetras**, v. 39, n. 1, p. 75-89, 2018.

SILVA, A. L. **Memória, tradição oral e a afirmação da identidade étnica**. Disponível em: <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/0760.pdf>. Acessado em 17 jul. 2016.