



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linguagem - Experiência - Memória - Formação

**Práticas culturais de contações de histórias e literaturas: olhares
interseccionais de uma professora em (trans)formação**

Victoria Sara de Arruda



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linguagem - Experiência - Memória - Formação**

**Práticas culturais de contações de histórias e literaturas: olhares
interseccionais de uma professora em (trans)formação**

Victoria Sara de Arruda

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dra. Laura Noemi Chalu

**Rio Claro – SP
2023**

A779p Arruda, Victoria Sara de
Práticas culturais de contações de histórias e literaturas:
olhares interseccionais de uma professora em (trans)formação /
Victoria Sara de Arruda. -- Rio Claro, 2023
197 p. : il., tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Interseccionalidade. 2. Contações de histórias. 3.
Literaturas. 4. Práticas pedagógicas. 5. Pesquisa Narrativa. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Práticas culturais de contações de histórias e literaturas: olhares interseccionais de uma professora em (trans)formação

AUTORA: VICTORIA SARA DE ARRUDA

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:


Laura Noemi

Chaluh:22761161882

Assinado de forma digital por
Laura Noemi Chaluh:22761161882
Dados: 2023.10.18 16:32:20 -03'00'


Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Documento assinado digitalmente
 **TATIANE COSENTINO RODRIGUES**
Data: 26/10/2023 18:17:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. TATIANE COSENTINO RODRIGUES (Participação Virtual)

Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Documento assinado digitalmente
 **JONE CARLA BAIÃO**
Data: 18/10/2023 19:38:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. JONÊ CARLA BAIÃO (Participação Virtual)

Departamento de Ensino Fundamental / Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ

Rio Claro, 18 de outubro de 2023

Dedicatória

Dedico este trabalho ao amor, compreensão e carinho. Em memórias afetivas em que fui criada pela minha avó Zildete que sobressaem toda e qualquer dor. Sou porque nós fomos e somos (in Memorian).

Agradecimentos

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

Em meio aos “corres” do dia a dia, é complicado parar e agradecer. As engrenagens cotidianas nos distanciam do que realmente é vida. Mas, agradeço a VIDA e as pessoas que constituem. Agradeço a minha ancestralidade a primeira vida correnteza que me levou a esses caminhos, minha mãe Sara, minha avó Zildete, irmã Anna Julia, minhas tias Ana, Iara, Iraci, Maria Helena e Rosália.

Agradeço a vida espiritual, a fé que pulsa e me move, agradeço a Minha mãe espiritual Daiana e a todas as irmãs e irmãos.

Agradeço a vida acadêmica e profissional, em que a Chaluh, mãe do conhecimento, me agracia com boas leituras, estudos e partilha seu conhecimento. O conhecimento é a chave.

Agradeço a vida em coletividade, aos grupos de estudos GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade) e CLAEC (Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura).

Agradeço a Bétsamar pela parceria na minha formação inicial e continuada. Pela ajuda em revisar este trabalho, me agraciando com seu conhecimento e experiência.

Agradeço a Professora Gabi pela parceria e abertura. Enquanto professora iniciante, precisamos de pessoas abertas, e isso é potência!

Agradeço as vozes-crianças que ecoam em meu dia a dia de forma que fortalecem minhas raízes e rompem com o concreto.

Agradeço ao Tércio, por todo o companheirismo.

Agradeço a todas as pessoas que cruzaram os meus caminhos, de forma positiva ou negativa, possibilitaram essa vida-escrita.

Agradeço a banca de defesa: Jonê Carla Baião e Tatiane Cosentino Rodrigues, pelas sábias palavras que possibilitaram mais uma (trans)formação, com todos os posicionamentos pertinentes e possibilidades de melhoria. Também agradeço André Luiz Sena Mariano e Janaina de Sousa Aragão que se disponibilizaram a fazer parte da banca como membros suplentes!

Resumo

O presente estudo trata das práticas pedagógicas que desenvolvi ao cursar a Licenciatura Plena em Pedagogia quando tive a possibilidade de ser bolsista do projeto “Práticas culturais de contação de histórias e literatura no contexto escolar” (2018-2019) vinculado ao Programa do Núcleo de Ensino (ProGrad/UNESP). Ao longo desses dois anos, colaborei semanalmente com o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras responsáveis pelas turmas de 2º e 3º anos respectivamente. Considerei como objeto de estudo da pesquisa o processo vivido com as professoras e crianças focando as práticas pedagógicas e sua relação com a interseccionalidade. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa foi compreender a potencialidade das abordagens interseccionais em práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (2º e 3º anos), no contexto do projeto do Núcleo de Ensino. Assumi a perspectiva metodológica da pesquisa narrativa da experiência do vivido no chão da escola (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015), que se fundamenta na perspectiva bakhtiniana de fazer ciência. Também me inspiro nas escrituras (EVARISTO, 2021) enquanto escrita de nós, na qual, olhamos para as histórias marginalizadas. Os dados foram produzidos a partir de: a) meus registros reflexivos semanais produzidos nos anos de participação do projeto e entregues à coordenadora do projeto, b) planejamentos desenvolvidos junto com as professoras das salas que me receberam, c) fotos das vivências na escola e d) produções artístico-pedagógicas produzidas por mim. Paralelamente, realizei o levantamento bibliográfico de teses e dissertações no banco de dados da CAPES do período de 2017 a 2021, a fim de encontrar interlocutores que tratassem da temática foco desta pesquisa e assim, ampliar a compreensão do conceito de interseccionalidade. O trabalho deixa em evidência a necessidade de valorizar práticas pedagógicas atentas às abordagens interseccionais na busca pela superação de marcadores sociais opressores na educação e o reconhecimento de outras epistemologias, principalmente afrodiáspóricas e indígenas e, ainda, olhar a potencialidade da ideia de descolonizarte.

Palavras-Chave: Interseccionalidade. Contações de histórias. Literaturas. Práticas pedagógicas. Pesquisa Narrativa

Abstract

The present study deals with the pedagogical practices that I developed while studying the Full Degree in Pedagogy when I had the possibility of being a scholarship holder for the project “Cultural practices of storytelling and literature in the school context” (2018-2019) linked to the Teaching Center Program (ProGrad/UNESP). Over these two years, I collaborated weekly with the pedagogical work developed by the teachers responsible for the 2nd and 3rd year classes respectively. I considered as the research object of study the process experienced with teachers and children, focusing on pedagogical practices and their relationship with intersectionality. In this sense, the general objective of the research was to understand the potential of intersectional approaches in pedagogical practices in the initial years of elementary school (2nd and 3rd years), in the context of the Teaching Center project. I assumed the methodological perspective of narrative research into the experience lived on the school floor (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015), which is based on the Bakhtinian perspective of doing science. I am also inspired by the writings (EVARISTO, 2021) as we write, in which we look at marginalized stories. The data were produced from: a) my weekly reflective records produced over the years of participation in the project and delivered to the project coordinator, b) plans developed together with the teachers in the classrooms that received me, c) photos of experiences at school and d) artistic-pedagogical productions produced by me. At the same time, I carried out a bibliographical survey of theses and dissertations in the CAPES database from 2017 to 2021, in order to find interlocutors who dealt with the focus of this research and thus, expand the understanding of the concept of intersectionality. The work highlights the need to value pedagogical practices attentive to intersectional approaches in the search for overcoming oppressive social markers in education and the recognition of other epistemologies, mainly Afro-diasporic and indigenous, and also looking at the potential of the idea of decolonizing yourself.

Keywords: Intersectionality. Storytelling. Literatures. Pedagogical practices. Narrative Research

Resumen

El presente estudio aborda las prácticas pedagógicas que desarrollé mientras estudiaba la Licenciatura en Pedagogía cuando tuve la posibilidad de ser becario del proyecto “Prácticas culturales de la narración y la literatura en el contexto escolar” (2018-2019) vinculado a el Programa de Centros de Enseñanza (ProGrad/UNESP). Durante estos dos años colaboré semanalmente con el trabajo pedagógico desarrollado por los profesores responsables de las clases de 2º y 3º respectivamente. Consideré como objeto de estudio de investigación el proceso vivido con docentes y niños, centrándome en las prácticas pedagógicas y su relación con la interseccionalidad. En este sentido, el objetivo general de la investigación fue comprender el potencial de los enfoques interseccionales en las prácticas pedagógicas en los años iniciales de la escuela primaria (2º y 3º años), en el contexto del proyecto Centro de Enseñanza. Asumí la perspectiva metodológica de la investigación narrativa sobre la experiencia vivida en el ámbito escolar (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015), que se basa en la perspectiva bajtiniana de hacer ciencia. También me inspiran los escritos (EVARISTO, 2021) mientras escribimos, en los que analizamos historias marginadas. Los datos se produjeron a partir de: a) mis registros reflexivos semanales producidos a lo largo de los años de participación en el proyecto y entregados al coordinador del proyecto, b) planes desarrollados junto con los profesores en las aulas que me recibieron, c) fotografías de experiencias en la escuela y d) producciones artístico-pedagógicas producidas por mí. Paralelamente, realicé un levantamiento bibliográfico de tesis y disertaciones en la base de datos CAPES de 2017 a 2021, con el fin de encontrar interlocutores que abordaran el enfoque de esta investigación y así ampliar la comprensión del concepto de interseccionalidad. El trabajo destaca la necesidad de valorar prácticas pedagógicas atentas a enfoques interseccionales en la búsqueda de la superación de marcadores sociales opresivos en la educación y el reconocimiento de otras epistemologías, principalmente afrodiaspóricas e indígenas, y mirando también el potencial de la idea descolonizadora. tú mismo.

Palabras-clave: Interseccionalidad. Narración de historias. Literaturas. Prácticas pedagógicas. Investigación narrativa

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ONG- Organização Não-Governamental
FGL- Fundação Gol de Letra
E.E- Escola Estadual
Prof^o- Professor
Prof^a- Professora
Dr^o- Doutor
Dr^a- Doutora
AMBEV- A Companhia Antartica Paulista e a Manufactura de Cerveja Brahma & Villeger & Companhia
+ID- Mais idade para o consumo de álcool
HIP-HOP- Cultura popular afro-americana emergente nos guetos de 1970
RAP- Ritmo e poesia
APM- Órgão colegiado que representa os vários segmentos que compõem uma escola: Associação de Pais e Mestres
UNIP- Universidade Paulista
UNESP- Universidade Estadual Paulista
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
ProGrad- Pró-Reitoria de Graduação
CNPq- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GREEFA- Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
COVID-19- Corona Vírus Dísease
Sars-cov 19- coronavirus 2 da síndrome respiratória aguda grave
GT- Grupo de Trabalho
RC- Rio Claro
ABNT-Associação Brasileira de Normas Técnicas
UFAC- Universidade Federal do Acre
PPG- Programa de Pós-graduação
UF- Unidade Federativa
M- Masculino
F- Feminino
LGBTQIA+- Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Queer, com um sinal “+” para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade.
NE- Programa Núcleo de Ensino UNESP/Prograd
EBTT- Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
HTPI- Hora de Trabalho Pedagógico Individual
SME- Secretaria Municipal de Educação
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação
SUS- Sistema Único de Saúde
CAF- Cooperativa de Agricultores Familiares
TNT- Tecido Não Tecido
BNCC- Base Nacional Comum Curricular
4 Rs- Repensar, Reduzir, Reusar e Reciclar

PANCS -Plantas Alimentícias Não Convencionais
EUA- Estados Unidos da América
MEC- Ministério da Educação
E.T.- Extraterrestre
CLAEC- Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura
DNA- Ácido Desoxirribonucleico
CD- Compact Disc
SP- São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. De(s)colonizando memórias d’eu.....	15
Figura 2. POSSu(indo) novas histórias. Gritando, reivindicando reexistência.....	29
Figura 3. O grito da (re)volta!.....	34
Figura 4. POSSU(indo) a liderança?.....	38
Figura 5. Costurando memórias: raízes e travessias.....	38
Figura 6. Mergulho nas raízes; cruzando o atlântico.....	40
Figura 7. Vozes-crianças.....	41
Figura 8. Parede da memória.....	43
Figura 9. POSSU(indo) entres, encontros com outros: desenho refletindo a alteridade, outrxs que me constituem.....	44
Figura 10. Tabela de resumo de trabalhos encontrado na plataforma da capes.....	54
Figura 11. Afetos e afecções: criação de novos mundos protagonistas de nossas histórias.....	56
Figura 12. GRIOT: Contadores de histórias.....	76
Figura 13. Mula sem cabeça.....	82
Figura 14. Lobisomem.....	82
Figura 15. Cuca a bruxa, curupira e saci.....	82
Figura 16. Negrinho do pastoreio.....	83
Figura 17. Baobá germinando.....	86
Figura 18. Estuário.....	89
Figura 19. A coisa ficou preta.....	92
Figura 20. A Bela e a Fera.....	94
Figura 21. Os três porquinhos e o Lobo mau.....	94
Figura 22. Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau.....	95
Figura 23. Baobá.....	98
Figura 24. Tainá e Vic.....	98
Figura 25. Gira do conhecimento no Ayê da escola.....	100
Figura 26. Deixamos de ser indígenas?.....	102
Figura 27. Toda criança tem direito à moradia e cuidados adequados.....	104
Figura 28. Apresentação das denúncias-vivências.....	104

Figura 29. A geladeira vazia.....	105
Figura 30. Daily Bread: HenRICO.....	108
Figura 31. Daily Bread: Davi.....	109
Figura 32. Daily Bread: Whatakani.....	111
Figura 33. O preço do direito à alimentação.....	112
Figura 34. Pesquisa em sala de aula.....	115
Figura 35. Monumento à voz de Anastácia.....	116
Figura 36. Confeccionando personagens.....	117
Figura 37. Vozes- crianças: “Eu” senhor Siri	118
Figura 38. Vozes-crianças: “Eu” girafa.....	118
Figura 39. Os direitos das crianças.....	121
Figura 40. Abayomi e cigarras.....	122
Figura 41. Isegun e Abayomi.....	124
Figura 42. Menino também pode brincar de boneca.....	126
Figura 43. Série Assentamento.....	131
Figura 44. Xilogravura de Zacimba Gaba.....	134
Figura 45. As escritoras Clarice Lispector e Carolina de Jesus durante o lançamento de um livro.....	138
Figura 46. Um para o outro.....	140
Figura 47. No Rio Amazonas, ribeirinhos e quilombolas resistem em meio à pandemia e à exclusão.....	142
Figura 48. Daily Bread: Ademilson.....	143
Figura 49. Mergulho na contação de história.....	153
Figura 50. Brincadeiras ancestrais: Pula elástico.....	153
Figura 51. Pula elástico e o encontro entre o ar e Ayê.....	154
Figura 52. Direito de brincar e ser criança.....	154
Figura 53. Minha família é colorida.....	156
Figura 54. As Guerras da Conquista.....	163
Figura 55. OZ Guarani.....	165
Figura 56. Aldeia no Jabaquara-SP.....	167
Figura 57. Mapa de etnias indígenas brasileira.....	167
Figura 58. Diversidade indígena.....	168
Figura 59. Crianças Guarani-Kaiowá.....	169
Figura 60. Demarcação Já!.....	171

Figura 61. Eu tenho um sonho.....	177
Figura 62. Interseccionalidade nas vozes-crianças.....	178
Figura 63. Bruxas ancestrais.....	183
Figura 64. Quem poderá nos salvar?.....	184
Figura 65. Vozes-mulheres: Zildete Rodrigues da Silva.....	192
Figura 66. Por outras epistemologias!.....	193

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Contagem de gênero, raça e classe: Quem são as/os autoras/es?.....	60
Gráfico 2. Contagem de região geográfica: Maior financiamento em qual região?..	61
Gráfico 3. Contagem por UF: São Paulo; a terra prometida?.....	61
Gráfico 4. Contagem de ano: Porque houve um aumento nas pesquisas com essa temática em 2019?.....	62
Gráfico 5. Informações contidas em entre linhas, para além de resumos e texto-memorial.....	63
Gráfico 6. Pesquisa sobre a própria prática? Quem está no chão da escola.....	63
Gráfico 7. Contagem de quem escreveu: entrelugares de professoras/es e pesquisadora/es.....	64

Lista de Tabelas

Tabela 1. Quantidade de trabalhos encontrados por palavras-chave (continua).....	52
Tabela 1. Quantidade de trabalhos encontrados por palavras-chave (conclusão).....	53
Tabela 2. Pares de pesquisa: Números de trabalhos, títulos, autoras/es, ano e universidade (continua).....	57
Tabela 2. Pares de pesquisa: Números de trabalhos, títulos, autoras/es, ano e universidade (conclusão).....	59
Tabela 3. Interseccionalidade a partir das dissertações e teses que acontecem diretamente em práticas pedagógicas no chão da escola (continua).....	65
Tabela 3. Interseccionalidade a partir das dissertações e teses que acontecem diretamente em práticas pedagógicas no chão da escola (conclusão).....	68
Tabela 4. Interseccionalidade a partir das dissertações e teses que não aconteceram diretamente em práticas pedagógicas no chão da escola (continua).....	68
Tabela 4. Interseccionalidade a partir das dissertações e teses que não aconteceram diretamente em práticas pedagógicas no chão da escola (conclusão).....	74

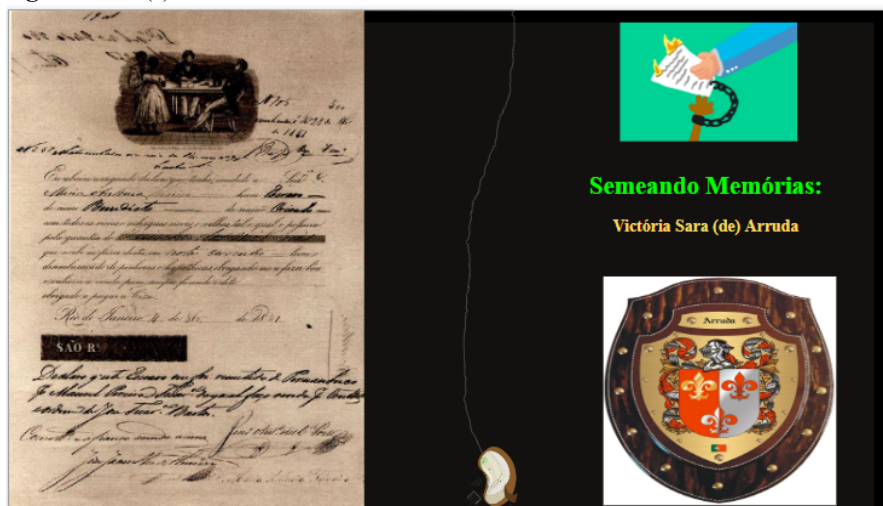
Sumário- Arôlu Awon lapapo omi ona

0. Da memória-essência de quem sou: Extensão das raízes às águas doces.	15
1. Introduzindo os “poblemas” - O concreto que esconde a terra e delimita as árvores em nossas calçadas.....	29
1.1. Objetivos - O tronco desta árvore-pesquisa.....	38
1.2. Problemas de pesquisa: Do asfalto-superfície às raízes-sementes.....	41
1.3. Metodologia: Incorporações.....	44
1.4. Palavras-chave: Abrindo caminhos, Laroyê!.....	52
1.5. Interseccionalidade e os marcadores sociais: Meu olhar que define outras/os?.....	59
2. Caminhos que se cruzam: Encontro com os pares.....	65
3. O que é a contação de histórias e a literatura no contexto escolar?.....	76
4. O germinar desta pesquisa-história.....	86
4.1. Encontro de águas.....	89
4.2. Direito ao AYÊ, Pindorama, moradia sadia.....	98
4.3. Nutrindo as nossas raízes e tencionando troncos-estruturas: Direito de existir e permanecer vivendo.....	105
4.4. Cultuando uma educação laica? Por quem e para quem?.....	113
4.5. Trabalho e exploração de mão de obra infantil: “Criança não trabalha, criança dá trabalho”.....	119
5. Novo encontro de águas: Fim de 2018 e início de 2019.....	128
5.1. Encontro com Gabi e vozes-crianças.....	128
5.2. Nós e laços: de Abayomi ao racismo e sexismo cotidiano.....	130
5.3. As cores dxs personagens.....	139
5.4. Costurando: Interseccionalidade, interdisciplinaridade e identidade.....	141
5.5. Nós e o mundo: Interseccionalidade e o meio ambiente.....	146
5.6. Interseccionalidade, identidade, família e diversidade.....	150
5.7. Interseccionalidade e as reexistências indígenas na educação neocolonial.....	164
5.8. Interseccionalidade e a sabedoria ancestral-futurista.....	172
5.9. Interseccionalidade e educação: Respeito à diversidade e pluralidade..	174
5.10. Interseccionalidade e a educação potencialização de sonhos? Utopias vs esperarçar.....	176
6. Travessias: Possíveis conhecimentos de experiências.....	180
7. Barragens que delimitam o fim desta água-pesquisa.....	189
8. Referenciando vozes que atravessaram as escrevivências - Raízes ou sementes? Encontro de águas.....	195

0. Da memória-essência de quem sou: Extensão das raízes às águas doces

[...] Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância.[...] E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecerá a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. *Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? [...] A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.*[...] (EVARISTO, 2016, p.11 e 12, grifo nosso)

Figura 1. De(s)colonizando memórias d'eu



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nas palavras de Evaristo (2015) mergulho em mim, em uma realidade muito próxima a minha, seja pelos sentimentos que atravessam a distância em busca de uma “vida melhor”, ou como a constituição familiar e as águas em que mergulhamos nos olhos de nossas mães, águas de Oxum, águas doces. Quero dizer, nas palavras de Evaristo me enxergo, mas também enxergo muitas “gentes” que vivem e viveram em minhas memórias.

Em resumo - na superfície alguns fragmentos da minha caminhada - árvore do conhecimento até aqui, entraremos no solo mais profundo compreendendo as raízes e as ramificações ao longo da pesquisa, talvez faça sentido para mim e/ou para quem lê, precisamos compreender minha seiva, nossa seiva e raízes, seiva que apenas flui o meu tronco-ser-corpo pelo atravessamento de histórias outras que me nutre, que nos nutrem e as raízes que sustentam, firmam.

Um dia aprendi, ou talvez em vários dias, que a escrita e a leitura são atos de insubmissões, que a palavra é munição, que a palavra é sagrada, vernáculo negro de reexistência. Também aprendi que nossas memórias sendo contadas são potentes, importantes e que o auto(re)conhecimento é pertencimento, valorização de si e de nossas histórias. Para nós, mulheres pretas e pobres é o fortalecimento das raízes que sofreram o desenraizamento brutal.

Sou a primeira da minha família a estar em um espaço como esse, mestrado acadêmico recebendo bolsa CAPES em uma universidade pública, além de estar longe da família. Cresci no que hoje reconheço como “quilombo urbano”, no qual as líderes eram e, ainda são, as mulheres pretas. Mas, isso não me faz melhor do que elas, e nem que ninguém. Apenas estampa a realidade em suas desigualdades. Tive outras oportunidades de ensino e aprendizagem, apenas. E essas oportunidades só foram possíveis pela labuta de minha mãe, que precisou trabalhar muito para me sustentar e para que eu, enquanto criança, não precisasse trabalhar. Nesse movimento minha mãe em muitos momentos anulou-se a si, do autocuidado, de suas existências, e também abriu mão de ser minha única mater, e minha avó Zildete, se fez mãe também.

Minha avó, Dona Dete, Zildete, na escola disseram que ela não era alfabetizada, ou seja analfabeta. Na roça estudou até a segunda série. Veio da roça de Lajedinho, Bahia, mulher preta de uma família de 13 irmãs e irmãos, veio para São Paulo-Capital com meu avô, Seu Zé, José Porfílio, que assim como muitos “Zés” também era considerado “analfabeto”. Vieram há mais de 50 anos em busca de condições melhores de vida, a tal promessa industrial de um futuro com mais dinheiro, mais próspero. Só que esqueceram de contar na promessa de um futuro com mais dinheiro, mais próspero. Só que esqueceram de contar na promessa de privilegiariam imigrantes europeus e seus descendentes...

Uma vez minha mãe me contou que as memórias que tem de meu avô, seu pai, é de um homem sempre trabalhando e com muitos machucados pelo esforço diário. Meu avô faleceu e as memórias que tenho são as que compartilham comigo. Já minha avó, escrevo em um momento de luto. Tentando se valer dessas memórias afetivas, de amor e gratidão por ter sido a mãe e avó que foi. Mesmo sentindo o vazio de não a ter por perto dando seus “xingos” e carinhos.

E o que essa história tem a ver comigo? O que tem a ver com a minha educação? O que tem a ver com a educação em si? Sabemos que tudo tem uma origem, mas o que vem antes do antes? O meu antes começou assim, começa assim, é a história que minha família sempre contava, como era e de onde vieram, até onde se sabe. E na necessidade de

preservarmos nossas memórias que por tanto tempo foi e é alvo da colonização, do apagamento na história dita oficial.

Até onde sabemos, minha bisavó mãe de meu avô materno, era uma mulher indígena de origem desconhecida e o “bisô” africano de algum lugar que também não tivemos registro-memórias. Já a descendência, “bisôs” por parte de minha avó Zildete é uma incógnita, sei que minha avó e avô, até onde sei, eram primos, o que era comum no tempo que se “juntaram”. Hoje compreendo essa necessidade de compartilharmos nossas histórias como um ato de resistência, dentro de um sistema cruel que constantemente tenta apagar, queimar nossas memórias, como se quisessem nos invisibilizar, silenciar histórias e deixando apenas aqueles registros-memórias do sofrimento, da escravização, como se fossemos menos humanos, em uma história dita oficial. E, esse lugar de contar nossas histórias-memórias, é um lugar de confronto, de não aceitação dessa queima de arquivo, da necropolítica.

Saindo do mato, da roça, das raízes, em busca de um sonho, de uma promessa utópica da industrialização, de novas tecnologias que revolucionaram os modos de vidas e tornaria tudo mais “fácil”. Nesse sonho, a regra é simples; “com muito esforço, você pode chegar nessa prosperidade!”. Hoje em dia, compreendo essa promessa com o viés da meritocracia, mas também compreendo que foi um sonho passado de geração em geração, e que me trouxe até aqui.

Quando nasci minha mãe tinha 21 anos, meu pai não cresceu comigo, apenas registrou seu sobrenome no cartório, de Arruda, como uma herança colonial do homem branco, o “de” como posse daquele “Sinhô” branco, mas também carrego no nome o sonho de reexistência da minha mãe, Victoria, Vitória da Sara, minha mãe Sara.

Minha mãe sempre dizia que quando eu era criança adorava pintar e desenhar, era uma criança quieta, o que a ajudou, no sentido de ir trabalhar e ter apoio para cuidarem de mim, e eu ficava sobre os cuidados de minha vó Dete e minhas tias; Ana, Iara, Iraci, Maria Helena e Rosália, todas filhas da minha avó. Além dessas tias, ela teve um filho homem, totalizando 7 filhas/o.

Minha mãe, mesmo longe, era onipresente nos meus dias e estudos, deixava lições para eu fazer depois da escolinha, precisava ter uma vida diferente e ela sempre dizia que a educação era o caminho para isso.

Não lembro muito de como foi minha vida na escola, mesmo ela tendo ocupado tanto tempo da minha vida. O que me leva a questionar a função da escola e a minha responsabilidade enquanto professora, nas afetações e afecções das alunas e alunos, para que não passem esse período de vida como se não houvesse vida ali. Naquele período de

vivências enquanto aluna do ensino fundamental, o que mais me marcou e lembro, foram: o *bullying* e as atividades de artes, não todas as atividades, em especial as atividades que tinham que sair da sala e observar as árvores, o céu, o meu entorno e desenhar, registrar.

Minha mãe sempre me dizia que desde criança bem pequena sempre tive afinidade com as artes, principalmente com pinturas, todo lugar era espaço de registro, de desenhar, seja a agenda telefônica da avó, ou o chão do corredor, hoje vejo que o pintar, desenhar, eram formas de falar, de me expressar, hoje compreendo que para olhares experientes a imagem também é palavra, como já bem disse Conceição Evaristo, é GRAFIA-DESENHO.

Em 2012 conheci o *graffiti*, não os *graffitis* que via nos muros e me encantavam, conheci a outra parte, o processo para que houvesse aquelas pinturas nos muros. Conheci o movimento do *graffiti*, os fundamentos, as ações e reações.

Um dia um amigo de escola, que morava próximo a mim, me perguntou: “Você ainda desenha?”. Respondi que sim e ele me contou sobre oficinas que participava na FGL, uma ONG chamada de Fundação gol de letra. Pertinho de nossas casas, na Vila Albertina, região periférica da Zona Norte de São Paulo. Então o Gugs me convidou para ir um dia na oficina de *graffiti*, essas oficinas aconteciam todos os sábados pela manhã. Não sabia o que era o *graffiti* para além das pinturas que via nos meus caminhos. Mas, essas pinturas me instigavam, me alegravam, me incomodavam, essas pinturas se comunicavam comigo de algum modo, até que encontramos o mesmo signo de palavras e dialogamos.

Naquela primeira oficina que participei, ministrada pelo profº Dingos Delbarco, tinham fotografias espalhadas pelo chão e, na dinâmica, precisávamos escolher fotos e compartilharmos o porquê escolhemos aquelas fotos, depois fomos aprendendo com ele a história do *street art*. Naquela primeira oficina, o encanto por essa outra forma de aprender, o encanto pela arte, e por aquele ambiente, que não tinham mesas e cadeiras como na escola. Era uma grande roda. Nela todas as pessoas falavam, todas as pessoas tinham algo a dizer e eram escutadas!

Uma vez por mês eram desenvolvidas intervenções, precisávamos sair de dentro da FGL, entrar nos becos, vielas, descer e subir ladeiras e dialogar com a comunidade, nessas intervenções, os *graffitis* eram pensados e desenvolvidos com as comunidades; “O que podemos comunicar no seu muro?” Tinham moradores que queriam mensagens de amor, paz, fé, alegria, de muitos modos, alguns sintetizavam essas mensagens em imagens já prontas: “Olha vocês podem fazer o Bob Esponja, meu filho gosta, é alegre!”, outras deixavam livre, poderíamos deixar nossa marca e a pessoa dialogava com os sentidos da gente. Eu achava o máximo sair, pintar, grafitar, muitas vezes nem tinha nada nítido para comunicar, apenas

queria gastar tinta, e o Dingos, sempre muito paciente, tentava explicar sobre a necessidade de não gastar a tinta se não houver uma mensagem e técnica a serem comunicadas. Hoje entendo e agradeço a paciência desse professor que me acolheu para além de aluna, como amiga e “filha de *graffiti*”.

Na FGL, havia outras oficinas e cursos, participei de muitos, toda oportunidade que via de sair, aprender mais, de não ficar em casa, já estava abraçando. Em partes porque minha família não gostava que eu ficasse nas ruas, tinham medo, inclusive, no início, quando comecei a participar de oficinas de *graffiti*, era sempre um conflito em casa, pelas mesmas razões “Isso é coisa de marginal, de menino”, mas após muita insistência enquanto “jovem rebelde” e apoio das assistentes sociais e professores da FGL, principalmente da Aline, Beth e Dingos, minha mãe e família começaram a admirar e a participar das intervenções, me assistir em movimento e tentar entender as mensagens que queríamos comunicar. Atualmente também compreendo essa necessidade de sempre querer buscar novos conhecimentos, de não conseguir parar em um lugar, como filha de *Oxóssi*, esse envolvimento com a natureza e a caça por alimentos que nutrem a alma e o conhecimento.

Na FGL, participei de cursos como: confeitaria e panificação, marcenaria, EduComunicação,¹ auxiliar de escritório, entre outros, mas, entre esses outros, todas as terças e quintas-feiras à noite, de 2012 a 2015, havia o curso de artes visuais: Imagens, pinturas e gravuras. Ali compreendi como a arte estava envolvida em tudo e não apenas na pintura, a arte estava em nossos corpos, em nossos movimentos, em nossa forma de olharmos e nos comunicarmos com o mundo e isso não é vulgarizar a arte!

Na FGL também acontecia o Projeto de vida, atualmente é mais comum nas escolas. Esse projeto acontecia em um sábado por mês, por uma psicopedagoga, de início não gostava, achava que estava perdendo tempo, queria ir logo pintar e participar das oficinas de *graffiti*. Mas, aos poucos, o projeto começou a fazer sentido, precisava pensar sobre mim, sobre o que queria para minha vida, no momento de agora e no momento que viria, compreendendo que eu poderia escolher os caminhos que queria caminhar, poderia escolher até onde minhas raízes se expandiriam. Naquele momento, meu projeto de vida era trabalhar, poderia ser ali dentro da FGL mesmo, como monitora, o salário baixo não era um problema, na verdade era a solução. Na minha concepção daquele momento, o projeto de vida era o trabalhar e ter dinheiro, a vida não emergia para além disso.

¹ **Educomunicação** é um campo teórico-prático que propõe uma intervenção a partir de algumas linhas básicas como: educação para a mídia; uso das mídias na educação; produção de conteúdos educativos.

Na escola ainda não me sentia pertencente, mas comecei a ter amigas/os que participavam do projeto, que também moravam longe da escola e ainda enfrentavam situações caóticas para conseguirem estar naquela escola no horário estipulado.

Não era a única que não se sentia pertencente na escola, e nesse não pertencimento o grupo começou a participar de oficinas e intervenções nas escolas também, primeiro foi no E.E. Prof. Dr. Alberto Cardoso, próxima a escola em que eu estudava. Nesse projeto apresentamos os fundamentos do *graffiti* para outras e outros alunos. Aos finais de semana havia os “Programas das famílias”, nas quais proporcionavam atividades e acolhimento para famílias em vulnerabilidade socioeconômica, com atuações de bolsistas em faculdades. Nossas intervenções na escola eram financiadas pela AMBEV² no programa +ID (mais idade para o consumo de álcool) do Jovem de responsa. Logo fui me sentindo pertencente aos espaços formais de ensino a partir da informalidade.

No ensino médio já não via tanto sentido na escola: aquele sistema apostilado de copiar e colar me dava sono. Muitas aulas vagas, sem professoras/es, muitas vezes as aulas eram canceladas, seja pela falta de água ou pelas salas que ficaram alagadas com a chuva. Já não tinha mais biblioteca, os livros haviam sido encharcados em uma das chuvas, as salas superlotadas, lembro que eu era o número 57 na lista de chamada. Precarização atrás de precarização. Será que era intencional a escola ser assim? Até que uma professora e um professor eventuais, novos na escola, quiseram fazer algo diferente que envolvessem as/os alunas/os, já que o índice de violência ali era alto e o rendimento educacional era baixo. Vi ali uma oportunidade para fazer *graffitis* e fui conversar com essa professora e professor, sobre *graffitis* na escola, expliquei sobre a FGL, as oficinas e as parcerias nas escolas. Acolheram a ideia, com algumas ressalvas, na necessidade de ter um tema para contextualizar nossas pinturas e que mais gente precisaria participar, e junto a um outro colega das oficinas de *graffiti*, e docentes desenvolvemos o projeto de Hip-Hop da escola, com apresentações culturais para além do *graffiti*, mas também com; Rap, dança e poesia, o tema combinado para a contextualização das pinturas foi: Olimpíadas na Rússia no ano de 2014. E, para a compra de material, foi necessário ajuda da verba da APM³ e rifas. Aquele movimento, engajamento, fez com que eu percebesse outros sentidos para a escola. Comecei a não mais me sentir um corpo estranho ali dentro.

Em 2015 minha mãe me perguntou sobre meu ingresso na faculdade, se faria faculdade e que deveria fazer, afinal, na compreensão dela, como já disse antes, a educação é

² A Companhia Antarctica Paulista e a Manufactura de Cerveja Brahma & Viliger & Companhia.

³ Órgão colegiado que representa os vários segmentos que compõem uma escola: Associação de pais e mestres.

o caminho para ascensão socioeconômica. Mas, ainda não pensava em continuar estudando, nem o que, me contentava com um salário que desse para comprar meus bens materiais, principalmente para aprender a dirigir e ter um carro. Era meu último ano no ensino médio, comecei a estudar para saber responder às questões das provas, comecei a fazer cursinho, mas não sabia bem o que fazer, o que cursar, naquele momento estava trabalhando eventualmente em *buffets* e em um *ateliê* na reconstrução artística de materiais reutilizáveis.

Como perspectiva de futuro pensava no projeto de vida, no programa de jovens, nas psicólogas e psicopedagogas que me ajudaram na FGL. Então, em uma feira de profissões da Universidade Paulista, UNIP, assisti algumas palestras, entre elas, psicologia, pedagogia e artes. Mas, quando entrei na sala da pedagogia, na última palestra do dia, houve um encantamento, algo que não havia acontecido nas outras oficinas, dinâmicas, movimentos e afetações. Quando entrei na sala havia alguns instrumentos diferentes, bonecas, desenhos e a palestrante sugeriu uma dinâmica em que o corpo se movimentava. Me encantei pelo lúdico, pelo envolvimento artístico que acontecera ali, todos aqueles materiais foram confeccionados por ela e pelas crianças que ela dava aula. Vi ali um envolvimento da arte, da educação e também da psicologia. Então naquele momento decidi que queria cursar Pedagogia, já que ali teria a junção do que mais gostava até então. Entendia que poderia ajudar outras crianças assim como haviam me ajudado.

Na escola, até então, não sabia da possibilidade de cursar universidade pública e nem sabia a diferença entre universidade e faculdade, essa informação apenas tive no cursinho pré-vestibular. Pelo cursinho aprendi que existiam ações afirmativas para pessoas pretas, pardas e/ou indígenas, assim como para estudantes de escola pública. E por essas ações afirmativas consegui ingressar na universidade, no curso de Licenciatura plena em Pedagogia, na UNESP (Universidade Estadual Paulista), no Campus de Rio Claro, interior de São Paulo, no ano de 2016. Foi um processo (in)tenso sair da casa da minha família, do meu “quilombo urbano” na capital de São Paulo para morar em uma república, com pessoas desconhecidas, no interior de São Paulo. Colisão entre mundos, entre classes sociais, entre outras vivências.

Na minha turma não me identificava com ninguém, mas ao decorrer das aulas as amizades e acolhimentos surgiram, as admirações também. Admirava muito uma colega que tinha uma linguagem muito poética, diferente, reflexiva, crítica. Me aproximei e comecei a fazer alguns trabalhos com ela. Ela era bolsista PIBID (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência) no subprojeto PIBID de Pedagogia “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”. Ela me explicou como funcionava a bolsa e que havia outras

possibilidades na UNESP. Me interessei pelo projeto e quando abriram as inscrições, no final daquele ano, me inscrevi e concorri à vaga. Eram poucas vagas para todos os anos do curso de Pedagogia, apesar da minha pouca experiência com a literatura, pensava na possibilidade de atrelar as leituras de mundo feitas nas intervenções com a FGL, das leituras para as crianças no meio das velas e os *graffitis* que contavam as histórias, coloriam a vida daquelas pessoas que eram marginalizadas. Na entrevista contei sobre essa experiência, sobre minhas vivências com a arte e, para minha surpresa, fui selecionada para ser parte daquele subprojeto PIBID. O que proporcionou um novo encontro com a literatura infanto-juvenil em contexto de sala de aula, enquanto professora em formação.

Em 2017 iniciei o ano como bolsista PIBID, programa coordenado pela professora dr^a Laura Noemi Chaluh logo acompanharia uma professora parceira todas as quartas-feiras. Era uma turma do terceiro ano do ensino fundamental, foi uma experiência intensa, às vezes as ideias entravam em congruência, na maioria das vezes incongruentes. Todavia aprendi que na escola, o processo (trans)formativo também acontece pela alteridade, ou seja, nem sempre as relações são harmoniosas, também ocorrem através de conflitos.

No mesmo ano comecei o estágio não obrigatório em uma das escolas mais caras de Rio Claro, minha primeira experiência com escola particular. Sendo estagiária, foi determinante para saber o que não queria profissionalmente para mim. E ser professora de instituição pública é um ato-escolha política de resistência aos nossos direitos!

Em meio a essas experiências no chão da escola, descobri um ameloblastoma na mandíbula, um tumor benigno que corroía meu osso e o transformava em um tecido mole. Com isso, ocorreram muitas interferências e interrupções em estar nas aulas, no projeto e no estágio. O tratamento inicial foi doloroso, mas em meio a dor, o acolhimento de minhas raízes-família me sustentou e me fortaleceu. Por essa e outras razões gosto de olhar para as raízes, além do metaforicamente, as raízes são sustentação, mesmo não estando a nossa vista, elas nutrem o solo e quando uma raiz ou solo está fraco, as raízes mais fortes nutrem as outras, inclusive o solo-terra. Nitrogênio (N), Fósforo (P) e Potássio (K), macronutrientes que sustentam essa forma de vida. Metaforicamente, essas raízes nutriram o meu corpo-terra.

A árvore que contava histórias

Era uma vez o caos, um dia o amor surgiu, o amor-compreensão. Mas como surgiu? Na necessidade de buscar, conhecer, para que então houvesse um autorenhecimento. A árvore abriu sua boca e gritou:

- Olhe sua essência! Olhe para as raízes e seus frutos, sua totalidade não está apenas em um amadurecimento!

A boca vibrou esse dito, as palavras não tinham formas, eram energias que nos envolvem e compreendemos, essa vibração sagrada que também carregava em si nossas vozes-identidades⁴.

O PIBID, no curso de Pedagogia, estava na reta final, mas foi uma experiência primordial para meu encontro com a potência da literatura infantojuvenil, me cativando a buscar mais livros, a ir em livrarias e bibliotecas a fim de encontrar livros que fizessem diferença em minha prática, em nossas práticas pedagógicas.

Logo descobri o Programa do Núcleo de Ensino da ProGrad. Participei do processo seletivo para o projeto “Práticas culturais de contação de histórias e literatura no contexto escolar” e assim, em 2018, me tornei bolsista do núcleo, acompanhando uma professora que já admirava no PIBID e, sob a coordenação da Prof^a Chaluh.

Acompanhei a professora Bet e a turma do 2º ano do ensino fundamental. Uma turma muito curiosa e inteligente. Com a turma e com a professora compreendi mais sobre práticas na sala de aula, sobre contação de histórias e literatura, afinal ensinar é contar histórias, e o contar histórias é um diálogo que vibra, ressoa e envolve um conhecimento, ou muitos conhecimentos circulares.

Nesse período, em 2018, comecei uma disciplina optativa na graduação sobre educação, gênero e sexualidade, com isso algumas das discussões que aconteceram no PIBID sobre gênero na educação começaram a fazer mais sentido para mim. Mais adiante, no mesmo ano, comecei também uma disciplina de aprofundamento; “Dimensões psicossociais na educação”, nela conheci o projeto de extensão “Educação em direitos humanos na educação de jovens e adultos”. E as discussões tencionaram nos questionarmos; Há alguém mais humana/o que outra pessoa? O humano é viável? Educável? Quem é considerado mais ou menos humano? Tem cor? Tem condição socioeconômica? Neste momento, ainda não fazia associações entre as discussões das questões raciais da disciplina, com as práticas em sala de aula que eu desenvolvia na escola, junto ao Núcleo. Havia começado a refletir mais sobre os direitos humanos em si, especificamente os direitos das crianças, o que direcionou o projeto que desenvolvi junto com a professora do Núcleo a essas discussões com as crianças. Naquele ano, além de bolsista do núcleo de ensino, participei como voluntária do Projeto de extensão de educação em direitos humanos, orientado pela Prof^a Dr^a Débora Fonseca.

No projeto do Núcleo realizamos leituras dos livros: “A fada que tinha ideias” e “Como treinar o seu dragão” até que chegamos a leituras sobre os direitos das crianças. Vale

⁴ Fábula desenvolvida pela autora, em uma disciplina de pesquisa em artes cênicas, ministrada pela Prof^a. Dra. Simone Carleto em Julho de 2022.

dizer que a leitura naquele momento, não se fez apenas por meio das palavras escritas e lidas, mas também, pelo olhar e reflexão do meio em que vivemos.

Naquele momento do projeto, a cada semana, um eixo sobre o tema dos direitos humanos era abordado: direito à vida, lazer, educação, saúde, entre outros, e, no final, realizamos bonecas abayomi. Foi nesse momento que algumas questões tensas começaram a me incomodar de alguma forma e mais adiante fui compreendendo os porquês, uma das crianças não queria fazer a atividade; “Não quero fazer boneca! Não sou menina e nem preta!”; “Por que só aparecem mulheres no vídeo? Mulher não só serve para cuidar da casa?” Vale ressaltar, que naquele ano, ocorreram muitos tensionamentos sobre o machismo, sexismo, classismo e racismo, evidentes pelo momento político das eleições que colocaram no poder o presidente Jair Bolsonaro e como responsável pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves com seu épico discurso em comemoração “a nova era”: *"Menino veste azul, menina veste rosa"*.⁵

Naquele ano também comecei a participar do GREEFA (Grupo de Estudos Escola Formação, Alteridade/CNPq). A primeira leitura me encantou, complexa, mas poética, filosofava sobre tudo, compreendi outra possibilidade de filosofia, mais próxima ao meu cotidiano, diferente daquela filosofia apresentada na graduação, com ênfase nas grandes figuras gregas e romanas. Na minha cabeça ainda não havia compreendido o que seria a tal de pesquisa narrativa. Naquele momento a pesquisa narrativa para mim era uma grande viagem como um satélite em torno da Terra ou, como uma colega de estudos do GREEFA disse uma vez, era um avião em pleno voo.

Em 2019 continuei sendo bolsista do Núcleo de Ensino, acompanhando uma turma do terceiro ano e uma professora parceira, na mesma escola que estive durante o PIBID e o Núcleo de 2018.

Ao entrar na sala de aula tive uma surpresa, continuaria acompanhando a mesma turma do ano anterior. Logo nos primeiros dias acompanhando a turma surgiu o tensionamento: uma criança, a única criança preta retinta (de pele preta escura) da sala de aula, grita para a professora: “Sua racista!”. E a partir daquele momento o projeto começou a se desdobrar em refletir questões sobre racismo, gênero e classes, o que hoje compreendo como sendo questões interseccionais.

Percebo hoje que essas questões ficaram latentes nos três estágios obrigatórios (no ensino fundamental, na educação infantil e na gestão), de muitas formas diferentes, mas com

⁵ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Damares_Alves. Acesso em: 18 de set. de 2021.

uma coisa em comum, a inclusão excludente das crianças pretas. Isto porque, na maioria das vezes, eram consideradas problemáticas, violentas, perigosas e sendo mais difíceis de lidar.

Esse tema me inquietava e no trabalho de conclusão de curso (TCC), ao longo do ano de 2019, comecei a refletir sobre mim como uma dessas crianças excluídas e perceber que pude ter outra perspectiva de vida pelo *graffiti*. O título do trabalho foi “As potencialidades das artes marginalizadas para jovens das periferias da capital de São Paulo”. Na pesquisa realizei entrevistas com amigas e amigos, alunas e alunos, professoras/es da FGL, durante o tempo que participei, a ideia era entrevistar jovens da periferia de São Paulo, que vivenciaram as artes marginalizadas no mesmo período que eu, em um mesmo contexto sociocultural. Ao entrevistar jovens de 21 a 50 anos (afinal, o que é ser jovem?), pude desenvolver a compreensão de que juventude é uma criação social dos modos de identificação que constituem quem somos e quem são, e que as identificações socioculturais podem e são comercializáveis. Naquele momento, apesar de estudar sobre pesquisa narrativa, desenvolvi uma pesquisa etnográfica e mesmo falando sobre experiências que tive, com amigas/os, não falei sobre minha própria prática, me ausentei de minha vivência enquanto mulher, jovem, preta, de periferia e grafiteira. Atualmente compreendo a potência de me colocar na pesquisa em todo o processo, logo, estou nessa pesquisa, para além de pesquisadora, sou sujeita, objeto e também construo conhecimentos.

Em 2019 me formei, não havia conseguido ingressar no mestrado e nem havia sido aprovada nas provas dos processos seletivos que havia prestado. E o que fazer em 2020? Continuei estudando para ingressar no mestrado, havia definido esse objetivo, estudaria para a prova de proficiência e para os conhecimentos gerais e específicos.

Em março de 2020 as escolas começaram a falar sobre a necessidade de fecharem, eu não entendia, não assistia televisão e nem estava acompanhando as notícias. As crianças comentavam e eu não entendia, máscaras? Acreditava que o fechamento das escolas seria por uma, duas semanas, até que a situação se agravou, e já não havia mais tempo para acabar. Voltei para a casa da minha família na capital de São Paulo. Tudo estava fechado por causa da pandemia do COVID-19, estabelecimentos e muitas mortes, a necropolítica se fez latente e o racismo ainda mais evidente, noticiado em todos os jornais, estatisticamente as pessoas que mais morreram foram pessoas pretas, além do vírus, a morte “matada” pela violência policial e um racismo estrutural noticiado nos telejornais.

Na casa da minha família comecei a acompanhar as notícias e entender melhor o que estava acontecendo no mundo inteiro. No início, eu e minha mãe, estávamos em desespero pela situação de saúde, mas principalmente econômica. Ela como autônoma só recebia o que

vendia, e eu, só recebia as horas aulas dadas. Não tínhamos nenhum vínculo empregatício e ficaríamos sem dinheiro em pouco tempo, até mesmo para os alimentos básicos, o que nos levou a refletir: Quem pode ficar em casa e se proteger?

Comecei a participar virtualmente do Grupo de Trabalho (GT) da UNESP de RC que pensava como implementar ações afirmativas na pós-graduação. Conheci outros coletivos, como o Coletivo Dandaras pelo Brasil, da UFSB, que luta pelo endurecimento da academia e dos espaços de poder, o coletivo Dandara da UNESP/RC e o CLAEC, que mesmo sendo um grupo de estudos, seus posicionamentos e leituras para mim também é um coletivo. Nesses coletivos, leituras e estudos novos foram surgindo, epistemologias do feminismo negro e o vivenciado em sala de aula até então, começou a ter outros sentidos. Comecei a pensar sobre a necessidade de ações afirmativas na escola, como sendo práticas de rupturas às nossas estruturas patriarcais, machistas, sexistas, racistas e classistas. Essas leituras teóricas negras me marcaram e encontrei um sentido e direção que tencionaram meus estudos no GREEFA e em outros grupos de estudos. Foi um marco divisor de águas quando no GREEFA começaram a ser debatidas questões sobre o racismo, mesmo sendo a maior parte uma branquitude, se posicionando como forma de conscientização de si e das estruturas que somos partes.

Comecei então a elaborar o projeto de pesquisa, pensando futuramente no meu ingresso no mestrado, costurando as escrituras de Conceição Evaristo e a pesquisa narrativa, as escritas pretas com Bakhtin e Lima, Geraldi e Geraldi, assim como outras/os teóricas/os, além de dar vazão às vozes no cotidiano, no dia a dia, principalmente no campo educacional. Queria que a universidade fosse o espaço de potência de nossas vozes-mulheres, de nossas vozes-crianças, vozes silenciadas por uma estrutura opressora. Comecei a pensar nas possibilidades de ocupar os espaços e de fazer pesquisa, possibilidades outras de estar em sala de aula como professora.

Começo, pensando sobre a transgressão, olhando as escritas de bell hooks⁶ como essa potência que transgride os muros limitadores. E o desafio, começa, em aquilombar, em agrupar-me com outras mulheres negras para ocuparmos os espaços da Pós-graduação, estudando juntas e nos dividindo em orientações e áreas de pesquisas. Com a intencionalidade de ocuparmos o máximo de vagas possíveis, para descolonizar as

⁶ bell hooks escreve delimita seu nome acadêmico, intencionalmente em letra minúsculas, questionando esse lugar do nome, as sobreposições e constituições. Enquanto professora universitária negra, questiona os espaços institucionais e as relações de afecções e afetações em sala de aula, principalmente para um corpo de uma mulher negra, logo, o que transgride as estruturas educacionais de espaços acadêmicos, como em seu contexto estadunidense.

epistemologias, conhecimentos e referências eurocêntricas, assim continuei elaborando meu projeto de pesquisa. Buscando um conhecimento mais diverso!

Queria continuar morando com a minha família, mas as oportunidades de emprego na área da educação eram péssimas para quem estava no início de carreira na capital. E o mudar de cidade novamente se fez principalmente por essas questões, enquanto professora iniciante nas escolas particulares, queriam me oferecer vagas como auxiliar de classe até ter experiência, trabalhando 9 horas por dia para receber um salário mínimo ou menos. Será que todas as professoras iniciantes na capital de São Paulo, naquele momento de desespero de pandemia, passaram por uma situação similar? Ou isso ficou mais ressaltado para mim por ser uma mulher preta e moradora da periferia da capital? Temos as mesmas oportunidades?

Enquanto professora iniciante em uma época pandêmica, tem sido um processo tenso de aprender e ensinar, de aprender a ensinar. Mas, há algo bem explícito para mim: como as vivências que tive no NE contribuíram para o meu pensar e agir enquanto professora, como aquelas práticas contribuíram para pensar futuras práticas enfatizando olhares interseccionais. Naquele momento a interseccionalidade para mim ainda era olhar para questões de gênero, raça e classe. Olhando com sutileza as histórias que quero contar e as histórias que conto para as turmas, os livros e personagens que escolhemos e, ainda como tudo se envolve, não distanciando um ensino do outro, por exemplo, a contação de histórias, a matemática e os saberes-vivências cotidianos.

Fabulando o vivido, sutilizando o olhar para as metáforas do vivido, no chão da escola e no chão de terreiro de umbanda, com atravessamentos da universidade, olho para uma essência, para além das raízes, olho as travessias, as águas doces que me envolvem, filha de frente de Oxum e filha que atrás vem caminhante com Oxóssi. Minha mãe vive em águas doces, é orixá da beleza e prosperidade, muito se parece com minha mãe dessa matéria, Sara. Mãe de carne e irmã de uma mãe ancestral. A beleza não é só física, a beleza está no amor, o amor está em tudo, na palavra e na escuta, na compreensão de tudo e todos que estão ao nosso redor. Como diz a Mãe de Santo Daiana de Iemanjá: “O amor é compreensão!”. Já meu pai Oxóssi, é caçador, na sua linha tem falange de caboclos, indígenas que lutam pela terra, pelas raízes, lutam pelo conhecimento, em meio a tanto apagamento, hoje, compreendo os vazios das minhas inquietações, identifiquei meus pontos de força para poder ser essa minha essência, raízes e águas doces, na educação, amor ao conhecimento!

Do vazio ao encontro de naturezas

Um dia, foi visto o vazio, neste vazio a abertura de pensarmos “o nós”, e em nós o eu. Nesse vazio, primeiro encontrou-se um acolhimento, amor. Depois, esse acolhimento doce se fez visível em águas, águas doces, que limpavam minha alma, me reenergizaram. Mas, um momento a necessidade de comer, alimentar, o eu e o nós, um assobio surgiu na mata, a mata se fez presente, a flecha disparada trouxe o alimento para o amor, alimentando o espírito. alimento que só pode ser encontrado por quem conhece os segredos da natureza. Alimento que só quem possui a riqueza do conhecimento pode encontrar. Neste casamento da rainha da água doce com o rei das matas, nasceu essa outra essência. Tendo o positivo e o negativo, tentando caminhar no equilíbrio para um não matar o outro⁷.

⁷ Fábula desenvolvida pela autora deste trabalho, em uma disciplina de pesquisa em artes cênicas, ministrada pela Prof^ª. Dra. Simone Carleto em Julho de 2022.

1. Introduzindo os “poblemas” - O concreto que esconde a terra e delimita as árvores em nossas calçadas

Escolher escrever é rejeitar o silêncio.
(CHIMAMANDA, 2009, p.1).

Figura 2. POSSU(indo) novas histórias. Gritando, reivindicando reexistência



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Sim, poblemas memo!

Tá errado?

Quem foi que disse?

A norma culta, padrão da língua portuguesa?

Tamo em Portugal?

AAAAH! Universidade PÚBLICA brasileira que produz pros “states”...

Tá aqui, mas, não é pros daqui?

Dialogando com Lélia Gonzalez, falando PRETUGUÊS⁸ e não esse tal de PORTUGUÊS, que lá da Europa ainda tenta apagar as galeras pretas, pobres, indígenas,

⁸ GONZALEZ (2018).

quilombolas, entre outras tantas culturas, “minorias”, com suas tantas outras normas cultas da “maioria”.

O “problema” tá na falta de representatividades dessas galeras nesses espaços de poder, que decidem qual a norma a cultuar, cultivar, culminar. Decidem quais as leis a serem seguidas, quais os trilhos e caminhos possíveis a serem percorridos. Decidem falar “pelos outros”, “representá-los” ou, acreditam ser isso né?!

Sujeito que representa o todo na linguagem, masculinizado...

“O”... Mas, e “A”?

OUTRERIZAÇÃO...

Sabem de uma coisa?

Queremos novas chaves.

Essas já testamos.

Não encaixam nas correntes que nos aprisionam.

Quero um novo educar!⁹

Esse nos alinha na esteira estreita do encarceramento em massa¹⁰, caixa dentro de caixa...

“Escrita viva é munição” ...

Tentam nos matar, em uma necropolítica, epistemicídios e a escrita da gente, torna-se, INSUBMISSÃO!

Quero o novo que um dia já foi...

Quero o novo da história passada que não foi contada na história dita oficial¹¹.

Quero um novo ancestral.

Quero um novo afrofuturo.

Quero o novo que AFRONTa.

Quero o novo contra o colonial. Contracolonial

Quero o novo descolonial.

Quero o novo que transgrida a falsa moral.

Quero o novo (re)conhecimento das maiorias que foram intituladas como minorias¹².

Quero teorias e práticas unificadas, acessíveis, saberes de experiências¹³... Práxis interseccionais.

⁹ SOARES; EDGAR (2018), RUFINO (2019).

¹⁰ BORGES (2018).

¹¹ GONÇALVES (2009).

¹² FERRÉZ, 2006; VAZ, 2012; GELÉDES, 2016.

¹³ LARROSA, 2002.

Quero a voz do eu-coletivo, acalanto, *Ubuntu!*

(Re)começo, e peço *agô*¹⁴ para quem veio antes de mim e a quem virá. As mais velhas e as mais novas. Peço *agô* ao senhor dos caminhos¹⁵, que abre os caminhos dessa pesquisa e das avenidas identitárias interseccionais que é uma grande encruzilhada. Peço *agô* a minha ancestralidade para falar e expor alguns *poblemas*¹⁶, das formas ditas certas para a construção de epistemologias, de conhecimentos que sustentam as estruturas dessa sociedade. Mas o que sustenta? (Re)começo olhando para nossa base, a do nosso ser, as infâncias, olhando para uma das bases dessa “educação superior”: a Educação Fundamental I, e nela, quais conhecimentos têm sido sustentados?

O intuito desta pesquisa não é ditar respostas e nem padronizar “verdades”. Compartilho uma experiência-vivência, sendo uma pesquisa narrativa do vivido no chão da escola (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), e nessa potência de escrita da gente, trago as escrituras de Conceição Evaristo (2015). Apresentando reflexões de uma professora iniciante em (trans)formações, essa pesquisa narrativa acontece no cenário da graduação enquanto bolsista do Programa do Núcleo de Ensino (ProGrad) vinculado à UNESP, no Projeto intitulado: Práticas culturais de contação de histórias e literatura no contexto escolar, durante os anos de 2018 e 2019.

(Re)começo; a trajetória enquanto bolsista pelo Núcleo de Ensino. Acompanhando uma mesma turma de crianças em 2 anos consecutivos - do 2º ano até o 3º ano do ensino fundamental 1. Em cada ano acompanhei uma professora, ao todo duas professoras com didáticas diferentes para com a mesma turma, logo, tudo foi diferente, assim como eu, já não era mais a mesma.

Não houve intencionalidade em participar do mesmo projeto com a mesma turma durante os dois anos letivos, anos consecutivos, todavia, como diria Gonçalves (2006) no livro “Um defeito de cor”, são os toques de “serendipidades” que precisamos estar atentas em sua potencialidade, ou seja, apenas aconteceu, de acordo com a disponibilidade das professoras parceiras participantes do projeto, assim como a disponibilidade de bolsas e, segui o fluxo das águas.

¹⁴ *Agô* é como pedir licença para falar, em yoruba.

¹⁵ Exu é um mistério, abre os caminhos para os orixás. Abre nossos caminhos, se somos negativos, ele responde com caminhos negativos, se somos positivos ele abre caminhos positivos. Exu, atua na lei maior, está para além do bem e do mal. Exu nos mostra nossos vazios e nos encaminha para a transformação. Exu é muito mais do que posso explicar nessa nota.

¹⁶ Meu tio, irmão de minha avó, Baiano, sempre disse *poblema*, assim como outras palavras sem a entonação do “r”, e por essa forma de falar ser tida como errada, sempre riram dele e de sua forma de falar.

Na época do vivido, não havia intencionalidade de fazer pesquisa a partir daquelas práticas. A minha inserção na escola tinha o objetivo de vivenciar o contexto escolar enquanto aluna da graduação. Mas ao ingressar no mestrado vi a necessidade de repensar minhas práticas e minhas (trans)formações enquanto professora em formação, olhar para o que foi, minhas raízes, para compreender os olhares que tenho atualmente, olhares interseccionais em minhas práticas pedagógicas. E o viver- experienciar e sentir o chão da sala de aula sem intenção de fazer pesquisa, é o que denominamos de pesquisa narrativa da experiência vivida. e a partir dessas experiências podemos tomar lições que transformam.

Ser bolsista me permitiu assumir alguns posicionamentos, perceber os movimentos das crianças e de nossa abertura, minha e das professoras, em escutá-las para (re)pensar as histórias e atividades. Ainda juntas percebemos o desdobramento de (re)pensar nossas atuações e (im)possibilidades. Ingressar no mestrado me trouxe a possibilidade de pesquisar como foram as minhas práticas com olhos outros, olhar para o que já aconteceu. Fazendo o necessário distanciamento do vivido, desde um outro lugar e em outro tempo, com um olhar exterior; “Exotopia” (BAKHTIN, 2011). Podendo ressignificar as ações e reagir com práticas e vozes outras de (trans)formações, enquanto professora que mantém essa pesquisa-escrita narrativa, imersa nas águas das escrevivências como um ato de insubmissão ao que é posto como universal e oficial.

Sou uma pessoa, uma professora que tem a interseccionalidade¹⁷ transversalmente:, em minha *corpa*, nos meus atos - “assinaturas-reconhecimentos” (BAKHTIN, 2011) e, conseqüentemente, em minhas práticas educacionais, em meus olhares, na minha escuta em sala de aula e fora dos muros. Afinal, se eu não fosse mulher, preta e pobre essa seria a pesquisa que estaria fazendo? Olharia com atenção para as mesmas questões enquanto bolsista? Compreenderia a necessidade de se pesquisar e atuar atentamente sobre a interseccionalidade? Olharia para as crianças, principalmente as meninas pretas e pobres da mesma forma? Olharia com os olhos de dororidade¹⁸?

O “eu” autora-criadora, pesquisadora, professora e *sujeita* de pesquisa que me coloco em primeira pessoa, compreendo que ao me referir como “eu pessoa”, assumindo uma

¹⁷ A interseccionalidade pode ser vista como uma ferramenta analítica (COLLINS; BILGE, 2020) dos pontos de múltiplos atravessamentos, também dialogando com ideias de Angela Davis (2016) e Lélia Gonzalez (2020) olhando para as diversas opressões que um corpo pode ser atravessado, em questões de gênero, raça, classe e sexualidade, entre outros, visto também que a interseccionalidade é um conceito em constante construção, inacabado.

¹⁸ Dororidade (PIEIDADE, 2018): Termo de cunho do feminismo negro que compreende que além de sentir umas com as outras como na sororidade, a dororidade olha as feridas abertas de nossas meninas-mulheres pretas e buscam formas de acolhê-las e curá-las, olhando para vivências em comum que o feminismo em si, até aquele momento, não conseguiu acolher.

não neutralidade, também, não apenas refiro-me ao individual, mas sim, como potência coletiva da força de “vozes-mulheres” (EVARISTO, 2008) silenciadas, vozes que ecoaram e me (re)constituíram em sua potência ancestral, assim como, as *vozes-crianças* que me (re)aproximam dessas memórias “nossas”, para uma escrevivência que pode contribuir, assim como também pode de nada contribuir na sociedade, afinal, pós-graduação para que(m)? Parafraseando Ellen Oléria (2012); disseram que minha avó também era analfabeta, mas na escola da vida nem a avó dela, nem a minha nunca souberam o que é reprovação.

Será que está errada essa introdução e justificativa? Quem foi que disse? Normatizações da ABNT, padrões? Por que essas padronizações existem? Ordem e progresso? E o que seria se não houvesse essas ordenações de escritas e publicações? Quais conhecimentos seriam considerados verdadeiros? Quais seriam aceitos e legitimados? Nesta pesquisa, há contradições, assim como na vida. Busquei informações, dados, para sistematizar todo o pesquisado e apresentar o valor dessa temática. Academicamente produzimos dados...

A sabedoria ancestral foi anulada, colonizada, catequizada, alfabetizada, seus conhecimentos de vidas desvalorizados e os valores atribuídos como melhores “superiores”, para nós, professoras, mestres, doutoras, “pessoas estudadas”. Quando entrei na universidade os olhinhos de minha avó brilharam, quando apresentei os primeiros artigos e trabalhos acadêmicos, apesar de não compreender nenhuma daquelas combinações de palavras, seus olhos demonstravam orgulho, “neta estudada”, mas de que vale tanto estudo? Economicamente? De que vale esses saberes na vida? Que vida e sociedade queremos?

(Re)começo nos caminhos a serem percorridos, nesta busca, as experiências, experienciar as (im)possibilidades d(e) liberdades de expressões na educação do dito ensino “básico” ao universitário, por meio das artes-poéticas-est(éticas), as potencialidades da abordagem interseccional em práticas pedagógicas, e quais seriam essas abordagens?

Figura 3. O grito da (re)volta!



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Conto minha história, minha versão desses processos. Histórias de uma aluna, na época, professora em formação. Novamente diálogo com Lélia¹⁹, com a qual me identifiquei no caminho de leitura de seus escritos, de suas escrevivências, experiências contadas e denunciadas do processo educacional, da fabricação do sofrimento de “lavagens cerebrais”²⁰. Processo que a esvaziou de si e de sua negritude, processo que me esvaziou de mim mesma, em que, como aluna/alma penada vagando na sociedade, boiando na onda das aulas, da vida, do ser, sem ser, do olhar, sem ver, ouvir, sem escutar. Atravessada sem sentir, nem entender, O VAZIO. Por um tempo esse processo/projeto teve êxito, entretanto, felizmente há transgressões no educar que repensam, que buscam possibilitar novos entreolhares, ouvir, pensar, caminhar, criticar. Sendo um cenário de disputa constante de poder, o transgredir o não poder, a luta constante por liberdade²¹. Por reexistências, constantemente deslegitimadas para que haja a manutenção da ordem, dos “states”, status quo. E quais possibilidades ou limitações de instituir essas questões na escola, nas instituições formais, DITAS OFICIAIS de ensino?

¹⁹ GONZALEZ, 2018.

²⁰ GONZALEZ, 2021.

²¹ DAVIS, 2015.

Com este trabalho não busco dar respostas prontas e acabadas. Busco questionar, instigar o pensamento crítico sobre os nossos processos formativos e transformativos enquanto professoras e professores. Busco instigar o desenvolvimento de um projeto educacional que seja multicultural, antirracista e não colonizador. Uma formação que respeite as subjetividades, identidades e diversidades etnicoculturais e raciais.

Nessa dissertação haverá 8 capítulos, iniciando no 0 e indo até o 8, havendo também subcapítulos. De início começo com o marco zero, um memorial que se funde à pesquisa na introdução, capítulo 1. Fragmentei os objetivos desta árvore-pesquisa (1.1), porém ele não se faz explícito, está em entrelinhas explícitas. Retomo os “problemas” de pesquisa: do asfalto-superfície à raízes-sementes (1.2) que também são problemas nossos e do meio ambiente, afinal, destruímos esse meio ambiente natural, para sobressair a nossa bio, vida. E queremos continuar dessa forma? Ainda na introdução, resalto as metodologias: incorporações (1.3) ora da pesquisa narrativa, ora das escrevivências, ora uma metodologia padronizada de levantamentos qualitativos e transitando por vezes em análises quantitativas. Análises quantitativas que emergiram a partir de levantamentos de palavras-chave, explicitadas na parte 1.4 para abrir os caminhos desta pesquisa, no que consiste na busca de pares de pesquisa, que desenvolvem pesquisas sobre suas próprias práticas interseccionais. Já na última parte desta primeira parte (1.5), contextualizo o conceito da interseccionalidade enquanto marcadores sociais que foram utilizados para recorte e análise das teses e dissertações. Na parte 1.6 traço um diálogo com as teses e dissertações referidas anteriormente, compreendendo o que é a interseccionalidade para essas e esses pesquisadores.

No capítulo 2 contextualizo o que são as contações de histórias e as literaturas nos contextos escolares, e o contexto escolar desta pesquisa, visto que existem multiplicidade de práticas, histórias e literaturas para serem desenvolvidas dentro e fora da sala de aula e do contexto escolar.

No capítulo 3 apresento o germinar desta pesquisa-história, com a contextualização do NE em 2018 e 2019 institucionalmente e também sua contribuição na formação de professoras/es. Evidenciando a importância de encontrar pares para desenvolvimento de trabalhos em parceria, para professoras em formação e iniciantes como eu. Subdividindo o capítulo, na parte 3.1, narro o encontro das águas com BetsAmar, a primeira professora parceira do NE e como foi elaborado nosso trabalho, sendo então subdividido as atividades e narrativas do núcleo daquele ano que mais enfatizaram a interseccionalidade e a educação em direitos humanos, nas práticas de contação de histórias e literatura. Iniciando as narrativas das

práticas pedagógicas e culturais na parte 3.2 com o direito ao ayê, ou seja, o direito à terra e moradia. Seguindo para a parte 3.3 nutrindo as nossas raízes e tencionando troncos-estruturas: Direito de existir e permanecer vivendo, perpassando o direito à alimentação e entrelaçando o direito à moradia, bem como outros direitos, afinal, quem tem direito de viver e permanecer vivendo? Na parte 3.4 Cultuando uma educação laica? Por quem e para quem? Trago breves tensionamentos sobre o Estado e a escola serem laicos, afinal existem religiões mais aceitas do que outras nessa sociedade colonizada, refletindo sobre essa colonização, quais as implicações desse estado “laico” na liberdade de expressão e até mesmo na própria liberdade de ir e vir? Na parte 3.5. Trabalho a exploração de mão de obra infantil: “Criança não trabalha, criança dá trabalho”, finalizamos os direitos das crianças e adolescentes e adentramos na africanidade presente na parte 3.6. Descolonizarte: Nós e Abayomi, na qual relato a experiência vivenciada graças ao dia 20 de novembro, considerado o dia da consciência negra em memória de Zumbi dos Palmares.

No capítulo 4 contextualizo o NE de 2019 e como foi essa (des)continuidade das vivências e experiências com a turma, subdividindo em partes, na qual a 4.1. apresento a professora parceira Gabi e as vozes-crianças. Na parte 4.2. Nós e laços: de Abayomi ao racismo e sexismo cotidiano, relato os primeiros tensionamentos com a nova-velha turma e como o racismo e sexismo ficaram mais evidenciados para guiarem nossas práticas de contação de história e as literaturas naquele ano. Logo desenvolvendo a parte 4.3. As cores dxs personagens; trago uma breve reflexão sobre as cores das e dos personagens e como isso influencia na construção do imaginário social e logo da identidade das crianças. Na parte 4.4. Costurando: Interseccionalidade, interdisciplinaridade e identidade, inicio um movimento de costura entre as vivências e o conceito da interseccionalidade. Acarretando a parte 4.5. Nós e o mundo: Interseccionalidade e o meio ambiente, expondo racismos ambientais e nosso papel na manutenção deste, evidenciando a luta indígena em um contexto sóciopolítico do governo Bolsonaro que tem atacado escancaradamente as populações indígenas que protegem a natureza. Na parte 4.6. Interseccionalidade, identidade, família e diversidade; costuro relações entre quem somos ser parte de uma ancestralidade, e tal ancestralidade também se faz pelas pessoas próximas como mães, pais, tias, tios, avós e avôs, logo essa identidade, ou na diversidade, identidades, também podem ser atravessadas por interseccionalidades. Na parte 4.7. Interseccionalidade e as reexistências indígenas na educação neocolonial; resgatamos o olhar para a ancestralidade indígena e a luta pela demarcação de terras. Também olhamos para outras possibilidades de contar histórias a partir da oralidade, de imagens e pesquisas. Na parte 4.8. Interseccionalidade e a sabedoria ancestral-futurista; seguimos o

movimento de outros conhecimentos, daqueles passados de geração em geração que também são potenciais e devem ser valorizados também institucionalmente dentro e fora da escola. Na parte 4.9. Interseccionalidade e educação: Respeito à diversidade e pluralidade; enfatizamos a necessidade de valorizarmos o conhecimento oral e essa contação de histórias-memórias que são potentes na formação de uma sociedade mais consciente e crítica. Finalizando o capítulo 5, com a parte 4.10. Interseccionalidade e a educação potencialização de sonhos? Utopias vs esperar; resgatamos sonhos coletivos e individuais, a partir da experiência com as crianças, podemos sonhar-esperançar?

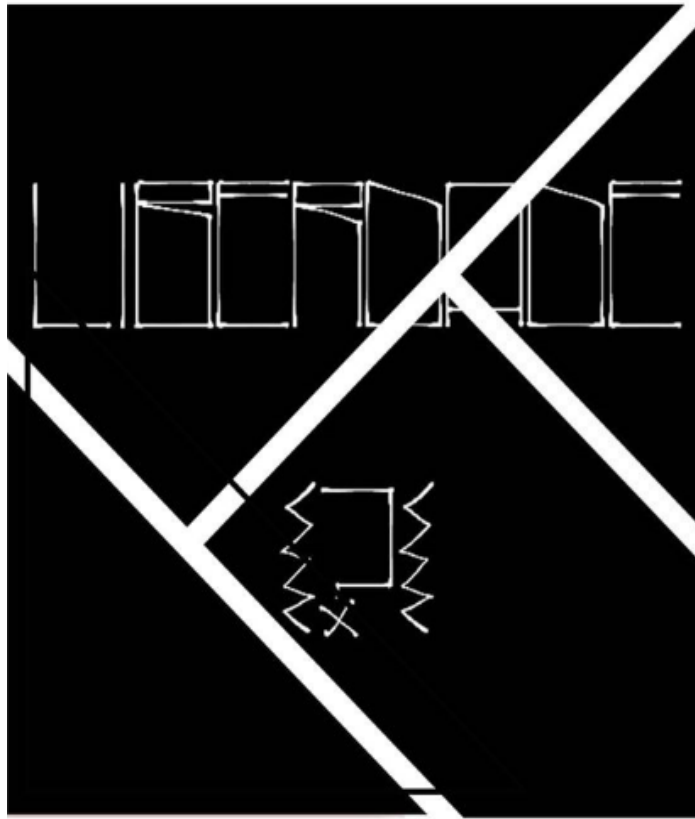
No capítulo 5. Travessias: interseccionalidades; contextualizo de forma a referenciar autoras e autores que trabalham com o conceito “interseccionalidade”, logo neste capítulo trago uma possibilidade do que pode ser esse conceito não apenas para esta pesquisa.

No capítulo 6. Referenciando vozes que atravessaram as escrituras - Raízes ou sementes? Encontro de águas, que são as referências utilizadas neste trabalho, de forma explícita em citações diretas ou implícitas, incorporando suas escritas e conceitos, perdendo as aspas e fundindo-se com minha escrita.

Por fim, trago no capítulo 7, lições das experiências vividas e como elas podem potencializar a valorização das diversidades a partir das práticas pedagógicas ou não.

O seu inicial grito, comprovando que nascia viva, acordou todos nós. E a partir daí tudo mudou. *Tomamos novamente a vida com as nossas mãos.* Ayoluwa, a alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. Não digo que esse mundo desconsertado já se consertou. Mas Ayoluwa, a alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução (EVARISTO, 2016, p.71, grifos meus).

Figura 4. POSSU(indo) a liberdade?



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

1.1. Objetivos - O tronco desta árvore-pesquisa

Figura 5. Costurando memórias: raízes e travessias



Fonte: Compilação da autora, 2022.²²

²²Montagem produzida a partir das imagens coletadas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5836985/mod_resource/content/1/APRESENTA%C3%87%C3%83O%20-%20%20ROSANA%20PAULINO.pdf. Acesso em: 25 de Jul. de 2022.

*Quero contagiar de esperanças outras bocas [...] Elas trazem as meninhas para eu alimentar. Entre Dorvi e os companheiros dele havia o pacto de não morrer. **Eu sei que não morrer, nem sempre é viver.** Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito... (EVARISTO, 2016, p. 68, **grifos meus**).*

No tronco desta árvore-pesquisa, olho para o geral, sua casca, minha vista colonizada, educada para ter outros conhecimentos que não esse olhar para a natureza. Nesse meu olhar colonizado, olho para a árvore, vejo árvores, algumas nomeio, acredito saber sobre ela... Então olho, geral. Olho com objetividade e nomeio; “isso é uma árvore, ali está o tronco, os galhos, folhas e frutos, não vejo as raízes, mas sei que algo a sustenta”. Olho para essa árvore-pesquisa, na busca de outros olhares, para o aprender e atribuir sentidos. Olho para o geral, para a casca que envolve esse tronco, meus objetivos com essa árvore-pesquisa, busco compreender e valorizar as potencialidades das abordagens interseccionais em práticas pedagógicas no contexto de uma professora em (trans)formação nos anos iniciais do ensino fundamental 1, a partir da formação universitária por meio do Projeto do Núcleo de Ensino.

Para isso, mais especificamente, olho o micro, para enxergar a essência por dentro da casca: as histórias, na memória do que já foi e ainda atribuir outros sentidos e signos, para além de uma compreensão universal, colonizada e excludente. Busco reconhecer outras epistemologias, conhecimentos outros, conhecimentos afrodiaspóricos. Também olho para esses atravessamentos, entre quem produz o conhecimento e quem o reproduz, na tentativa de analisar práticas pedagógicas atentas aos atravessamentos interseccionais. Mas o que é interseccional? É necessário identificar e compreender o que é essa tal de interseccionalidade...

Também olhando para o conhecimento de dentro desse lugar que falo, da universidade, analisarei as (re)produções acadêmicas na base de dados da CAPES, na plataforma sucupira, na busca de dissertações e teses, na área da educação, no período de 2017 a 2021 que tratam da interseccionalidade da educação básica ao ensino superior, sistematizando esses dados, buscando encontrar pares, árvores-pesquisas que também estão na tentativa de romper esse solo asfaltado.

²³Figura 6. Mergulho nas raízes; cruzando o Atlântico



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

²³ Para vistas cansadas, meus objetivos contados de uma forma que busquei ir além do padrão, pode ter sido confuso, pouco elegível, mas minha intenção não é confundir, e sim difundir, explícito também em tópicos: **OBJETIVO GERAL:** compreender a potencialidade das abordagens interseccionais em práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental 1 (2º e 3º anos), em 2018 e 2019, no contexto do Núcleo de Ensino (formação universitária).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer outras epistemologias, conhecimentos outros, conhecimentos afrodiaspóricos;
- Analisar práticas pedagógicas atentas aos atravessamentos interseccionais;
- Identificar e compreender o que é essa tal de interseccionalidade;

1.2. Problemas de pesquisa: Do asfalto-superfície às raízes-sementes

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

(EVARISTO, 2021, p.24 e 25).

Figura 7. Vozes-crianças



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Após 4 anos morando em um contexto universitário, um contexto eurocêntrico, retorno ao meu quilombo urbano, durante a pandemia da Sars-cov 19. Na casa de minha família escrevia, noite, dia e madrugada adentro, resumos expandidos, artigos, apresentações de trabalhos, uma maratona produtivista. Um dia, minha avó Zildete, perguntou: "Menina, o que você tanto faz neste computador?" e eu respondi: "Escrevo, quer que eu leia para você?" Ela de pronto respondeu que sim, e comecei a ler. Enquanto lia ela sorria, balançava a cabeça

com aqueles olhinhos brilhantes, por algo se encantava, mas depois de ler uma página das dez que tinha escrito, perguntei o que ela achou e, ela respondeu com um sorriso tímido, entortando a cabeça para o lado dos ombros, como se de nada tivesse entendido e me respondeu:

-Bom.

Depois disso, desliguei o computador e comecei a olhar na mesma direção que minha avó olhava. Na estante da sala há um santuário de muitos santos da igreja católica, fotografias de muitas filhas, netas/os e bisnetas/os. Muitas vivências, ali na nossa frente, de pessoas que não estavam ali. Como uma parede da memória de Rosana Paulino (2018), mas sendo uma estante das memórias. Olhando para frente, começamos a olhar para trás e, nesse movimento comecei a me questionar; O que estava fazendo? O quanto daquele conhecimento desenvolvido era acessível para a base de sustentação dessa terra Brasilis? Olhando para o que escrevi, buscava dialogar com a minha avó. Compreendo que o seu conhecimento de vida e educação estava na roça, no olhar para a natureza, essa escrita se funde em nossos elementos. Na roça os conhecimentos necessários eram outros, era preciso olhar para a terra e o tempo, Oya²⁴, para que se alimentassem e vivessem.

Desde 2018 participava de um grupo de estudos sobre pesquisa narrativa²⁵, estudava, mas não atrelava à minha prática, aos meus modos de fazer pesquisa. Então, a necessidade de me debruçar a esse modo de fazer pesquisa, olhando para as práticas, mas também de olhar para outras referências, na sala de aula enquanto professora e na pesquisa enquanto aluna-professora-pesquisadora. Sei desses clássicos e dessas referências que são a “base”, mas por quê são a base? Base do que? Quem definiu? Não podemos romper e olhar outras produções, principalmente para produções afrodiáspóricas, ou para essas referências do nosso dia a dia, como minha avó? Pessoas que nas encruzilhadas da vida nos deixam conselhos e outros olhares para seguirmos caminhantes.

Na sala de aula, enquanto contadora de histórias e professora em formação, me deparei com as histórias que contei e conto. Que histórias são essas? Para que(m) conto? Quem as escreve? Por que as vozes que circulam na maior parte são nossas vozes de adultas/os e não as vozes-crianças? Essas vozes-crianças me chamam a atenção para atravessamentos outros que não havia percebido, atravessamentos sobre o racismo, sobre questões de gênero e sexismo e, também para as desigualdades socioeconômicas e as

²⁴Oya, é orixá, está no primeiro trono, ao lado de Oxalá. Trono da Fé, rege nosso Ori (cabeça), Oya é o polo negativo do trono, ela atua no tempo e rege mistérios que apenas vivenciando saberemos...

²⁵Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade. Investigamos e estudamos práticas e pesquisas narrativas, modos de fazer pesquisa narrativa em uma perspectiva Bakhtiniana.

geracionais. Falas que se não escutadas com atenção poderiam ter passado despercebidas. E qual a minha responsabilidade enquanto professora? Ser neutra? Continuar reproduzindo formas de existências nessa sociedade capitalista com conhecimentos massificados? Quais histórias contar? Quais livros devemos ler? Quem são as personagens das histórias? Quem se identifica com essas histórias?

As vozes-crianças me trouxeram a esse caminhar com as vozes-mulheres, e nesse caminho os encontros. Nos encontros a necessidade de buscar outras formas de pesquisar, aprender e ensinar. Como podemos romper com uma história massificada de racismo e sexismo estruturais? Essa pesquisa é um convite para pensarmos nossas práticas a partir da partilha de vivências e experiências de uma professora.

Figura 8. Parede da memória



Fonte: Rosana Paulino, Aquarela, manta acrílica e fotocópia sobre papel colado em tecido e papel costurados. Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.²⁶

²⁶Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/12/04/politica/1543935616_350093.html. Acesso em: 06 de out. de 2022.

1.3. Metodologia: Incorporações

[...]e, se inteira fui,
cada pedaço que guardo de mim
tem na memória o anelar
de outros pedaços.
E da história que me resta
estilhaçados sons esculpem
parte de uma música inteira.
Traço então a nossa roda gira-gira
em que os de ontem, os de hoje,
e os de amanhã se reconhecem
nos pedaços uns dos outros.
Inteiros.
(EVARISTO, 2021, p.12).

Figura 9. POSSU(indo) entres, encontros com outros: desenho refletindo a alteridade, outrxs que me constituem



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Iniciamos refletindo um desenho feito pela autora no ano de 2020. Desenho refletindo o discurso da alteridade, outros que me constituem, nos constituem, “pedaços”, fragmentos, peças de um quebra-cabeça, se encaixam e formam um outro corpo a partir do encontro. Sendo o encontro, um aglomerado de vozes, olhares e memórias que nos (trans)formam, moldando algo deforme. Assim como em uma paleta de cores, ao misturar os pigmentos outras cores são formadas, mas não deixa de ser cor, mesmo quando seca.

“É de bom tom preceder uma obra [...] por uma tomada de posição metodológica. Fugiremos à regra. Deixaremos os métodos para os botânicos e matemáticos. Existe um ponto em que os métodos se dissolvem” (FANON, 2008, p. 29). E nesse ponto, ligamos outros, cruzamentos, encruzilhadas, interseccionalidade.

No livro *Um Defeito de Cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006), ela nos apresenta a uma ideia de Joseph Henry (1842) que incorporo a esse texto: “as sementes da descoberta flutuam constantemente a nossa volta, mas só lançam raízes nas mentes bem preparadas para recebê-las” (GONÇALVES *apud* HENRY, 2006, p.17). Semearei uma árvore-pesquisa, sem forma, apenas uma árvore, um corpo-árvore. E quais frutos-conhecimentos podem ser produzidos nela?

Não colocarei verdades universais. As verdades apresentadas aqui são ficções da memória. Ou como, muito bem definido por Conceição Evaristo na apresentação de sua obra, *becos da memória* de 2016: Tudo o que escrevo é verdade, mas nada do que escrevo é verdade. São ficções e fricções que carregam em si afetações e afecções. Logo, os conhecimentos incorporados em nossas memórias, produzem inumeráveis frutos-conhecimentos. Nossas histórias interseccionais assim são, intermináveis, sempre se modificam dentro de pontos dos marcadores sociais necessários em cada contexto sócio-histórico.

Esta pesquisa se faz pela necessidade de olhar para as narrativas das experiências vividas por uma professora em (trans)formação. Vivências essas que foram atravessadas por interseccionalidades, práticas culturais de contações de histórias e literaturas em um contexto escolar, enquanto bolsista da graduação e pelos atravessamentos de vozes-crianças para o encontro com as vozes-mulheres. Nesse olhar para as suas vivências o encontro com a pesquisa narrativa e as escrevivências.

Escrevivências. Definida por Conceição Evaristo (1995); são escritas sobre as vivências únicas das mulheres pretas, histórias subjetivas, que narram, contam, cantam e encantam, nos reconhecendo nos olhares e vivências de outras companheiras de vivências

interseccionais, enquanto mulheres pretas, posso dizer que reconheço as escrevivências como um marco de acolhimento para nossas vivências feridas e possibilitando cicatrizações, reflorestamentos para nossas existências, reexistência. Vejo também, a coletividade, identificando e compreendendo em Conceição Evaristo, o comum, do sentimento de desenraizamento brutal e dessa reexistência para além do fundo do mar, atravessando nações e territórios. Sendo assim, com escrevivências a possibilidade dessa escrita de nós, não sendo uma escrita narcísica, ou escrita de si, mas uma escrita da gente. Uma escrita daquelas e daqueles que como bem apontado por Evaristo (2016) combinaram de nos matar e a gente combinamos de não morrer. Sendo a nossa escrita, contra a morte e o silenciamento da história dita oficial.

As escrevivências também são vozes-mulheres que estiveram antes de mim e me dão forças para que eu grite e esse grito abra caminhos, assim como abriram para mim, fazendo das palavras de Evaristo, também minha enunciação “[...] O presente trabalho é, pois, uma retomada de antigos passos que se abrem para novas e outras direções.[...]” (EVARISTO, 2011, p.12), afinal: *“Quando você segue as pegadas dos mais velhos aprende a caminhar como eles”*²⁷.

No meu ser, entrelaçamento das ramificações entre: professora-pesquisadora e mulher preta. Busco indícios, pontos de intersecções para interlocuções entre pesquisa narrativa em uma perspectiva Bakhtiniana e as escrevivências de Conceição Evaristo. Em outro ponto, vértice, encontro a pesquisa narrativa pela concepção de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) que nos traz uma possibilidade de compreensão do que é a pesquisa narrativa, para eles é:

Uma pesquisa sobre a própria experiência é sempre uma pesquisa sobre o singular. E o conhecimento singular corresponde à verdade que não se generaliza (*pravda*), mas da qual se extraem conselhos ou lições. Ao se debruçar sobre a história, surgem inúmeras perguntas, porque não se narra qualquer coisa: o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 17).

E nesse já “outra”, a necessidade de uma não “outrização”, por exemplo ao me pensar como autora-personagem, não sendo um objeto, mas sujeita, também em acordo com Grada Kilomba que defende em uma tese; memórias da plantação (2019) a compreensão dessa outrização na pesquisa e as possibilidades da escrita por e para pessoas,

²⁷Provérbio africano.

especificamente mulheres negras, como uma possibilidade também de humanização, dentro de um espaço colonizador e silenciador, a autora nos explica que:

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político[...] o ato da escrita como um ato de tornar-se²⁸ e, enquanto escrevo, eu me torno narradora e escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade da minha própria história. Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou. (KILOMBA, 2019, p.28).

Nessa pesquisa desenvolvida no campo das ciências humanas, tensiona o olhar para a nossa humanidade e dignidade, eu enquanto jovem e mulher preta, também posso ser produtora de conhecimentos, desestruturando lógicas de dominação e epistemicídios.

Traçar uma linha entre os pontos; pesquisa narrativa e escrevivências pode ser uma potência de representação de uma diversidade epistemológica, na qual um conhecimento não deve excluir o outro, mas se complementar dentro de nossas histórias, vivências e desejos. Potencializando a energia vital de força de nossos trabalhos acadêmicos que envolvem também o profissional, olhando para a práxis de que a teoria e a prática do vivido se complementam. São potências políticas, para além do olhar as estruturas de um macrossocial, também é um movimento de (auto)(re)CONHECIMENTO das (re)ações em micro espaços, como as margens da sala de aula e, como atuamos nessas margens para que as águas sigam seu fluxo enquanto um elemento vivo e não poluído.

Olho para uma perspectiva de pesquisa narrativa, a partir dos conhecimentos produzidos pelo GREEFA no qual discutimos, tencionamos e compartilhamos nossas concepções do mundo e dos modos de fazer pesquisas narrativas. Destaco um trecho produzido por Peres e Chaluh (2020) sobre a pesquisa narrativa que produzimos enquanto grupo:

Uma perspectiva bakthiniana, somos autor pessoa e autor criador. Todo autor criador diz de um lugar, tem algo para dizer, assumindo determinados valores. Tem o trabalho de organizar esteticamente a obra. Ainda que simultaneamente seja autor criador e personagem/herói da obra caso trate de uma pesquisa sobre a própria prática, no momento de produzir o conhecimento, muitas escolhas tem que ser feitas. E essas escolhas são feitas pelo autor criador, que se coloca em um patamar exotópico, diferenciado daquele lugar vivido na escola (PERES; CHALUH, 2020, p. 59).

²⁸Kilomba explica que: “o conceito de “tornar-se” tem sido usado pelos Estados Culturais e Pós-coloniais para elaborar a relação entre o eu e a/o “outra/o” (KILOMBA, 2019, p.28).

Olhando com outros olhos para experiências do vivido, o passado se torna presente e possibilita futuros, rompendo com uma linearidade uniforme do tempo, Oya-tempo, está em constantes movimentos. Nesse movimento, suspendo-me, entre uma vivência para outra, entre um tempo e outro, entre o estar dentro e fora da sala de aula, para que consiga elaborar narrativas do vivido em outras atribuições de sentidos. Ou seja, esse movimento de suspender-se de si para que seja elaborado um auto(re)conhecimento, Bakhtin (2011) denomina de exotopia.

Exotopia necessária para, de fato, se debruçar numa perspectiva de pesquisa narrativa que assume a ideia política de produções de conhecimentos e pesquisas no chão da escola, atrelando a concepção bakhtiniana das ciências humanas, heterociência, a ciência que articula o vivido com a teoria. No chão da sala de aula tendo o devido distanciamento da prática para analisar e voltar a ela com outros olhos.

E por que olhar para as margens de nossas vivências em sala de aula? O que as margens têm a nos dizer? O que professoras-pesquisadoras têm a dizer? Pesquisa narrativa e lugar de fala²⁹, falar com vozes ecoantes, vozes-mulheres, vozes-crianças, movimentos dialéticos de exposição das vozes-atravesantes que se cruzam e formam outras...

No caminho, pegadas de Benjamin (1987), pegadas e pistas sobre as pessoas e histórias invisibilizadas e os fragmentos da história dita universal. Também sigo pegadas de Chimamanda (2019), que enquanto professora negra, nos adverte do perigo de contarmos uma história única para as crianças, principalmente enquanto dentro de um espaço de poder no qual pode contribuir para a manutenção das estruturas coloniais, ou desestruturar essas que são opressoras. O Brasil foi descoberto? QUEM DESCOBRIU O BRASIL?

Kilomba (2019) questiona o silêncio da história dita oficial, por que existe o silêncio? Quem é silenciada/o? Esses silêncios carregam histórias-segredos? Quem não quer que esses segredos e silêncios sejam revelados? Silenciamentos forçados em espaços de produção de conhecimentos. Conhecimento é poder.

Como costurar escrita acadêmica com linguagem acessível para além dos muros, para o público marginalizado nesses espaços? Sair do corpo eu jovem preta da periferia para incorporar o eu pesquisadora? Sair do corpo pesquisadora e incorporar o ser professora?

Busca metodológica de desconstrução do imaginário social que nos silencia, que diz que nós pessoas, principalmente mulheres pretas e periféricas não temos capacidade acadêmica, racional de contar nossas próprias histórias, nos “infantilizando”³⁰, como se

²⁹ RIBEIRO, 2019.

³⁰ GONZALEZ, 1983.

infantil fosse sinônimo de inferioridade intelectual. E assim costurando, descosturando, recosturando, tomo os materiais do passado como essa agulha que costura a pesquisa narrativa e as escrevivências, ou seja, sabendo que nós podemos contar nossas histórias, nossas memórias, que eu posso contar. E contar nossas histórias, é afirmação de identidades pela alteridade e preservação de memória e criação de novas memórias.

Quais conhecimentos queremos produzir, e para quem? Assumo essa pesquisa, como ato de insubmissão, assumindo a pesquisa como produção de conhecimentos que podem contribuir com rupturas das formas universais que excluem subjetividades e possibilitando outros conhecimentos potentes para olhares diversos e críticos. Assim, podemos assumir uma forma de não aceitação de silenciamentos. Entendendo que; “a narrativa dos problemas locais nos quais os sujeitos se veem implicados, e que trazem consequências imprevisíveis sobre suas vidas, é por excelência o modo de pensar mais recorrente utilizado por alguns grupos nacionais de pesquisa” (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015, p.20) ou seja, a partir do “problemas” do vivido em nossos contextos locais é possível pensar nestes como também “*poblemas*” de pesquisa para que haja uma práxis transformativa.

Nessa pesquisa um mergulho na práxis, o fazer pedagógico do vivido no chão da escola e as abordagens interseccionais, buscando na produção bibliográfica alguns delineamentos para compreender o que é a interseccionalidade no contexto da educação. Compreendendo ainda, a defesa de Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

Defendemos aqui a ideia de que é fundamental que os saberes da experiência sejam resgatados e postos em diálogos com o conhecimento científico, já que neste está baseado o modelo de educação existente que resulta da crença de que para a participação democrática é necessário que os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos, únicos que têm tido espaço no modelo atual de ensino, o qual é preciso ultrapassar (LIMA, GERALDI; GERALDI, 2015, p.20).

Para isso, tomo como “objeto” de estudo minha prática como professora em formação, enquanto bolsista do núcleo de ensino em 2018 e 2019, atuando em uma escola municipal de Rio Claro, com professoras parceiras nas práticas de contação de história e literatura.

Os dados foram produzidos a partir de:

- a) registros reflexivos semanais desenvolvidos nos anos de participação do projeto (2018- 2019) sendo a interlocutora a coordenadora do projeto,
- b) planejamentos desenvolvidos com as professoras,

c)minhas produções artístico-pedagógicas de 2017 a 2022, articulando a interseccionalidade com a de(s)colonizarte;

No caminho de (re)descobrimto, de (re)costura da est(ética) do dizer sigo as pistas-sinais deixados por Conceição Evaristo (2021):

Tudo se foi,
mas a cobra
deixa o seu rastro
nos caminhos onde passa
e a lesma lenta
em seu passo-arrasto
larga uma gosma dourada
que brilha ao sol
[...]No fundo do calumbé
nossa mãos sempre e sempre
espalmam nossa outras mãos
moldando fortalezas esperanças,
heranças nossas divididas com você
(EVARISTO, 2021, p.19).

Considero os métodos e os materiais que serão interpretados tendo como inspiração o paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (2006), olhando para as pegadas no caminho, para conseguir compreender e contextualizar os caminhos percorridos e o que nos envolve. Peres e Chaluh (2020), envolvem em tramas de pesquisa o paradigma indiciário de Ginzburg na pesquisa narrativa, da experiência vivida de professoras, podemos incorporar a ideia desse paradigma indiciário na pesquisa como sendo, um caboclo, dialogando com os sinais mais sutis e sabendo caminhar em toda a natureza, por cima ou por baixo de folhas. Como exposto pelas autoras: “[...] a importância desse paradigma reside em ser um método interpretativo no qual detalhes, pistas e sinais, que se apresentam aparentemente como secundários e irrelevantes, são fundamentais para compreender uma determinada realidade[...].” (PERES; CHALUH, 2020, p.58). E com essas pistas, pedaços, sinais, podemos olhar com lentes-microscópicas para que assim vejamos a infinidade de organismos vivos. Ainda para as autoras em diálogo com Ginzburg:

Entendemos trama como costura, como a reconstrução do sentido de um acontecimento. Ao arquitetar essa trama, o pesquisador faz leituras em busca de detalhes, sinais, que saltam à memória e nos registros escritos, tentando achar um sentido diferente para aquilo que, aparentemente, se apresenta isolado [...] (PERES; CHALUH, 2020, p.60-61).

Olho para os fragmentos das constituições das nossas memórias e de nossas existências na articulação dos dizeres de outras/os sujeitas/os e vivências que se costuram,

paralelamente, a partir de uma pesquisa bibliográfica. Com o intuito de conhecer e identificar produções desenvolvidas que abordam discussões similares à proposta desta pesquisa, quem sabe, pares? A mesma foi realizada na plataforma sucupira, banco de dados da capes, sucupira, tendo como filtros:

- período de 2017 a 2021;
- grande área do conhecimento: Educação;
- utilizando 15 combinações de palavras-chave, sendo elas:
 - ❖ 1. Interseccionalidade AND formação;
 - ❖ 2. Interseccionalidade AND formação de professores;
 - ❖ 3. Interseccionalidade AND educação;
 - ❖ 4. Interseccionalidade AND ensino superior;
 - ❖ 5. Interseccionalidade AND universidade
 - ❖ 6. Interseccionalidade AND universidade AND pesquisa e extensão;
 - ❖ 7. Interseccionalidade AND universidade AND pesquisa e extensão AND descolonização;
 - ❖ 8. Interseccionalidade AND descolonização AND educação;
 - ❖ 9. Interseccionalidade AND descolonização AND arte-educação em direitos humanos;
 - ❖ 10. Interseccionalidade AND interculturalidade;
 - ❖ 11. Interseccionalidade AND interculturalidade AND arte-educação em direitos humanos;
 - ❖ 12. Interseccionalidade AND Práticas pedagógicas AND Arte-Educação em Direitos Humanos;
 - ❖ 13. Interseccionalidade AND Práticas culturais de contação de histórias;
 - ❖ 14. Interseccionalidade AND Práticas culturais de contação de histórias AND Literatura;
 - ❖ 15. Interseccionalidade AND Literatura.

Na busca desses pares de pesquisa, foi necessário lançar iscas para a caça, para isso selecionamos palavras-chave dentro do que acreditávamos ter mais relação com a pesquisa em 2021.

Nessas combinações de palavras-chave poucos trabalhos aparecerem e, pensando em um maior aprofundamento seriam necessários mais trabalhos. Em algumas combinações nenhum trabalho apareceu.

Logo, quanto mais diversas as combinações de palavras-chave maior poderia ser a possibilidade de um aumento de trabalhos-pares. Todavia, mesmo com a busca de diversas

combinações de palavras-chave, que faziam sentido dentro do contexto que estávamos investigando e vivenciando, apenas 29 trabalhos foram encontrados e analisados. Na caça, encontramos mais pistas e para isso outras passagens precisaram ser abertas...

1.4. Palavras-chave: Abrindo caminhos, Laroyê³¹!

“Exu matou um pássaro ontem com a pedra que jogou hoje”
(GONÇALVES, 2006, p.887).

Como já dito anteriormente, houve uma busca com uma amplitude de combinações de palavras-chave, com a intenção de abrir caminhos para o encontro de pares que também pesquisaram sobre ou com semelhanças do que seria a interseccionalidade, as contações de histórias e literaturas, principalmente a junção dessas combinações no chão da escola, em práticas pedagógicas no contexto escolar.

Esse levantamento foi realizado até o dia 14 de dezembro de 2021. Ou seja, se realizarmos buscas com essas mesmas palavras-chave, provavelmente, outros dados serão encontrados. Além das especificações de combinações dessas palavras-chave.

Quando iniciei a pesquisa, tinha como intenção encontrar trabalhos que compreendessem a interseccionalidade como potência transformativa de descolonização, principalmente na arte-educação em direitos humanos. Em síntese era como olhava para o que havia desenvolvido com as crianças em 2018 e 2019.

Ao buscar por esses pares de visão-compreensão dos percursos pedagógicos e de pesquisa, encontrei poucos trabalhos. E aqui apresento uma breve tabela com as palavras-chave e a quantidade de trabalhos encontrados dentro de cada combinação na plataforma sucupira da CAPES:

Tabela 1. Quantidade de trabalhos encontrados por palavras-chave

Palavras-chave	Quantidade de trabalhos encontrados
Interseccionalidade AND formação	8
Interseccionalidade And formação de professores	1
Interseccionalidade And educação	24
Interseccionalidade AND ensino superior	13

³¹Saudação a Exu, senhor dos caminhos.

Interseccionalidade AND universidade	10
interseccionalidade AND universidade AND pesquisa e extensão	17
interseccionalidade AND universidade AND pesquisa e extensão AND descolonização	0
interseccionalidade AND descolonização AND educação	2
interseccionalidade AND interculturalidade	2
interseccionalidade AND descolonização AND arte-educação em direitos humanos	2
Interseccionalidade AND Práticas pedagógicas AND Arte-Educação em Direitos Humanos	7
Interseccionalidade AND Práticas culturais de contação de histórias	10
Interseccionalidade AND Práticas culturais de contação de histórias AND Literatura	2

Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Ao todo foram encontradas 110 dissertações e teses. Quando olhei essa centena, em minha mente apareceram diversas paisagens possíveis do que esses trabalhos poderiam nos falar. Uma imensidão, visto as águas rasas que mergulhavam até então. Todavia, ao longo das leituras, muitos caminhos levavam aos mesmos caminhos, ou a matas fechadas que não poderiam ser percorridas por quem não conhecia aquele solo.

Desses 110 Trabalhos, inicialmente 32 não houve possibilidade de leitura de resumos, pois ao clicar no link disponibilizado na plataforma, ocorreu um erro de busca. Posteriormente, realizei uma nova busca desses trabalhos não encontrados, em outra plataforma: *Google Acadêmico*. Porém, 7 trabalhos continuaram como “não encontrados”. Restando então 103 trabalhos para análise inicial dos resumos.

Havia 103 caminhos, rios, matas. Ao decorrer das andanças olhei para marcas da terra, títulos e quem havia passado por aquelas andanças, autoras e autores. Uma andança longa, com altos e baixos, de planícies e cavernas, águas rasas e profundas, até que esbarro em algo inesperado...

Nas águas de Sulamita, segui as pegadas, elas me levaram para vários caminhos, e todos os caminhos levavam para as mesmas águas de Sulamita. Os trabalhos se repetiam, as

pistas voltavam aos mesmos trabalhos. Apenas 4 trabalhos não se repetiam dentro das combinações. Muitos trabalhos apareciam como as águas de Sulamita, (re)surgiram inúmeras pegadas em inúmeras vezes dentro das combinações, por exemplo, o trabalho: Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da UFAC/Campus Rio Branco, apareceu 7 vezes nas combinações de palavras-chave.

Até que, após percorrer as idas e vindas, centralizo, e escolho as pegadas. Apenas 29 trabalhos foram analisados. A princípio, as análises foram feitas nas leituras dos resumos. Para obter respostas de alguns problemas de pesquisas, só pude obter na leitura dos trabalhos, nas profundezas de suas águas. Inicialmente organizei uma planilha para sistematizar as informações encontradas nos trabalhos, de uma forma padronizada, com finalidade de mapear questões em comum entre os trabalhos. Trago um print da tabela, porém o intuito não é evidenciar os títulos pela imagem, dada a extensão dos dados. Na tabela em amarelo são os trabalhos que se repetiram nas combinações de palavras-chave e em vermelho os trabalhos que não estavam disponíveis na plataforma capes:

Figura 10. Tabela de resumo de trabalhos encontrado na plataforma da capes

Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Para essa tabela selecionei os descritores: títulos; autoras/es; dissertação ou tese; gênero; instituição; pública ou privada; PPG; acadêmico ou profissional; UF; região geográfica; ano; objetivo; referencial teórico; metodológica; palavras-chave; nível de ensino; *link*; 1- Objeto de Estudo, 2- Contexto, 3 - Ambos; houve financiamento? Qual a instituição de fomento?;

Quando pensei nesses descritores enquanto categorias de análise, o intuito era de filtrar os trabalhos que se aproximavam com o que estava propondo e assim dialogar com

esses pares. Além da pesquisa, busquei compreender quem são as pessoas que produziram aquele conhecimento, dentro dos atravessamentos interseccionais. Pude concluir após responder essas inquietações pela tabela, que aquela forma de análise não seria suficiente em si, que a identificação com as/os autores era mais profunda e seriam necessários mais mergulhos. Ou seja, pude concluir que era uma inconclusão, que precisava refazer os caminhos com novas percepções.

Após responder algumas questões iniciais, outras tomaram o espaço: Os títulos são os convites de leituras? Quem escreve e para quem escreve? Quem são essas autoras e autores? Também são professoras pretas? Quando escolhi o recorte de gênero como categoria de análise, me deparei com uma problemática, esse gênero será definido por mim, a partir dos nomes, mas o nome define? Um dos nomes, a princípio, me remeteu ao masculino, como homem, todavia, ao ler o seu trabalho, compreendi que se tratava de uma mulher. Logo, como podemos definir um gênero pelo nome imposto a essa pessoa? No catálogo da capes, não há nenhum marco de nome social, ou seja, da escolha dessas autoras/es, isso é um problema para a pesquisa? Temos uma concepção enraizada de nome enquanto categoria social que define e separa o masculino do feminino, o nome feminino atribuído ao gênero social e biológico como uma coisa só. Mas essas relações sociais e biológicas de gêneros são ainda mais profundas do que essas categorizações e não teria como usar a reprodução de minha compreensão para analisar tais trabalhos.

Outra problemática foi ao perceber que a maioria dos trabalhos realizados estão na região sudeste e ainda a maioria das instituições e pesquisas com financiamento também são dessa região, por quê? A região sudeste do Brasil é tida como capital econômica, de grandes indústrias e que possui características de padrões eurocêntricos. Então essas universidades recebem mais investimentos? Por quê?

Quando escolhi como uma categoria de análise, o objeto de estudo; contexto; a intenção era compreender se a pesquisadora ou pesquisador estavam olhando para suas próprias práticas, sendo as/os autoras/es objetos de suas pesquisas e também sujeitas/os. Ou se estavam olhando para algum contexto específico, evento, ou até mesmo ambas as questões como pessoas distantes dos acontecimentos-vivências.

Pensando nos acontecimentos-vivências, a categoria; metodologia. Tinha como intenção olhar para os pares que buscavam outras possibilidades de fazer pesquisa. Que também olhavam para sua prática, vivência, experiência e narrativas. Nessa busca não encontrei nenhum par que pesquisa a partir de uma perspectiva de narrativa de experiência do

vivido como proposto por Lima, Geraldi e Geraldi (2015). E apenas um trabalho olha para a perspectiva das escrituras de Conceição Evaristo.

Inicialmente, minha perspectiva de interseccionalidade, estava nas “avenidas identitárias” (AKOTIRENE, 2021) de gênero, raça e classe. Compreendia que as mulheres, pretas e pobres eram marginalizadas em todos os espaços, principalmente dos espaços de poder e conhecimento. Compreendia que a ideia de interseccionalidade estava se referindo às discriminações. Havia realizado leituras iniciais das autoras Angela Davis, bell hooks e Lélia Gonzalez, que me fizeram compreender esse lugar histórico e estrutural de que as mulheres pretas e pobres foram postas na base à custa de explorações e opressões.

Ao decorrer das análises, pude compreender que a interseccionalidade é um conceito, e também uma ferramenta analítica, como proposto por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) que olha para marcadores sociais discriminatórios, mas também para quem é privilegiado.

Figura 11. Afetos e afecções: criação de novos mundos protagonistas de nossas histórias



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Apresento uma tabela com a especificação dos números dos trabalhos, ordenado pela ordem na qual apareceram com as buscas. Título do trabalho encontrado, quem escreveu, ano e instituição.

Tabela 2. Pares de pesquisa: Números de trabalhos, títulos, autoras/es, ano e universidade

Nº	TÍTULO	AUTORAS/ES	ANO	UNIVERSIDADE
1	Trajetórias De Professoras Negras Dos Cursos De Formação De Professores Da Ufac/Campus Rio Branco	SILVA, Sulamita Rosa Da.	2019	UFAC-Universidade Federal Do Acre
2	A Formação Para O Ministério Pastoral: Percepções De Pastoras Metodistas	OLIVEIRA, Andreia Fernandes	2018	UMESP-Universidade Metodista De São Paulo
3	Jovens De Ensino Médio Em Tempo Integral E Educação Em Direitos Humanos: A (Trans)Formação De Sujeito De Direitos'	NASCIMENTO, Marcio Braz Do.	2021	UNB-Universidade De Brasília
4	Marcadores Identitários De Mulheres Do Ceja: Um Olhar Interseccional	SOUZA, Aline Martins De.	2019	UFSC-Universidade Federal De Santa Catarina
5	Juventude Negra E Cotidiano Escolar: Uma Abordagem Etnográfica No Ensino Médio'	CORSINO, Luciano Nascimento	2019	UNICAMP-Universidade Estadual De Campinas
6	Aventura Das Classes Educadoras: Interseccionalidade, Hegemonia E Processos Extraescolares Em Um Bairro Operário Da Cidade Do Rio De Janeiro	BIZARRIA, Leila Rodrigues Oliveira De Lima.	2019	UFRJ-Universidade Federal Do Rio De Janeiro
7	Educação Na Diversidade Para A Cidadania: A Interseccionalidade Gênero/Diversidade Sexual Em Livros Didáticos De História E Ciências Do 9º Ano Do Ensino Fundamental	JUNIOR, Julio Alves Caixeta.	2019	UNIUBE-Universidade De Uberaba
8	Práticas Pedagógicas E Seus Impactos No Processo De Formação Das Mulheres Negras No Ensino Superior'	SANTOS, João Paulo Lopes Dos.	2018	UESB-Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia
9	Violência E Não Violência: Imagens E Representações De Jovens Do Ensino Médio'	SOUZA, Liliane Pereira De.	2017	UNESP-Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Rio Claro)
10	A Práxis Revolucionária De Frantz Fanon: Crítica Ao Colonialismo Europeu Em Direção À Descolonização	LUIZ, Viviane Marinho.	2018	UNIMEP-Universidade Metodista De Piracicaba
11	Nossas Professoras Pretas Por Uma Pedagogia Preta Feminista	BARBOSA, Izabel Espindola.	2021	FURG-Universidade Federal Do Rio Grande

12	Narrativas De Mulheres Negras Na Educação De Crianças: Possibilidades Multiculturais E Antirracistas'	COSTA, Clarissa Thais Lima Da	2021	UFRJ-Universidade Federal Do Rio De Janeiro
13	Expectativa De Escolarização De Crianças Cegas Após A Aquisição Do Braille'	CAVALCANTI, Karina Da Silva.	2020	UNIFESP-Universidade Federal De São Paulo
14	Como Contar Histórias Que Não São Minhas? Meninas Negras Protagonizando O Espaço Escolar Privado	NUNES, Anne Caroline De Carvalho.	2020	UFRJ-Universidade Federal Do Rio De Janeiro
15	A Contribuição Do Conselho Da Mulher De Sorocaba Para A Efetivação Da Igualdade De Direitos E Oportunidades Para As Mulheres'	BARROS, Emanuela Oliveira De Almeida.	2021	UFSCAR-Universidade Federal De São Carlos
16	A Interseccionalidade E Suas Contribuições Para A Compreensão Do Encarceramento De Mulheres Negras	ROSA, Camila Simões.	2018	UFSCAR-Universidade Federal De São Carlos
17	Jovens Negras No Ensino Médio Público E Privado No Df: Um Estudo Comparado E Interseccional Sobre Suas Vivências E Percepções Do Racismo	CINTRA, Ellen Daiane	2018	UnB-Universidade De Brasília
18	Experimentações Interseccionais No Ensino De Sociologia: Marcas De Um Cotidiano	MARTINS, Aline Correia	2019	UERJ-Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro
19	Amigues Um Estudo Interseccional Das Práticas De Amizade Entre As Crianças Pequenas Na Educação Infantil	PEREIRA, Artur Oriel	2020	UNICAMP-Universidade Estadual De Campinas
20	Educação Libertadora E Feminismo Negro: Uma Teia Conceitual De Resistência À Interseccionalidade Das Opressões De Gênero, De Raça E De Classe	MORAES, Eunice Lea De.	2020	UFPA-Universidade Federal Do Pará
21	Interdições E Resistências: Os Díficeis Percursos Da Escolarização Das Mulheres Na Ept	FERREIRA, Maria Jose De Resende.	2017	UFES-Universidade Federal Do Espírito Santos
22	Construções De Identidades De Gênero, Raça E Classe Em Livros Didáticos De História Do Ensino Médio	OLIVEIRA, Inacio Ribeiro.	2019	UFPEL-Universidade Federal De Pelotas
23	Mandingas Da Infância: As Culturas Das Crianças Pequenas Na Escola Municipal Malê Debalê, Em Salvador (Ba)	NUNES, Mighian Danae Ferreira	2017	USP-Universidade De São Paulo
24	Abioye, Bruna E Cora: Uma Proposta De Reeducação Das Relações Raciais Na Literatura Infantil	SOUZA, Sylvia Soares De	2019	UFRJ-Universidade Federal Do Rio De Janeiro

25	Trajetórias De Professoras Negras Lésbicas No Ensino Público: Rompendo O Ciclo De Silêncios	NASCIMENTO, Tainah Mota Do	2020	UNISINOS-Univer sidade Do Vale Do Rio Dos Sinos
26	Trajetórias De Professoras Negras: Educação, Gênero E Raça'	SILVA, Kelly Da.	2020	UFJF-Universid e Federal De Juiz De Fora
27	Educar Sobre O Estupro Educar Sobre A Diferença: A Redefinição Do Estupro E A Reivindicação De Não Violência Na Apropriação E Construção Do Conceito Cultura Do Estupro	MELO, Iuli Do Carmo	2019	UFJF-Universid e Federal De Juiz De Fora
28	Relações Étnico-Raciais E De Gênero No Contexto Das Práticas Pedagógicas: Escrivências E (Re)Invenções Na Educação Básica	SOUZA, Vaneza Oliveira De	2020	UNEB- Universidade Do Estado Da Bahia
29	Deslocamentos Identitários De Gênero E Raça De Professoras Negras Na Educação Escolar Quilombola Em Minas Gerais'	SILVA, Jairza Fernandes Rocha Da	2018	UFMG-Universida de Federal De Minas Gerais

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

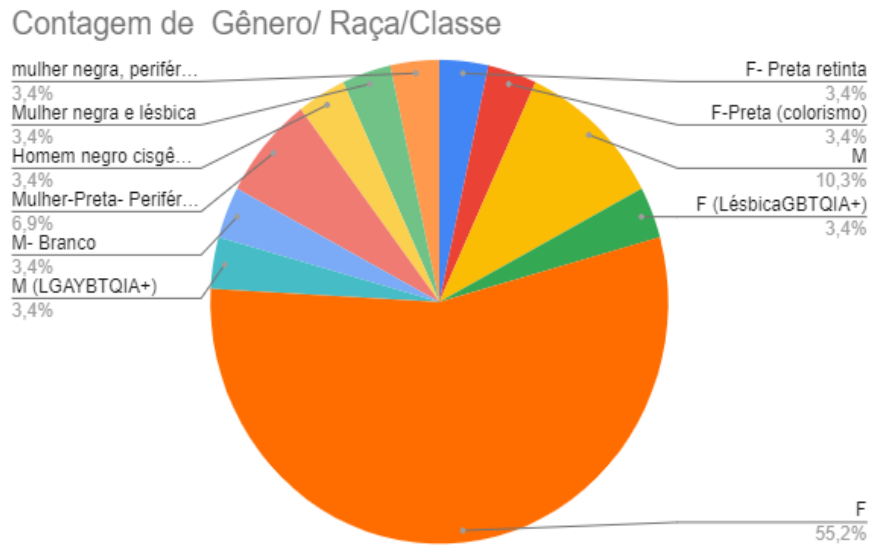
1.5. Interseccionalidade e os marcadores sociais: Meu olhar que define outras/os?

Aqui, quero apresentar outra linguagem para olharmos as pistas e indícios dessa pesquisa, do olhar de transformação e compreensão sobre a interseccionalidade. Nessa parte, o segmento reúne em gráficos as categorias de análise, as discussões apresentadas anteriormente.

Nas análises iniciais, havia definido como categoria de análise o gênero dessas/es pesquisadoras/es, queria saber quem são as pessoas que estão na pesquisa, a maioria são homens ou mulheres? Todavia, nessas duas divisões, excluí uma gama de possibilidade de gêneros, e se a pesquisadora não se define em nenhum gênero? Definir a partir do nome... Mas, enquanto lia os trabalhos, logo nos primeiros momentos de leitura, em memoriais, a autodefinição das autoras e autores: mulher, preta e periférica; homem, preto, gay, cisgenero, não-binário, hetero, lésbica e minha ideia generalista caiu...

Nessa queda, outros marcadores sociais foram expostos. Como por exemplo, a raça e classe. Nas pesquisas houve uma diversidade de definições, rompendo com a minha definição inicial: gênero, como exponho no gráfico a seguir:

Gráfico 1. Contagem de gênero, raça e classe: Quem são as/os autoras/es?



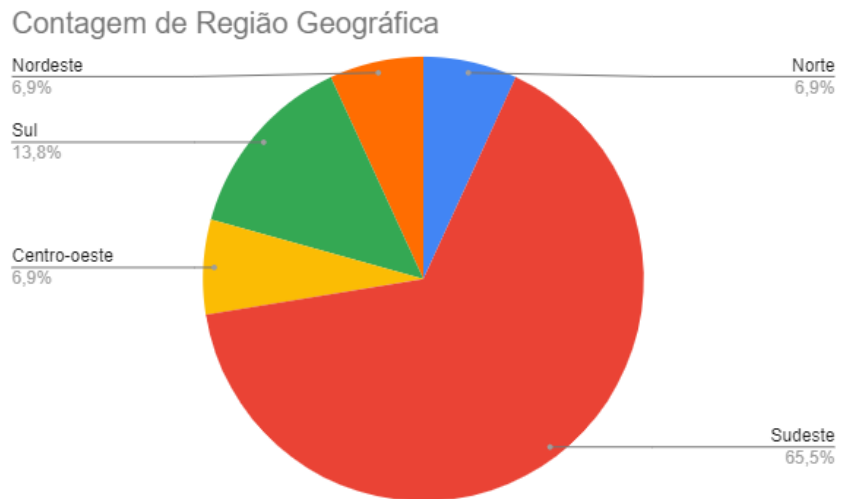
Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Com esse gráfico podemos olhar para o aumento das mulheres na pesquisa, sendo a maioria da comunidade acadêmica voltada à educação. Mas, por qual motivo?

Dessas 29 pesquisas, 89,7% são de instituições públicas e 10,3% privadas. Das pesquisas 93,1% são profissionais e 6,9% profissionais. que atuam como educadoras ou educadores na instituição escola. 62,1% não teve financiamento, 24,1% teve financiamento e 13,8% não foi encontrado, esses não encontrados, são os trabalhos que mesmo com a busca no google acadêmico, permaneceram perdidos na rede. Na categoria de análise de região geográfica, 65,5% dos trabalhos foram desenvolvidos no sudeste, mais especificamente na UF SP.

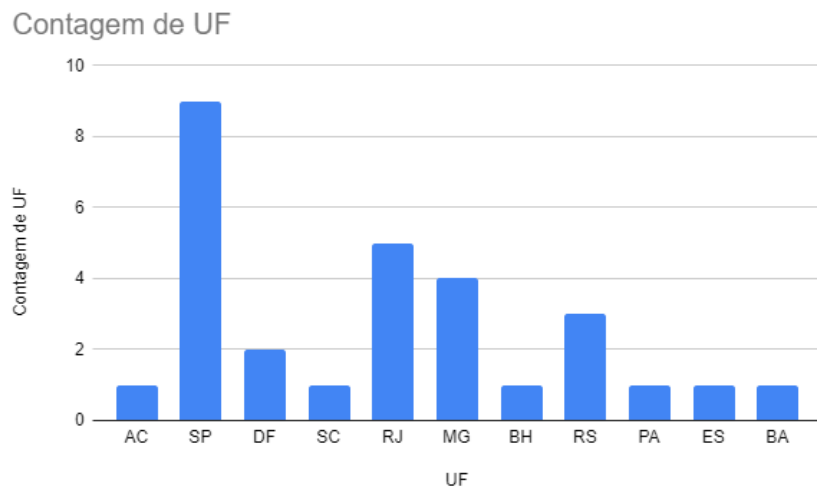
Apesar do crescimento nas produções nas regiões do norte e nordeste, ainda há poucas produções em comparação ao sudeste, principalmente no quesito de financiamento, uma problemática estrutural que tem sido pensada e repensada por e com ações afirmativas na pós-graduação. Com esses dados, podemos compreender que ainda há muita luta histórica para reparação do epistemicídio, visto que o norte e o nordeste são regiões com maior número populacional de pessoas pretas e indígenas:

Gráfico 2. Contagem de região geográfica: Maior financiamento em qual região?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Gráfico 3. Contagem por UF: São Paulo; a terra prometida?

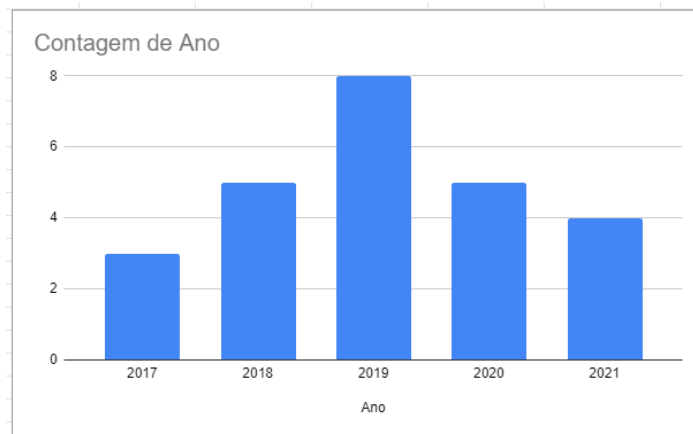


Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Nessa luta por uma de(s)colonização de conhecimentos, a maioria dos trabalhos produzidos que tensionam olhares para essas estruturas interseccionalmente, datam 2019, sendo que o conceito “interseccionalidade” foi definido em 1989 pela teórica do direito penal Crenshaw. Esse conceito emerge a partir de muitas discussões e manifestações de feministas negras em todo o mundo, em um momento de lutas pela liberdade da população preta, principalmente das mulheres, visto que no Brasil enfrentávamos um contexto de regime militar, nos Estados Unidos a guetificação e segregação racial, na África o *apartheid*... Em 2019, novamente a necessidade de olharmos para essas estruturas interseccionais, será que há relação com o movimento de extrema direita que volta a se manifestar com força no Brasil?

Ou o aumento de acesso à informação e a necessidade de uma luta continuar? Afinal, Marielle Vive! E a liberdade é uma luta constante.

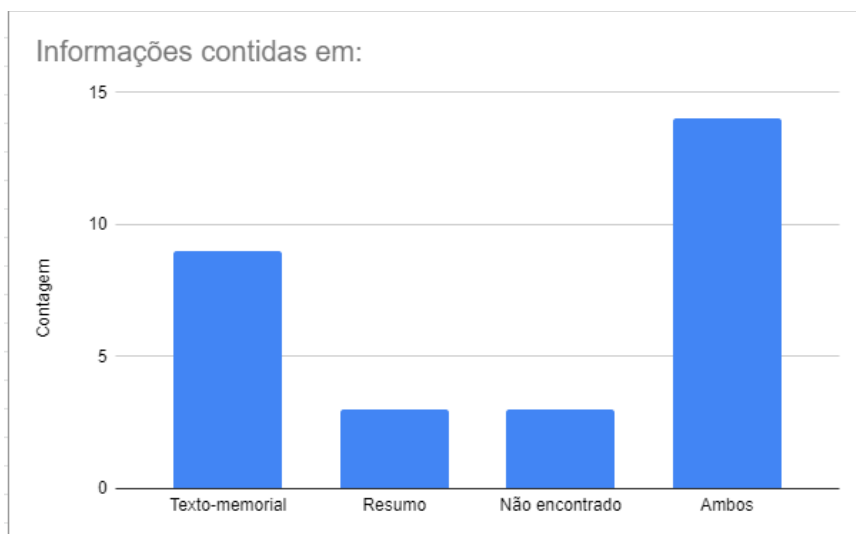
Gráfico 4. Contagem de ano: Por quê houve um aumento nas pesquisas com essa temática em 2019?



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Grande parte das informações foram encontradas nos memoriais dos trabalhos. E assim, mais um indício de que nossas memórias são produtoras de experiências-conselhos, ou seja, conhecimento. E novamente a questão: Quem pode produzir conhecimentos? E quais conhecimentos serão definidos como legítimos? Enquanto professora, a experiência de colegas de trabalho é o conhecimento que agrega às práticas pedagógicas cotidianas. Em sala de aula, estamos constantemente produzindo e reproduzindo conhecimentos a partir dessas memórias e experiências compartilhadas, mas, o que distancia essa compreensão dos saberes de experiências em sala de aula para esses saberes em uma pesquisa acadêmica?

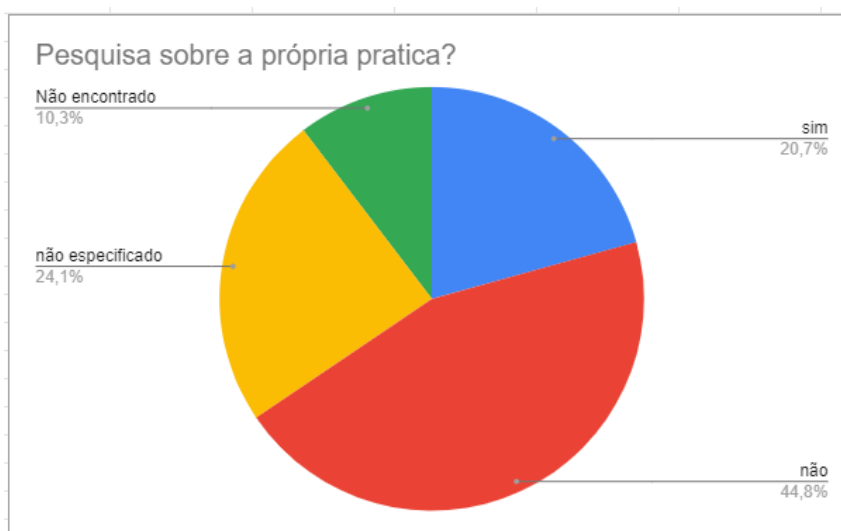
Gráfico 5. Informações contidas em entrelinhas, para além de resumos e texto-memorial



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Ao me referir a esses dados, me refiro mais especificamente sobre serem pesquisas sobre as próprias práticas ou não, assim como, quem pesquisa está na sala de aula? Logo, com as informações encontradas apresento os gráficos:

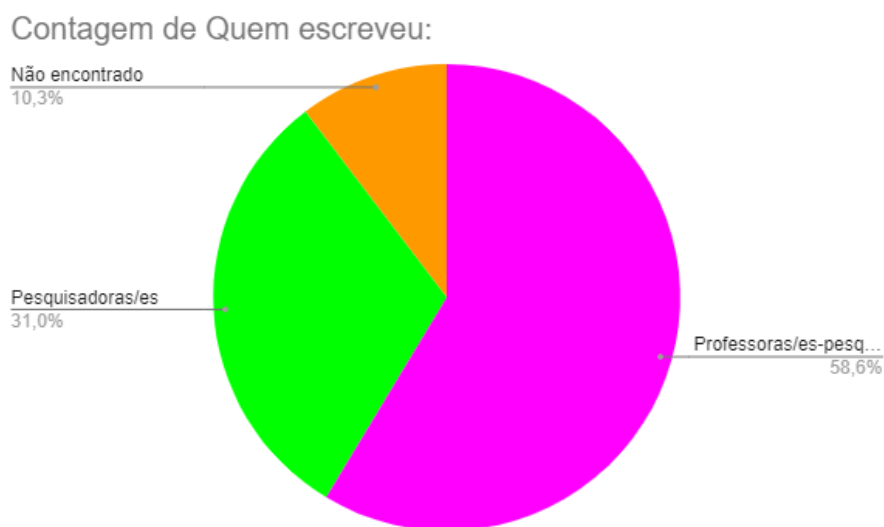
Gráfico 6. Pesquisa sobre a própria prática? Quem está no chão da escola



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022.

Ou seja, a maioria das pesquisas encontradas não se referia a sua própria prática, mesmo com as informações contidas no gráfico a seguir:

Gráfico 7. Contagem de quem escreveu: entrelugares de professoras/es e pesquisadora/es



Fonte: Elaborado pela própria autora, 2022.

A maioria das pesquisadoras/es são professoras/es-pesquisadoras/es, todavia como a maioria dessas pesquisas são acadêmicas, pode ser uma resposta para que essas pessoas não pesquisem sobre sua própria prática docente, visto que há uma diferenciação entre pós-graduação acadêmica e profissional, compreendendo que isso pode ser uma herança do estigma de que teoria e prática não se entrecruzam. Mas, como já dito por Lima, Geraldi e Geraldi, “A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências.” (2015, p.20 e 21).

2. Caminhos que se cruzam: Encontro com os pares

Não tendo mais com que repartir tantas lembranças, tive receio de que a memória sufocada dentro de mim, se calasse para sempre, se transformando em esquecimento. O que fiz? Fui em busca das pessoas que tinham na época experimentado os fatos, para pedir que narrassem tudo novamente. Percebi então muitos sentidos de uma mesma história. Mesmo Mamãe, que conhecia tudo, tinha o contar dela. E comecei a pensar. Será que o contar de Sabela chegou a mim da maneira que ela contou ou da maneira que eu ouvi? Tenho pensado também, se para um melhor entendimento do que foi a chuva, não carece da escuta de outras falas. Quem sabe se, ajuntando pedaços das falas de uns, remendando com o contar de outros, não poderia eu chegar a uma narração mais próxima do realmente acontecido. Digo mais próxima, porque penso que diante de certos acontecimentos, a palavra é muda. Nem palavra, nem gesto dão conta do que deveras aconteceu. (EVARISTO, 2017, p. 84).

A fim de sistematizar a definição do que seria interseccionalidade pelos pares de pesquisa, elaborei algumas tabelas, divididas em dois grupos, 7 são de pesquisas que acontecem diretamente em práticas pedagógicas e 14 são pesquisas que não se passam no chão da escola diretamente, porém utilizam da ferramenta analítica interseccionalidade.

Tabela 3: Interseccionalidade a partir das dissertações e teses que acontecem diretamente em práticas pedagógicas no chão da escola

Título	ABIOYE BRUNA E CORA: UMA PROPOSTA DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NA LITERATURA INFANTIL
Autor/a:	SYLVIA SOARES DE SOUZA
Referências	Evaristo, Conceição; hooks, bell; Xavier, Giovana; Ribeiro, Djamila; Akotirene, Carla; Kilomba, Grada.
Conceito	Interseccionalidade dos feminismos negros e decoloniais, problematizando questões de gênero, raça e classe, tanto na literatura quanto na educação infantil e no mercado editorial.
Metodologia	Escrita narrativa, desenvolvimento de oficinas para a reeducação das relações étnico raciais
Nível de ensino	Educação infantil

Título	AMIGUES UM ESTUDO INTERSECCIONAL DAS PRÁTICAS DE AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS PEQUENAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
---------------	--

Autor/a:	ARTUR ORIEL PEREIRA
Referências	Ribeiro, Djamila; Kilomba, Grada; hooks, bell; Davis, Angela; Crenshaw, Kimberlé; Collins, Patricia Hill; Carneiro, Sueli; Akotirene, Carla.
Conceito	AFETO, raça, gênero, classe e idade no espaço da pré-escola.
Metodologia	Etnografia e registro em caderno de campo.
Nível de ensino	Educação infantil

Título	COMO CONTAR HISTÓRIAS QUE NÃO SÃO MINHAS? O protagonismo das meninas negras na escola privada
Autor/a:	ANNE CAROLINE DE CARVALHO NUNES
Referências	Xavier, Giovana; Souza, Neusa Santos; Ribeiro, Djamila; Kilomba, Grada. Lorde, Audre; hooks bell; Evaristo, Conceição; Crenshaw, Kimberlé; Collins, Patricia; Carneiro, Sueli.
Conceito	Gênero, raça e classe.
Metodologia	Intervenções pedagógicas.
Nível de ensino	Ensino Médio (privado)

Título	DESLOCAMENTOS IDENTITÁRIOS DE GÊNERO E RAÇA DE PROFESSORAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA EM MINAS GERAIS
Autor/a:	JAIRZA FERNANDES ROCHA DA SILVA
Referências	Ribeiro, Djamila; Nascimento, Beatriz; Lorde, Audre; GONZALEZ, Lélia; GOMES, Nilma Lino; Kilomba, Grada; Davis, Angela; Crenshaw, Kimberlé; Carneiro, Sueli; Bairros, Luiza.
Conceito	Gênero, raça e classe
Metodologia	Narrativas (auto)biográficas, por meio das vivências e experiências de vida dessas professoras, como as noções de raça, gênero e classe são, por elas, articuladas[...] professoras inseridas no contexto da Educação Escolar Quilombola (EEQ).

Nível de ensino	Formação continuada (educação básica)
------------------------	---------------------------------------

Título	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Escrivivências e (re)invenções na Educação Básica
Autor/a:	VANEZA OLIVEIRA DE SOUZA
Referências	Akotirene (2018), Gomes (2002;1996;2012), hooks (2017), Kilomba (2019), Lima (2015)
Conceito	Racismo e sexismo
Metodologia	Narrativas da experiência docente[...] epistemológica das teorias pós- críticas em educação e no método da etno escrevivência que alia pressupostos da etnografia crítica e da escrevivência (EVARISTO, 2005; 2007; 2009; SOARES; MACHADO, 2017), compondo um caminho metodológico onde as narrativas da experiência ganham centralidade na investigação, a qual prevê problematização e intervenção sobre a realidade. A pesquisa é comunicada através de Cartas Pedagógicas, gênero que pressupõe aproximação, vivência, posicionalidade e interlocução com leitoras/es.
Nível de ensino	Educação Básica II

Título	MANDINGAS DA INFÂNCIA: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)
Autor/a:	Míghian Danae Ferreira Nunes
Referências	Werneck, Jurema; Nascimento, Giovana Xavier da Conceição; Nascimento, Beatriz. hooks, bell; Gonzalez, Lélia; Gomes, Nilma Lino; Evaristo, Conceição; Crenshaw, Kimberle.
Conceito	Clivagens de idade, gênero, raça e classe.
Metodologia	Etnografia, vivências em uma escola de educação infantil em 2015 e escrita após vivência
Nível de ensino	Educação Infantil

Título	NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS: possibilidades multiculturais e antirracistas
Autor/a:	CLARISSA THAÍS LIMA DA COSTA

Referências	CRENSHAW, 2004 e hooks, 1995.
Conceito	Interseccionalidade que “trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras”.
Metodologia	Metodologia de Escrivência (EVARISTO, 2017a) para analisar possibilidades de abordagem multicultural e/ou antirracista em publicações de própria autoria, e análise documental [...] Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos o método qualitativo por meio da Escrivência, da Análise Documental e das Histórias de Vida.
Nível de ensino	Educação Infantil

Fonte: elaborado pela autora

Na educação, a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica do chão da escola, em nossas práticas pedagógicas, é um conceito ainda no início. Assumir práticas metodológicas interseccionais é se colocar em meio a uma guerra, de conflito de interesses em preservar certas estruturas. Além do mais, garantir a efetivação de um olhar crítico e rupturas efetivas é um movimento muito complexo. O conceito interseccionalidade não é um olhar para uma discriminação ou outra, mas pode ser para esses pares de pesquisa, o olhar para um ponto específico, dois ou mais, que estão atravessando aquele contexto socioeducacional, e sendo então a possibilidade de tensionar outras experiências não opressoras, a partir do entendimento das opressões em que experienciamos.

Além desses 7 trabalhos, como exposto anteriormente, há 14 trabalhos que estão direcionados para a teoria educacional. Assim como anteriormente, sistematizei a compreensão da interseccionalidade para esses pares em tabelas:

Tabela 4: Interseccionalidade a partir das dissertações e teses que não aconteceram diretamente em práticas pedagógicas no chão da escola

Título/ano	EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE PARA A CIDADANIA: A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO/DIVERSIDADE SEXUAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (2019)
Autor/a:	JÚLIO ALVES CAIXÊTA JÚNIOR
Referências	Beauvoir, Simone de; Butler, Judith e Guacira Lopes Louro; Perpétuo; Fernando Altair Pocahy; Rodrigues, Cristiano.

Conceito	As interseccionalidades, vislumbradas como marcadores sociais, são utilizadas para argumentar sobre identidades e opressões[...] Desta forma, “os marcadores sociais (interseccionalidades) correspondem às conexões de diferentes fatores que demarcam territórios específicos de vivências na vida de cada sujeito e/ou grupo” (PERPÉTUO, 2017, p. 3). [...] busca assimilar as diversidades que atravessam os contextos das relações humanas, visando a compreensão da produção das identidades.
Metodologia	Bibliográfico-documental: análise de livros didáticos de Ciências e História do 9o ano do ensino fundamental, para o entendimento das formas de regulação sociocultural sugeridas em referido material de uso escolar.
Nível de ensino	Conceito ³²

Título/ano	A PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA DE FRANTZ FANON: CRÍTICA AO COLONIALISMO EUROPEU EM DIREÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO (2018)
Autor/a:	VIVIANE MARINHO LUIZ
Referências	Crenshaw e Fanon
Conceito	Interseccionalidade com suas formas de capturar as consequências da interação de duas ou mais formas de opressão, tais como o sexismo e o racismo ao pensarmos, por exemplo, na dimensão do feminismo negro[...] nos chamam à solidariedade, na medida em que reconhecemos distintas opressões que sofre a humanidade, e, portanto, a necessidade de nos engajarmos em múltiplos processos de libertação.
Metodologia	Documental
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	A CONTRIBUIÇÃO DO CONSELHO DA MULHER DE SOROCABA PARA A EFETIVAÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS E OPORTUNIDADE PARA AS MULHERES (2021)
Autor/a:	BARROS, EMANUELA OLIVEIRA DE ALMEIDA
Referências	hooks, bell; Davis, Angela; Teles, Maria Amélia; Saffioti, Heleieth; Gohn, Ana Maria; Pinto, Céli Regina Jardim; Dowbor, Monika.
Conceito	Gênero, classe, raça e sexualidade.

³² O conceito a que me refiro é ao estudo do conceito interseccionalidade, não estando atrelado necessariamente a experiências vividas no chão da escola.

Metodologia	História oral.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	A FORMAÇÃO PARA O MINISTÉRIO PASTORAL: PERCEPÇÕES DE PASTORAS METODISTAS (2018)
Autor/a:	ANDREIA FERNANDES OLIVEIRA
Referências	Collins, Patricia Hill; Ribeiro, Djamila; Kilomba, Grada.
Conceito	Interseccionalidade como uma forma de pensar sobre as discriminações e opressões levando-se em conta a interação de dois ou mais eixos de subordinação.[...] Ao pensar sobre as opressões que as mulheres sofrem, ela conclui que a categoria de gênero se torna limitada. Daí a necessidade de promover uma intersecção com raça e classe.
Metodologia	Como instrumento metodológico de campo, foi utilizada aplicação de grupo focal com pastoras em exercício ministerial, formadas em períodos diferentes na Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	A INTERSECCIONALIDADE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DO ENCARCERAMENTO DE MULHERES NEGRAS (2018)
Autor/a:	CAMILA SIMÕES ROSA
Referências	Ribeiro, Djamila; Truth, Sojourner; Davis, Angela; Crenshaw, Kimberlé; Kyrillos, Gabriela.
Conceito	Surge enquanto sensibilidade que permite olhar como diferentes esferas de opressão colidem produzindo impactos mais ou menos violentos a partir da realidade que se problematiza[...] interseccionalidade enquanto ferramenta analítica cunhada primeiramente por Kimberlé Crenshaw (1989).
Metodologia	Estado do conhecimento e Análise documental
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	PRÁTICAS CURRICULARES E SEUS IMPACTOS NA TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR (2018)
Autor/a:	JOÃO PAULO LOPES DOS SANTOS
Referências	Carneiro, Sueli; Collins, Patricia Hill; Crenshaw, Kimberlé; Williams; Gomes, Nilma Lino; Rosemberg, Fúlvia; Saffioti, Heleieth; Bongiovani, Iara.
Conceito	Raça, gênero e classe social
Metodologia	Os dados, orientados por critérios qualitativos, foram produzidos mediante a técnica da entrevista semiestruturada, e buscou evidenciar as significâncias das vivências individuais e coletivas das pesquisadas.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	EDUCAR SOBRE O ESTUPRO, EDUCAR SOBRE A DIFERENÇA: A redefinição do estupro e a reivindicação de não violência na apropriação e construção do conceito cultura do estupro. (2019)
Autor/a:	IULI DO CARMO MELO
Referências	Saffioti, Heleieth; Ribeiro, Djamila; Lorde, Audre; hooks, bell; Gonzalez, Léila; Evaristo, Conceição; Davis, Angela; Collins, Patricia Hill; Crenshaw, Kimberlé; Carneiro, Sueli; Butler, Judith.
Conceito	Problematizar e romper com discursos hegemônicos sustentam a hierarquização das diferenças.
Metodologia	Netnográfica
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	JOVENS NEGRAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO E PRIVADO NO DF: um estudo comparado e interseccional sobre suas vivências e percepções do racismo (2018)
Autor/a:	ÉLLEN DAIANE CINTRA
Referências	Collins; Crenshaw; Bilge; hooks.

Conceito	Raça, gênero e classe como conceitos e ferramenta metodológica para compreender a relação dessas jovens com a cidade e a família, sua trajetória escolar, as experiências de racismo e discriminação dentro e fora da escola, as relações entre classes sociais e suas perspectivas de futuro.
Metodologia	Método Documentário, entrevistas e grupos focais a parte das práticas Pedagógicas (ensino médio)
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	MARCADORES IDENTITÁRIOS DE MULHERES DO CEJA: UM OLHAR INTERSECCIONAL (2019)
Autor/a	SOUZA, ALINE MARTINS DE
Referências	Louro, Guacira Lopes (1997; 1999; 2003; 2004); Crenshaw, Kimberlé (1989; 1994; 2002); Bilge, Sirma (2009;2010); Hall, Stuart (2003); Carneiro, Sueli (2015).
Conceito	Problematiza-se: como classe, gênero, identidade de gênero, religião, orientação sexual, pertencimento etnicorracial e geração se interseccionam na vivência de tais mulheres?
Metodologia	Base qualitativa e utilizam-se dos procedimentos metodológicos de levantamento bibliográfico e documental e de questionário.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	NOSSAS PROFESSORAS PRETAS: Por uma pedagogia preta feminista (2021)
Autor/a:	IZABEL ESPINDOLA BARBOSA
Referências	Akotirene, Carla; Carneiro, Sueli; Collins, Patricia Hill; Evaristo, Conceição; Gomes, Nilma Lino; Gonzalez, Lélia; hooks, bell;. Piedade, Vilma; Ribeiro, Djamila.
Conceito	Articulações entre raça, gênero e classe.
Metodologia	Método da história oral como base numa pretensa metodologia de descolonização epistêmica, utilizando epistemologias de autoras e autores com escritas densas sobre as questões afro-diaspóricas, afro-feministas e afro-brasileiras. leituras e entrevistas.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS E LÉSBICAS NO ENSINO PÚBLICO:ROMPENDO O CICLO DE SILÊNCIOS (2020)
Autor/a:	TAINAH MOTA DO NASCIMENTO
Referências	Akotirene, Carla; Bairros, Luiza; Bikudo, Virgínia; Carneiro, Sueli; Collins,Patricia Hill; Crenshaw, Kimberle; hooks, bell; EVARISTO, Conceição; Gonzalez, Lélia; Gomes, Nilma Lino; Kilomba; Lorde, Audre; Heleieth, Saffiotti;
Conceito	Base conceitual e ferramenta analítica: raça, classe, gênero e sexualidade se interligam, (comunicam) operando sistemas de dominação
Metodologia	entrevista compreensiva análises teóricas empíricas
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	INTERDIÇÕES E RESISTÊNCIAS: OS DIFÍCEIS PERCURSOS DA ESCOLARIZAÇÃO DAS MULHERES NA EPT (2017)
Autor/a:	MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA
Referências	BEAUVOIR, S; CARNEIRO, S.; ROSEMBERG, F.; SAFFIOTI, H.
Conceito	relações de gênero e violência doméstica
Metodologia	metodologicamente, nos apropriamos dos aportes da pesquisa qualitativa e da história oral, com o enfoque nas histórias de vida.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS: EDUCAÇÃO, GÊNERO E RAÇA (2020)
Autor/a:	KELLY DA SILVA
Referências	bell hooks; Kimberlé Crenshaw; Bilge; Angela Davis; Pocahy; Hirata.
Conceito	Interseccionalidade entre gênero e raça no espaço da sala de aula e a composição de identidades e subjetividades.
Metodologia	Análise dos documentos que produzem discursos sobre a política de cotas e

	como eles estão dizendo da relação entre raça e gênero na Universidade pública[...] Para além desses procedimentos, foram realizadas entrevistas semi estruturadas com ex-alunas cotistas do curso de Pedagogia da UEMG-BH e que hoje estão em sala de aula.
Nível de ensino	Conceito

Título/ano	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS NEGRAS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UFAC/CAMPUS RIO BRANCO (2019)
Autor/a:	SULAMITA ROSA DA SILVA
Referências	Crenshaw; Akotirene; Davis; Bell Hooks.
Conceito	Discriminações raciais e de gênero
Metodologia	Perspectiva pós-crítica, sendo de abordagem qualitativa e tendo como procedimentos metodológicos o estudo bibliográfico, estudo de campo no contato com as sujeitas por meio de entrevistas de modelo narrativo e análise documental de seus Currículos Lattes[...]
Nível de ensino	Conceito

Fonte: Elaborado pela autora

Com os trabalhos pude compreender que a interseccionalidade está olhando para uma forma de opressão, mas não apenas para ela como sendo uma separada da outra, mas as opressões se interligam, não é ou uma ou outra, e sim “E”. Por exemplo, a experiência da mulher preta, que é atravessada pelo racismo e sexismo, sem sobressair o outro, e essa experiência da mulher preta, faz com que haja um outro lugar social para ela. No caso, até mesmo um não lugar, ou como visto com Grada Kilomba (2019) a criação de um Outro, outrerização, da mulher preta sendo posta a um lugar de não protagonismo até mesmo de sua própria história, ou seja, sendo posta em outro plano, como até mesmo, outra de si mesma.

Nessa pesquisa não encontrei outro trabalho igual ao que proponho, mas encontrei uma outra diversidade, principalmente de questões que envolvem gênero e raça. Sendo a interseccionalidade atravessada nesses dois pontos.

Vejo que o importante não é uma inovação de saberes, mas reconhecer os que existem e que podem agregar em minha transformação, para que assim os caminhos continuem

abertos para que outras pessoas continuem nessa travessia com afetações e fricções, sem mais o desenraizamento brutal e desumano. Compartilho uma arte, colagem digital, desenvolvida por mim, incorporada pelo vulgo de Possu, possuída de afetos e afecções pelas possibilidades de criações de novos mundos, mundos esses não mais colonialistas, mundos que carregam alegrias na memória e amor como ato político de existências e reexistências.

3. O que é a contação de histórias e a literatura no contexto escolar?

Palavra é palavra, mesmo no sentido amplo
Não só conto, rima, verso ou prosa
Proteção como palavra
É pedir bênção pra sua vó
Salve dona Rosa
Salve!
(SLAM DAS MINAS SP, 2020)

[...]De muita gente que se salvou eu não vou contar a história. É muito para um só dizer; outros contarão depois ou silenciaram para sempre. Há também o registro considerado oficial do evento. (EVARISTO, 2017, p.79)

Figura 12. GRIOT: Contadores de histórias



Fonte: *Google imagem*³³

Quando digo: Contação de histórias, o que se pensa ser? Quando digo literatura o que pensamos? Quando iniciei no NE, olhava para a contação de histórias e a literatura como algo único, sem distinções. Ao decorrer do projeto e das formações com a doutoranda Janaina Aragão, o meu olhar para a contação de histórias e para a literatura foram adentrando outros caminhos. Na literatura, compreendia que estava relacionado com a leitura de palavras escritas. Já, na contação, o movimento de encenação, de dramatização e teatralidade tomava conta do narrar histórias... Acessórios, aviso na porta, momento de transmutação. E, aos

³³Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VxM_2332cxg. Acesso em: 06 de out. de 2022.

poucos, me apropriei do conceito apresentado e estudado por Janaina, contação de histórias dramatizadas.

Para Aragão (2021) a contação de histórias é um “entrelugar” na qual brinca com a palavra e essa palavra, que percorre caminhos das histórias, são incorporadas em contações dramatizadas. Para a autora a contação de histórias dramatizadas, enquanto professora de artes, voltada para as artes cênicas é:

Uma linguagem artística contemporânea, que ocupa um entrelugar, onde o contador de histórias se assume enquanto performer e na sua performance - contando histórias- transforma seu corpo em cenário da ação, sem nunca esquecer o olho no olho com o público e sem se perder da história. Ocupa um entrelugar entre o teatro e a literatura; entre o narrar e o interpretar; entre o ser e o não ser; entre o corpo nu e o corpo com acessórios cênicos. A contação de histórias dramatizadas se expressa pelo corpo inteiro; pelo olho no olho; pela escuta atenta, pelo toque suave no outro. (ARAGÃO, 2021, p.69)

Compreendendo também com a autora esse entrelugar artístico na contação de histórias, do estar com o corpo todo, envolvendo a quem escuta com quem conta, como em uma grande gira de conhecimento, uma gira descolonial, no sentido de não hierarquizar saberes de forma desrespeitosa, visto que aquela pessoa com mais vivência, independentemente da idade, em um território ancestral, é aquela que possui mais experiências-conhecimentos e sendo assim aquela que assume o posto de hierarquia.

O que é complexo em sala de aula, visto que muitas vezes a figura da professora ou professor é tida como autoridade detentora de conhecimentos, em uma centralidade do conhecimento, e nessa centralidade os corpos quietos precisam estar atentos a concretização desses saberes de forma fixa.

A contação de histórias dramatizada, que envolve o público, é uma possibilidade de ruptura com a ideia de conhecimento centralizado no contexto de sala de aula. Além da linguagem artística, com potência de descolonialidade, a contação de histórias é potência de contralinguagem, de artevismo, ou seja, potência de contação com criticidade para ruptura, transgressão e superação para os marcadores sociais desiguais que habitamos. A linguagem é um marco. Pela linguagem podemos humanizar, mas também desumanizar. Em nossa linguagem, quais palavras, gestos, movimentos, acessórios e não acessórios escolhemos para o encanto ou desencanto daquela outra pessoa que me escuta e busca sentidos para os conhecimentos apresentados nas histórias?

As contações de histórias, dramatizadas ou não, estão além da linguagem artística contemporânea, ou seja, não existe apenas uma forma de contar histórias. Não existe apenas uma história, sendo assim, são CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS.

As contações de histórias são múltiplas, variando de contexto histórico e social. Nessa pesquisa quero olhar para a compreensão de contações de histórias, em tradições milenares, como por exemplo a ideia do movimento de “fofocar” como apresentado por Silvia Fredericci (2017), na qual o conhecimento é passado de gerações para gerações de boca em orelha, olho para boca-voz-memória-experiência.

Além do fofocar, na história falada, também podemos olhar para a figura de griots e griôs que contam seus provérbios, histórias que guiaram as gerações mais novas, e as mais novas contribuem para a reexistência das mais velhas. Com Ginzburg (2008), olhamos para os indícios da história, paradigmas indiciários, que estão presentes na literatura, mas, nas contações de histórias, como um telefone sem fio, a história chega até esse momento, e o que nos comunicam é o que é.

Mas, não podemos perder de vista, a contribuição política do ato de contar histórias por meio da realidade. Na historicidade sabemos da colonização, da tentativa de apagar e queimar histórias, e pela oralidade, corpos, crenças, muitas memórias ancestrais reexistiram apesar de tentarem queimar nossas matas-histórias.

Em Peres e Chaluh (2020), ao investigarem os indícios de Ginzburg, algo sobre o ato de contar histórias, chama a atenção: “os caçadores podem ter sido os primeiros a ‘contar histórias’. Isto porque apenas eles sabiam como interpretar uma sequência coerente de eventos a partir de obscuros (quase imperceptíveis) sinais deixados pela presa” (GINZBURG, 2008, p. 101)” (PERES; CHALUH, 2020, p.59). E nesse momento, o encontro desses indícios com Oxossi, a mata, caboclo, caçador. Narrativas dessa pesquisa que se cruzam em metáforas desse caçador com as águas de mães senhoras ancestrais.

As contações de histórias são possibilidades da história oral que assume a transversalidade dos conhecimentos, uma história contada ficcional e fricciona nossa realidade, como nas escrevivências, trazendo verdades e ficções. Em movimento de contar vivências e aprendizagens dessas vivências, práxis. O que me lembra da pedagogia griô, e o que mais poderia ser pedagogia griô? História oral? Saberes que não estão apenas no escrito? O conhecimento é poder, as histórias têm forças para nos guiar, abrir ou fechar caminhos. As palavras têm força que desconhecemos!

Na pedagogia griô podemos olhar como forma de conhecimento circular, de giras decoloniais, o girar do diálogo que não há um começo, meio e fim, há uma ligação no todo,

tudo se conecta, tudo faz parte, nutrem as raízes e o todo, também proporciona os frutos que alimentam outras vidas. As contações de histórias na pedagogia griô são os conhecimentos, ensino e aprendizagem, é compreensão e amor. Nessa circularidade, todas as pessoas são importantes, assim como a água, cada partícula constitui o todo! E o todo não está na finalização e sim no processo.

Na época do projeto do NE, não compreendia essa perspectiva de contações de histórias, a perspectiva griot do saber afrodiaspórico, assim como a circularidade de etnias indígenas, de um conhecimento que não se encerra em um eixo, o conhecimento como uma espiral. As contações foram experimentações, não sendo feitas de uma única forma e não temos receitas para aquelas vivências. Foram vivências, contações com a intenções outras que não nomeadas como os atuais conceitos, porém com o movimento de exotopia, aquelas contações se fundem a essas compreensões de contações de histórias decoloniais.

Mas, para além da história oral, da contação de histórias, emerge aqui a necessidade de escrever essas vivências, essas nossas escrevivências, uma vez que como bem-dito pela Mãe Stella de Oxóssi, gritote e escritora; “O que a gente não escreve o tempo leva”. E assim, desaparece. “Quem descobriu o Brasil?”.

Ao longo de minha caminhada no NE, essas visões foram se transformando, atribuindo outros sentidos, logo reagrupa a ideia de contação de histórias e literatura, visto que uma pode contribuir com a outra, ainda em diálogo com Janaina Aragão (2021) sobre a contação de histórias e literatura, em sua tese, defende a ideia de que a contação de histórias dramatizadas, apesar dessa outra linguagem oral, a literatura, segundo a autora:

a história que inspira a contação, às vezes pode usar o livro em mãos, às vezes pode usar o texto como pretexto, mas a literatura, o conto da tradição oral, a história que escutou de uma amiga, de uma professora, da avó, da mãe, sempre acompanha e ecoa pelo corpo inteiro no momento da contação. Vale a pena lembrar que, “O contador apropria-se do texto, não o decora. Apropriar-se de uma história é processá-la no interior de si mesmo” (COSTA, 2015, p. 30). Com o nosso corpo e com a nossa narração levamos os ouvintes para o tempo do Agora (ARAGÃO, 2021, p.68).

Sendo assim, as contações de histórias e as literaturas nos contextos escolares, das salas de aulas, ocupam um entrelugar, de produção e continuidade de conhecimentos, seja pela história oral ou pela literatura. Nas contações de histórias podem conter literaturas e as literaturas podem conter histórias a serem contadas. E assim, em diálogo com Janaina, essas contações de histórias e as literaturas, que ocupam o entrelugar também de linguagem

artística, atribui ao corpo/corpa³⁴ docente uma performance pedagógica e todos os atos pedagógicos passam a ser performativos e a sala de aula se torna um cenário de fundo para a constituição de protagonistas que representam e apresentam suas histórias, vozes-crianças.

O que é potente se olharmos para as questões interseccionais, para as corpas de professoras que como eu são atravessadas pelas interseccionalidades, visto que essa corpa, é potência de resistência e reexistência, é representação e inspiração para aquelas crianças que veem suas histórias aproximadas daquela que narra, atribuindo sentidos, afetividades e ficções outras, que transgridem as lógicas opressoras de dominação de nossas existências.

Para Janaína, se assumir essa posição de professora performance, que conta histórias e não impõe histórias, é também, se assumir como professora-artista que movimenta conhecimentos, expressa existências e assim rompem com padronizações, visto que no teatro, o contar histórias atravessa nossas essências, nossas existências, impulsionam para que olhemos nossas memórias, sentimentos e reações. Quem já viu uma peça e se identificou com a história contada a ponto de rir ou chorar?

Quando escolhemos histórias para contar na escola, como são feitas as escolhas? Que histórias priorizamos? Por quê? Quando usamos a literatura na escola, quais livros e autoras/es escolhemos? Friso o escolhemos, afinal enquanto professoras também temos a opção de escolha para como serão nossas práticas e as histórias que contaremos e leremos em sala de aula e fora dela. Com quais histórias as vozes-crianças se identificaram de forma transformativa para a valorização de sua essência e subjetividade?

Na escola cultivamos histórias de contos de fadas, dedicamos um campo e tempo maior para essas histórias serem cultivadas, por quê? Nesses contos, dificilmente colocam como protagonistas personagens pretas, por quê? Também mostram a vida social com lentes de luxo, riqueza e não apontando com criticidade as relações desiguais, e quando essas condições desiguais aparecem, são tratadas de forma que podemos interpretar que, por mérito conseguimos contornar a situação, ou que todos são capazes de melhorar sua situação, por quê? Também há questões de gênero e sexualidade, em que a mulher é docilizada, frágil, o toque de eufemismo da escrita, quando rebelde é para logo “dar sua voz” ao homem, por quê? Existem FADOS? Por que a bruxa é velha? Por que as princesas precisam ser felizes para sempre com um príncipe? E os personagens deformados são anomalias? O que é normal nas

³⁴Ao me referir ao termo “corpa” busco repensar não apenas a palavra no masculino, mas por qual motivo, nos referimos ao corpo masculino e feminino como parte apenas do masculino? Neste movimento tenho a intenção de romper com a linguagem em sua dominação masculina sobre as mulheres, logo, suas “corpas”.

perspectivas desses clássicos? E qual a nossa intencionalidade ao lermos e relermos em sala de aula esses clássicos?

Na literatura infantojuvenil é comum encontrar personagens pretos e indígenas em uma marca específica do folclore, em datas comemorativas específicas. Certa vez, lendo sobre o racismo estrutural de Silvio de Almeida (2019), me deparei com a questão da folclorização, o que me faz refletir: o que o nosso folclore brasileiro nos comunica? Qual a intencionalidade de suas histórias? Ou não possuem intencionalidades? O que, por exemplo, a história da Mula sem cabeça nos comunica? A história de uma mulher que se relaciona com um padre e por isso é castigada e se torna uma mula sem a cabeça e no lugar onde deveria ter a cabeça há chamas. Como podemos interpretar essas histórias com lentes interseccionais e críticas? Por que apenas a mulher foi castigada por sentir prazer? E por que transformada em animal, mais especificamente, em uma mula? Um ser híbrido? E por que sem cabeça? A mulher que vai contra a passividade do eufemismo não tem cabeça? Não raciocina? Falar sobre essas questões é pesado demais para crianças, jovens e adolescentes? Como podemos problematizar com as vozes-crianças as histórias reproduzidas de geração em geração que desfavorecem a humanidade de algumas pessoas em prol de outras?

Nessa folclorização um fantasiar, um imaginar, olhar distante do cotidiano. E será que eu, enquanto professora, me fantasiando, ou comemorando fantasiações com as turmas na escola em momentos específicos, não contribuo para essa reprodução de folclorização? E qual a intencionalidade de me “caracterizar” de uma cultura não minha para explicar sobre ela em sala de aula? Será que apenas me fantasiando eu poderia alcançar o objetivo de reconhecimento da falta de direitos das crianças e pessoas indígenas que tiveram suas terras e culturas roubadas? A fantasia pode ser algo atrativo, considerado lúdico, mas era realmente necessário? Uma possibilidade outra, que penso depois dessa vivência, poderia ser a apresentação de fotos, recontado a história por e com imagens da vida dessas pessoas, fotos e registros feitos por elas mesmas...

Essas questões podem ser tensas em qualquer faixa etária, todos querem escutar histórias bonitas, poucos querem ouvir histórias reais do que vivemos, principalmente se for história de sofrimento, histórias de exposição das violências cotidianas. Mas, devemos continuar ignorando essas questões que sabemos que existem e nos dominam? Continuar contribuindo para a manutenção de um embrutecimento e não fortalecimento de nossas existências, lutas e enfrentamentos? Qual seria nossa intencionalidade ao contar ou não histórias que trazem ou não finais felizes? Por que focar no final e não no processo?

Figura 13. Mula sem cabeça



Fonte: *Google imagem*³⁵

Figura 14. LobisOMEM



Fonte: *Google imagem*³⁶

Figura 15. Cuca a bruxa, curupira e saci



Fonte: *Google imagem*³⁷

³⁵Disponível em: https://aminoapps.com/c/terror-bhh/page/blog/a-historia-da-mula-sem-cabeca/eg68_YWU3udREearQaeldbZ03Rv0qX0BqP. Acesso em: 06 de out. de 2022.

³⁶Disponível em: <https://emiliaeiko.wordpress.com/2012/08/17/folclore-lobisOMEM/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

³⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MOe3R1hdy68>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

Figura 16. Negrinho do pastoreio



Fonte: *Google imagem*³⁸

As contações de histórias e as literaturas infanto juvenis são potenciais filosóficas de aprendizagem e superação, essas contações são potências de esperar, uma possibilidade formativa crítica, est(ética) para com as crianças, enquanto pessoas que possuem direitos e sabem seus direitos, logo reivindicam não apenas para si, mas para o coletivo.

Nessa ideia de contar histórias enquanto forma de produção de conhecimentos e comunicar esses conhecimentos, nesses clássicos, como exemplo, o “lobo mal”, quem é mal? O que é ser mal? Quem construiu essa ideia, personagens e enredo? Qual a intencionalidade? Como uma criança preta, se sente, ou é atravessada por essas histórias nas quais o único personagem marrom, como a cor de sua pele, é o vilão? Essas histórias atravessam vidas, de acordo com Freitas e Baião (2021), podemos olhar para a contação de histórias como práticas culturais, em consonância com as autoras; as “práticas culturais[...] são pertencentes aos modos de viver esse cotidiano, de quem pertence a ele.” (FREITAS; BAIÃO, 2021, p. 4). Sendo as contações de histórias e literaturas práticas culturais que podem moldar sociedades e formas de viver nelas. No contexto escolar é uma possibilidade de moldar pertencimentos e não pertencimentos a partir de práticas em que sutilmente alguns personagens são excluídos, invisibilizados ou inexistentes enquanto outros têm maior importância estética. Quem são as vozes- crianças protagonistas em sala de aula?

No NE, as histórias não foram apenas faladas, ou dramatizadas com o corpo, mas também foram contadas em silêncio por meio de desenhos e fotografias, observações. Leitura

³⁸Disponível em: <http://www.guiadosquadrinhos.com/personagem/negrinho-do-pastoreiro/41140>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

de livros, de palavras, enunciados de nossos interesses enquanto grupo. Histórias que foram uma ponte entre os conhecimentos de fora dos muros institucionais da escola e os do núcleo familiar. Havendo o movimento de relação de teoria e prática, práxis coletivas.

Penso também em como esse movimento não é simples, principalmente em tempos em que os conteúdos a serem desenvolvidos nas escolas estão cada vez mais sendo pressionados a um campo de “neutralidade” e as avaliações externas fazem constantes podas nas práticas que destoam dos conteúdos pré-estabelecidos. Assim como voltam os discursos de homeschooling e uma escola sem ideologia e nem partido. A educação na escola sofre ataques para que se transforme em um espaço que cada vez mais reflita menos o interno e o externo de si e do coletivo, sofrendo ataques aos conhecimentos, sofrendo ataques às políticas públicas que sustentam. Ateiam fogo em nossa mata-conhecimento, em nossas árvores-pesquisas e com a água salobre tentamos apagar o incêndio e reexistir.

Com todo o exposto sobre as contações de histórias ser potência de descolonização, mas também ser linguagem artística e contra linguagem, em atos de inventividade, somo esses conceitos para nomear as práticas e narrativas que se apresentarão nos próximos capítulos, como, práticas de contações de histórias e literaturas em um contexto escolar, com a potência de *descolonizarte*. Descolonização + arte= descolonizarte. Nessas práticas o importante não é manter a estrutura linguística da ideia das normas cultas, do padrão da língua portuguesa. Mas, sim na compreensão de que nos comunicamos pela pronúncia de uma língua “brasileira”, como aprendi com uma voz-criança em 2019, ou como aprendi com Lélia Gonzalez (2020) dialogamos pelo "pretuguês", linguagem herdada principalmente pelas histórias contadas pelas Amas de leite e Mães pretas, que no ato de ninar eram estratégicas cirúrgicas na construção dos modos de nossas linguagens, logo como enunciamos e dramatizamos nossas histórias-vivências. Descolonizar é olhar para uma ruptura da norma culta padrão colonizadora e essa ruptura podendo ser feita pelas artes, neste trabalho, pela arte de contar histórias.

Neste trabalho o ato de contar histórias emerge como um ato político de posicionar um saber para além da ideologia dominante de registro escrito em documentos “oficiais”, como bem dito por Lélia Gonzalez sobre as Mães pretas nas casas grandes: contarem suas histórias de ninar aos sinhozinhos e logo davam continuidade às suas palavras, Conceição Evaristo (1995) também pontua, sobre essas histórias contadas e cantadas, serem histórias, não para ninar os da casa grande mas, para incomodar os seus sonos injustos, uma vez que internalizaram as histórias e reproduziam palavras e pronúncias fora dos ideais da norma

culta padrão colonizadora. Foram formas de preservar culturas ancestrais que mesmo com a escravização, não sucumbiram à lógica de dominação eurocêntrica.

Conceição Evaristo também nos inspira a narrarmos nossas próprias histórias, a sermos protagonistas, autoras, criadoras, que ficcionam na escrita atos de insubmissão de lógicas de dominação. Os escritos nessa pesquisa foram desenvolvidos antes de conhecer a autora, e após o conhecimento de suas escritas, da escrita de histórias-vivências, uma profundidade e valorização tomou posse deste trabalho, enquanto ato de (auto)(re)conhecimento. Quantas autoras negras conhecemos? Quais histórias elas contam e escrevem? Eu, pesquisadora, negra, me vejo na responsabilidade de trazer comigo outras vozes-mulheres pretas que escrevem-gritam “LIBERDADE”.

4. O germinar desta pesquisa-história

O germinar é um encontro
Entre uma vida e outra
gera-se uma nova vida
vida de uma mesma semente
transformada já não é mais a mesma
Olhar interseccionalidade
compreensão de que em nossas vidas há encontros,
nesses encontros há
transversalidade
nela, muitas direções, caminhos que se atravessam, mas
para onde seguir?
Como uma semente
(TEXTO DA AUTORA, 2021).

Figura 17. Baobá germinando



Fonte: Página do Baobá Floresta no Facebook³⁹

³⁹Disponível em:
<https://x.facebook.com/baobaflorestal/photos/a.1133816566760215/2234100693398458/?type=3&source=48>.
Acesso em: 06 de out. de 2022.

Uma semente carrega dentro de si vida, mas essa vida só se transforma e gera outras vidas por meio de encontros. Precisa haver o encontro entre a terra, ar e água em medidas ideais para seu desenvolvimento. A natureza tem seu tempo, assim como nós. Enquanto sementes, só podem germinar com o encontro de outros elementos-pessoas e situações. Por isso trago a ideia de germinar desta pesquisa-história, o germinar de histórias, de contações e literaturas com olhares interseccionais.

Em 2018, como exposto em meu memorial, foi plantada em mim uma semente. Semente de curiosidade, de pesquisar os fazeres docentes enquanto professora em formação. Semente estética, mas também ética, semente de criticidade e sensibilidade. Germinando, no solo do chão da escola, enquanto bolsista de graduação no Projeto do Núcleo de Ensino-ProGrad, intitulado: “Práticas culturais no contexto escolar: literatura e contação de histórias”, projeto coordenado pela Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh. O projeto teve duração de 2 anos, foi até 2019. Além da coordenação de Laura, havia a colaboradora na UNESP, que naquele período estava com o Doutorado em andamento, também sob orientação de Laura, Janaina de Sousa Aragão, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP (Rio Claro). Janaina é professora EBTT- Artes no Instituto Federal de São Paulo (Piracicaba). Com ela reaprendi o que era a arte-educação, aprendia a potência do contar histórias, do encenar, professora-atriz, dramatizando o vivido, e lendo as entrelinhas da est(ética) no imaginar, no faz de conta que reconta como a dispersão de sementes, espalhando e brotando histórias.

O Projeto foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dante Egréggio, uma escola pequena da rede municipal de Rio Claro, interior de São Paulo, e que oferecia os anos iniciais de 1º a 5º ano. Acerca da estrutura da escola, ela contava com: uma sala de aula para cada ano, no período da manhã e à tarde, totalizando cinco salas de aulas na manhã e cinco à tarde, uma biblioteca, uma sala de vídeo e informática, um refeitório, um parque, uma sala de recursos, sala do dentista, uma sala de professoras/es, uma secretaria, uma sala da coordenação, uma sala da diretora e vice-diretora, também havia uma horta na escola. Nela não havia quadra, com isso se fosse necessária uma atividade para corrermos, como nas aulas de educação física, podíamos utilizar a quadra da igreja ao lado da escola ou a praça pública na frente da escola. O solo fértil do chão dessa escola foi de grande potência para o brotar-desenvolver desta e outras pesquisas.

Na escola, acompanhamos semanalmente professoras parceiras e realizamos registros reflexivos individuais sobre nossas práticas, práticas parceiras, sensações, sentimentos e planejamentos para com o projeto. No dia em que íamos à escola tínhamos a

possibilidade de participar: a) nos HTPIs (Horário de Trabalho Pedagógico Individual) para definirmos o planejamento para as próximas semanas; b) desenvolver as atividades propostas junto com a professora parceira da sala. Tanto a sistematização dos planejamentos como a construção de recursos e materiais didáticos necessários, para as atividades parceiras, estava sob responsabilidade de nós bolsistas. Tudo isso tendo como eixo a literatura e a contação de histórias, mais especificamente, o valorizar as práticas de literatura e a contação de histórias no contexto escolar.

O objetivo geral do Projeto do Núcleo de Ensino (NE) era compreender a contribuição das práticas culturais nos processos de constituição de subjetividade de professores e alunos no contexto escolar. Com professoras em formação e formação continuada. E os objetivos específicos: valorizar os espaços coletivos de promoção da literatura como contextos que contribuem para a formação estética, da sensibilidade e de uma educação sentimental; potencializar práticas de contação de histórias pelas contribuições que traz para a promoção da imaginação; compreender a arte como instância.

Importante dizer também que o NE contava com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Rio Claro. O NE articulava também outra instância formativa, um curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, com gestoras/es da rede de ensino da SME e com nós bolsistas.

Naqueles anos (2018-2019) éramos duas bolsistas vinculadas ao NE e ambas cursando Licenciatura Plena em Pedagogia na UNESP de Rio Claro-SP. Cada uma acompanhava uma professora parceira, respectivamente. Tínhamos autonomia para escolhermos quais histórias contaríamos junto às professoras. No desenvolvimento das atividades germinaram interesses pela literatura por parte das crianças. Um ponto importante a ser frisado nesta pesquisa, é que o projeto não germinou o interesse pela literatura e contação de histórias apenas para as crianças, mas sim na turma como um todo, me incluo nela!

No ano de 2018 tive a oportunidade de acompanhar durante o projeto, a turma do 2º ano B, do ensino fundamental, anos iniciais, no período da tarde, semanalmente, durante todo o horário letivo, em parceria com a Professora *Bétsamar*⁴⁰. No ano seguinte, 2019, tive outra oportunidade, de acompanhar a professora Gabi, com a turma do 3º ano B do ensino fundamental. As narrativas apresentadas e as que ainda estão por vir carregam traços do vivido, mas, também fccionam.

⁴⁰BÉTSAMAR, como um mar que gera amor. Palavras dentro de palavras.

4.1. Encontro de águas

Figura 18. Estuário⁴¹



Fonte: *Google imagem*⁴²

Nesse encontro de águas um mergulho, em suas profundezas e mistérios. Nesse encontro as águas se tornam salobre e a vida ali se torna única. Nesse encontro a transformação que seguiu o fluxo das águas e de sua vegetação.

Gostaria de trazer à tona algumas inquietações a respeito das práticas culturais de contações de histórias e literaturas, principalmente em contextos escolares. Existe uma leitura específica sobre arte-educação em direitos humanos para as crianças? Existe uma leitura que discuta a interseccionalidade para e com as crianças? O intuito dessa pesquisa não é ser um manual de instruções de como trabalhar com o tema em sala de aula, é valorizar uma prática para que a partir dela possamos pensar em outras atuações possíveis. Não é necessário ler uma história com o título “direitos humanos” para tencionar reflexões sobre o tema. Podemos incorporar essas ideias e encontrar a interseccionalidade e a arte-educação em direitos humanos, em qualquer história que contamos, lemos ou escutamos. Tomarei como exemplo a primeira leitura feita no projeto “A fada que tinha ideias⁴³”.

A fada que tinha ideias, contava a história da Fada Clara Luz, uma criança com aproximadamente 10 anos de idade, que mora com sua mãe no mundo das fadas. Sua mãe vivia consertando suas mágicas-erradas, e vivia com medo de que a Rainha das fadas, que morava do outro lado no mundo das fadas, descobrisse que a sua filha não queria seguir as regras e aprender a fazer mágica pelo clássico livro das mágicas das fadas, que não tinha

⁴¹Estuário é o nome atribuído para o encontro da água doce com a água salgada, ou seja, água salobra.

⁴²Disponível em: <https://www.iguiecologia.com/estuarios/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁴³ Da autora Fernanda Lopes de Almeida, 2015.

saído da lição número um do livro. Clara Luz dizia que não gostava do “mundo parado”, disse à sua mãe que, quando não se inventa nada o mundo fica parado e, por isso, não queria aprender a usar sua magia por meio do velho livro das fadas, que aliás já estava empoeirado e cheio de fungos e, como aprendemos com *Bétsamar*, os fungos são outras pequenas e inumeráveis vidas que surgem a partir do bolor, microorganismos. Clara Luz queria aprender experienciando, testando, inventando, se aventurando e mesmo que não desse certo, pelo menos, mais uma história de aventura teria. Ela só queria saber de inventar suas próprias mágicas: bule de café que vira pássaro com três asas, nuvens modeladas em forma de animais que criam vida, bolo de luz com um menino-relâmpago, chuva colorida como o arco-íris entre outras coisas...

Clara Luz tinha uma professora de HORIZONTOLOGIA, que vivia apresentando para ela outros horizontes. Mas, o que há depois de cada horizonte? O livro nos mostra muitas aventuras e desventuras, até que por fim as mágicas de Clara Luz são compreendidas e aplaudidas. Com esse livro pude assimilar que as crianças têm ideias, que precisam experimentar e vivenciar, para além da nossa vista de como ensinar, para além de nossos horizontes-percepcionais e dos livros clássicos que estão embolorados. E que precisamos de novas formas, novos aprendizados, de um novo tudo, que podemos ESPERANÇAR e não ESPERAR. Esperançar como nos ensinou Paulo Freire (1997).

Bétsamar era uma professora experiente, já lecionava há **quase** 30 anos, também já era experiente em trabalhos parceiros. Quando a conheci, atuava como professora supervisora no PIBID⁴⁴ e era professora parceira de uma das bolsistas em sala de aula, também pelo PIBID. Contudo a história dela não se limita a esse recorte, uma vez que quando começou esse trabalho docente, eu ainda não era nem nascida, vejam só, tenho apenas 25 anos e apenas 3 anos enquanto docente. Sendo assim não era nascida fisicamente e nem enquanto docente.

Bétsamar, com toda sua experiência, também foi uma professora para mim, me ensinou práticas pedagógicas em geral e que, atualmente, compreendo essas práticas como também práticas de contações de histórias. Práticas que possuem fundamentos, que advieram por estudos, por literaturas, práxis.

Com a Professora *Bétsamar*, aprendi práticas do cotidiano da escola, sendo marcante, o incentivar a leitura, sutilmente, na organização e valorização de espaços na sala de aula, com caixas de leitura, estantes de livros, murais com curiosidades emergentes a partir das leituras, cativando as vozes-crianças a pesquisarem e serem “cientistas”.

⁴⁴Lembrando que em meu memorial explico o que é o PIBID.

Eu e *Bétsamar*, nos reunimos semanalmente, para planejarmos e organizarmos as atividades seguintes, esses encontros chamo de “encontro de águas”, eu enquanto as águas doces dos rios e cachoeiras e *Bétsamar* a imensidão dos mares e oceanos, imensidão de sua geração. Apesar de não ter destacado muito essa questão em meus registros semanais, há muita potência no vivido. Agradeço a Chaluh, por impulsionar essas escritas reflexivas, sendo minha orientadora desde a graduação. Agradeço a *Bétsamar* pela parceria e por ser também minha professora. Também agradeço às crianças pela coletividade e todo o (re)conhecimento em nosso partilhar!

Certa vez, vi uma imagem que dizia: “se o livro não te diz, qual é a cor do personagem?” Se eu não disser a cor de *Bétsamar*, e nem a descrevê-la, enquanto parte desta narrativa, como você a imaginará? As sardas são como pinturas que a transformam em uma poesia.

De início *Bétsamar* contextualizou para mim quem eram aquelas crianças, de onde vieram, e também me apresentou à elas enquanto bolsista Vic, da UNESP, que semanalmente estaria ali junto delas e eu me apresentei. Gradativamente elas foram expressando suas individualidades e coletividade para mim. A maioria das crianças estava com oito anos na época e moravam próximas à escola, a maioria com olhares curiosos e todas com histórias e vivências únicas, a serem narradas em coletivo de vozes, vozes-crianças.

Resumidamente, durante o ano lemos quatro livros, e a partir deles desenvolvemos subprojetos que aqui focarei em recortes que acreditava que explicitavam a ideia da interseccionalidade em sala de aula e possibilidades que transgridem e valorizam a diversidade. As leituras realizadas em sala de aula em parceria com a professora *Bétsamar* e as crianças foram: 1. *A fada que tinha ideias*⁴⁵; 2. *Como Treinar o seu Dragão*⁴⁶; 3. *A turma da Mônica em: O estatuto da criança e do adolescente*⁴⁷; 4. *Menina Bonita do Laço de Fita*⁴⁸. Neste trabalho trarei fragmentos das histórias contadas por meio de algumas atividades desenvolvidas principalmente nas leituras referentes aos livros sinalizados nos pontos 3 e 4.

Importante destacar que os livros escolhidos por *Bétsamar* para leitura com a turma foram escolhidos principalmente por fazerem parte da composição da biblioteca da escola, e sendo assim de fácil acesso para aquelas crianças, tendo uma referência de busca e quando quisessem encontrar aqueles ou outros livros saberiam onde buscar.

⁴⁵1. ALMEIDA, F. L. *A fada que tinha ideias*. Ática, São Paulo, 2007.

⁴⁶2. COWELL, C. *Como Treinar o Seu Dragão*. Trad.: Heloisa Prieto. Intrínseca, Rio de Janeiro, 2010.

⁴⁷3. SOUSA, M. de. *A turma da Mônica em: O estatuto da criança e do adolescente*. Mauricio de Sousa Produções Ltda., São Paulo, 2006.

⁴⁸4. MACHADO, A. M. *Menina Bonita do Laço de Fita*. Ática, São Paulo, 2000.

Quando escolhi os livros não tive essa mesma sensibilidade e preocupação que *Bétsamar*, todavia hoje compreendo a importância e potência desse movimento, assim como a importância de apresentar livros outros que nos façam (re)conhecer outras culturas. E compreendo também a importância de questionar; quais livros estão disponíveis nas bibliotecas de nossas escolas? Que histórias contam? Quem são as/os personagens principais? Elas/es têm cor? Quando são pretas/os, indígenas, ou possuem alguma deficiência, são humanizadas ou desumanizadas? Possuem gênero, sexualidade, classe social ou se situam entre outras intersecções? Quais arquétipos circundam essas protagonistas? Há uma formação inicial e continuada para todas e todos profissionais da educação acerca dessas questões? E com as crianças? Proporcionamos diálogos com criticidade? Que histórias ESCOLHEMOS contar ou ler?

Figura 19. A coisa ficou preta



Fonte: Página a coisa ficou preta no Instagram⁴⁹

Friso que as questões só emergiram a partir dos atravessamentos, estudos e vivências após o projeto, e nem eu e nem a professora parceira compreendemos essas intersecções, assim como não tivemos formações que nos apontassem a essas questões até aquele(esse) momento e, eu, mesmo sendo uma mulher, preta de descendência indígena, periférica e umbandista, não compreendia a sutilidade dos livros e filmes infantis, como por exemplo, a sutilidade do racismo ao não ter personagens protagonistas pretas e indígenas e, em muitos

⁴⁹Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B6i-bJ5H5Iy/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

livros, as personagens não brancas que emergem são tratadas como animais, animalizadas ou são animais de fato. É intencional? A criança preta se identifica com um animal? Esse não foi o foco inicial nas nossas leituras, esses apontamentos e questionamentos que já existem há séculos, nessa pesquisa se torna atual. Eu nem imaginava que isso poderia contribuir para o não pertencimento identitário de crianças pretas e indígenas, e as consequências. Seria um racismo por omissão? Racismo por não compreensão? O racismo estrutural nos envolve como a poluição do ar, só percebemos quando a fumaça está visivelmente cinza ou afeta nossos pulmões e respiração.

Penso sobre os nossos clássicos da literatura, principalmente da literatura infanto-juvenil. Que histórias contamos? Como essas histórias são interpretadas? Quando lemos e abstraímos uma história contada, ela fica apenas em um campo superficial do nosso ser, ou nos envolvemos em um ponto que levamos na memória, no interno, no inconsciente e incorporamos as ideias apresentadas? Quais as representações propostas nos clássicos? Se refletirmos que os clássicos são educativos e o educativo institucional, antigamente não era um espaço para todas as pessoas. Quais mensagens nas entrelinhas, nas raízes desses clássicos, podemos compreender? Na maioria das histórias a única personagem marrom/preta, é a vilã, é o lobo "mau", as crianças ficam com medo, raiva, afinal é um "monstro", mas, e aquelas crianças que escutam e olham as imagens e inconscientemente percebem que o único personagem que se parece com ela, com a sua cor de pele, é o vilão ou animal da história, como se sentem? Elas criam medo e a rejeição também para si? Se eu não fosse uma professora atravessada pelas interseccionalidades, teria essas mesmas percepções sobre o racismo na literatura e nas nossas contações de histórias?

Como espaço reflexivo, trago aos olhos imagens dos livros clássicos na literatura infanto-juvenil. O que essas imagens podem nos fazer refletir? O que elas nos contam? Nessas construções imagéticas, como as crianças pretas e indígenas se identificam? Ou não se identificam? Como as crianças brancas recebem as histórias? E as não brancas?

Figura 20. A Bela e a Fera



Fonte: *Google imagem*⁵⁰

Figura 21. Os três porquinhos e o Lobo mau



Fonte: *Google imagem*⁵¹

⁵⁰Disponível em: https://disneyprincesas.fandom.com/pt-br/wiki/A_Bela_e_a_Fera. Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁵¹Disponível em: <https://filmow.com/o-super-lobo-mau-t24799/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

Figura 22. Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau



Fonte: Google imagem⁵²

Em nossa terceira leitura, pensando sobre os direitos das crianças e adolescentes, assim como os direitos humanos, utilizamos recursos como o GIBI, fragmentos de histórias, vídeos, etc. A fim de refletirmos sobre o tema e os desdobramentos. E com isso poderíamos potencializar uma educação crítica e as crianças poderiam ser as protagonistas das nossas histórias, assim como de suas próprias histórias.

E o que teria haver com interseccionalidade? O que os direitos das crianças e adolescentes tem a ver com interseccionalidade? Primeiramente poderíamos pensar que, como bem pontuado por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), a idade também é um ponto interseccional, ou seja, as gerações, categorizações de faixas etárias e assim enquadramento em posições sociais, culturais e econômicas.

Quando pensamos em crianças, adolescentes, infâncias, podemos olhar com as lentes da multiplicidade, não existe apenas uma forma de ser e estar no mundo. Porém é contraditório pensar, por exemplo, no estatuto da criança e do adolescente, que por um título aparentemente homogeneizado em um UNO. Quando não especificamos as diversidades,

⁵²Disponível em: <https://www.editorarideel.com.br/conte-uma-historia-classicos-chapeuzinho-vermelho>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

podemos encontrar a barreira de generalizar e logo não atender com eficácia aos múltiplos contextos e subjetividades.

Ser criança ou adolescente em nossa sociedade, é também estar à margem, afinal, quem toma as decisões de nossas vidas? Não quero dizer que não deva haver um zelo, cuidado e proteção para com as nossas crianças, pelo contrário. Mas, parte disso também é escutar e dialogar, olhando para as necessidades dessas crianças e adolescentes de forma que ela possa mostrar o que compreendem ser o melhor para si, ou seja, possibilitar espaços para que as vozes-crianças sejam legitimadas.

Até 1990, com o estatuto do menor⁵³, era impossibilitado o ato de ouvir essas vozes e ainda ocorreria abafamentos de histórias, visto que, era considerado menor, inferior, o ser criança, do ser adulto. E era ainda mais deslegitimada se a voz-criança fosse preta e periférica, ou seja, era considerado menos válido ao social. O que trago é uma reflexão a respeito da estruturação social. Além da intersecção entre idade e contexto socioeconômico, também é atravessado pelo contexto racial. Intersecções que atravessaram o tempo e ainda refletem em nossos dias.

Para Collin e Bilge (2021), os direitos humanos também estão atravessados pelas interseccionalidades, e é um movimento que emergiu nos anos 2000, após muitas reivindicações, aqui no Brasil, pelo movimento do feminismo negro. Mas, o que os direitos humanos têm a ver com os direitos das crianças e adolescentes? As crianças e adolescentes também são humanidades, não são fragmentos desconexos de humanidade. Porém precisam de um olhar ainda mais atento das sociedades.

O projeto sobre educação em direitos humanos com as crianças naquela escola, surgiu a partir do conhecimento da existência desse conceito em uma disciplina de aprofundamento, optativa, no curso de Pedagogia da UNESP. A disciplina intitulada “Dimensões Psicossociais na educação”, ministrada pela Prof^a Dr^a Débora Cristina Fonseca, a qual possibilitou a apresentação do conceito, assim como textos que questionaram e impulsionaram discussões sobre os direitos humanos, ECA e a transversalidade na educação.

Naquele momento, todas as falas e vivências com as crianças me levavam a refletir sobre a educação em direitos humanos e a necessidade de um projeto sobre na escola. Como era algo que estava envolvida, compreendi que era algo que as crianças também queriam, e assim reproduzi a ideia de que as crianças são sujeitas e sujeitas passivas que receberam

⁵³O estatuto do menor surgiu antes do Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) em 1990. Garantindo direitos e cidadania para as crianças e adolescentes que até então eram consideradas pessoas menores, mini adultos.

informações. Ao mesmo tempo que reproduzia essa verticalidade de conhecimentos a serem desenvolvidos na escola, passei a me atentar às colocações das crianças daquela turma.

Como aquele projeto era um espaço para que eu aprendesse a ser professora, *Bétsamar*, me apoiou e me apresentou inumeráveis materiais sobre o tema que ela tinha conhecimento. Com sua ajuda, planejamos e organizamos leituras e atividades semanais que pudemos desenvolver com as crianças e famílias. Ao todo foram 10 semanas de atividades, aprofundando uma vez por semana, sobre algum direito. A divisão e organização de como poderíamos desenvolver as atividades e a ordem e tudo o mais, acontecia em parceria com a Professora *Bétsamar*.

Nessa pesquisa, os direitos se atravessam, hora falarei do direito à moradia, mas também do direito à vida. Visto que os direitos não são fragmentos distanciados uns dos outros, todos existem e se atravessam. Sendo esses atravessamentos uma ampliação da percepção do que é a interseccionalidade nas práticas culturais de contações de histórias e literaturas em sala de aula, porém, especificamente para aquele contexto vivido. Portanto, não sendo uma receita de bolo, mas talvez, um mapa, com muitos enigmas pelo caminho.

No primeiro momento desenvolvemos atividades sobre o direito à vida; no segundo o direito à saúde; em sequência o direito à moradia; direito a religião e liberdade de expressão; direito ao trabalho; direito ao acesso à informação; direito ao lazer, cultura, esporte e educação, que se entrecruzam ao quarto momento do projeto, envolvendo as questões étnicoraciais, em um quarto e último momento a leitura de: “Menina bonita do laço de fita” e fragmentos de histórias de livros e artigos científicos, entrelaçando-se nos nós da boneca abayomi.

Como dito anteriormente, havia a responsabilidade e necessidade de registros reflexivos semanais e nesse momento da pesquisa, me aproprio desses trechos-indícios, para refletir sobre nossas práticas culturais em sala de aula.

Figura 23. Baobá



Fonte: *Google imagem*⁵⁴

4.2. Direito ao AYÊ⁵⁵, Pindorama⁵⁶, moradia sadia

Contamos histórias, inventamos, ficcionalizamos e friccionamos para construirmos novas realidades. E agora contarei a história de Tainá.

Tainá era Vic, a Bolsista, Tainá, não era Vic.

Tainá era criança, Tainá não era criança.

Tainá era uma invenção. Tainá era uma incorporação.

Tainá estava ali. Tainá dizia sobre quem não estava ali.

Tainá é uma criança indígena. Tainá era uma ideia.

Figura 24. Tainá e Vic



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-44451533> Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁵⁵ Aye em yorubá, etnia Africana, significa Terra.

⁵⁶ Pindorama era o nome dessa Aye antes da invasão e colonização que chamamos de nação, país, Brasil.

Quarta-feira, 10 de outubro de 2018, não entrei na sala de aula como Vic, como exponho nos registros reflexivos: “[...]entrei em sala de aula como *Tainá* (astro no céu) uma índia da tribo *Guarani Mbya* [...]coloquei uma saia e colares com aspectos semelhantes aos da tribo original e me caracterizei.[...]”. Era necessário me "caracterizar" do que achava ser a "tribo original" para representar o conhecimento que queria apresentar? E existe uma tribo original? Certa vez em uma aula sobre história da arte, ouvi o questionamento: Tribo quer dizer que é menos civilizado, menos humanizado?

Penso, no nosso fantasiar, principalmente quando queremos trabalhar em sala de aula as questões para retratar os povos indígenas. Cocares, cachimbo, natureza, como se fossem selvagens e distantes de nossa realidade urbana, como se a realidade urbana fosse a mais apropriada para condições de vida “civilizada”, mas, não existem indígenas nos grandes centros urbanos? Qual a nossa intencionalidade em nos fantasiarmos? Ou fantasiarmos as crianças nas datas comemorativas, como por exemplo, o dia 19 de abril, “Dia do Índio”. Nessas fantasias, estaríamos folclorizando a pessoa indígena?

A ideia de ser a *Tainá*, uma criança indígena da etnia *Guarani Mbya*, surgiu a partir de uma pesquisa, que gostaria de apresentar para a turma, partes dessa vivência, exponho no registro reflexivo:

para montar e contar a história de “*Tainá*” precisei realizar previamente uma pesquisa, muitas coisas que não nos ensinam nas escolas e pouco se fala sobre tal cultura, para que tudo citado se tornasse o mais real possível, além de estar preparada para os posicionamentos de outros aos fatos ocorrentes (Registro Victoria, 10/10/2018). 🌱

Precisava ampliar meus conhecimentos sobre a cultura *Guarani Mbyá*. Naquele momento, encontrei um resumo expandido escrito por Nhambiquara, Benutti e Dalglish, no instituto de artes da UNESP no campus de Bauru, de 2014, com o título de “Grafismo indígena guarani: do mítico à análise formal”. Utilizei este resumo expandido como base para estruturar as narrativas em sala de aula. Essa narrativa se fez presente pela contação de histórias circular no aye-chão da sala de aula, após dizer quem eu era para as crianças, pedi para afastarem as cadeiras e mesas, iríamos sentar no chão em um grande círculo, as crianças assim fizeram e eu começo a contação da história:

Meu nome é *Tainá*, para meu povo significa ESTRELA, um astro no céu.

Há muitos anos atrás vivia tranquilamente com minha família e amigos aqui, onde tínhamos nossa tribo GUARANI MBYA, que representa; a tribo dos guerreiros. Vivíamos em meio à natureza. O meio ambiente proporciona para nós tudo o que precisávamos, por isso cultivamos tudo com muito afeto, realizando inúmeros rituais em agradecimentos e às vezes com pedidos... Mantendo uma cultura que exalta a nossa natureza.

Nesses rituais nos pintamos com materiais que são extraídos cuidadosamente do meio ambiente, respeitando seu tempo e espaço. Essas pinturas em meu corpo, por exemplo, são feitas com urucum; sementes que produzem uma coloração avermelhada. Aqui em Rio Claro, possuímos algumas árvores de urucum. Já este símbolo em meu corpo representa um pedido, que fazemos há muitos anos, desde que nosso chefe espiritual previu que algo de ruim se aproximava e logo deveríamos buscar “a terra sem males”, sendo guiados pela constelação cruzeiro do sul. Portanto este “X” é a representação do cruzeiro no sul e de nossa busca.

Antes de sairmos à procura desta terra sem males, morávamos próximos aos rios de águas doces, quando precisávamos de algo que não tínhamos ali, nossos pais e guerreiros da tribo saíam em busca do que era necessário para suprir nossas necessidades. Para a tribo nós crianças somos como a natureza, uma de suas maiores riquezas, então a todo o momento tentam nos proteger. Outras tribos próximas a nós possuem essa mesma tradição, de respeito entre todas as gerações. Apesar dessa semelhança cultural, temos inúmeras diferenças, como os nossos dialetos, nossas pronúncias únicas. Nós, guaranis, falamos de forma a unir o MACRO-JÊ e o TUPY. Algumas expressões de linguagem apenas nós que fazemos parte desta tribo compreendemos. Sendo assim quando encontrávamos pessoas de outras tribos não conseguimos nos comunicar e conseqüentemente manter um relacionamento, vínculos, dificultando ainda mais o nosso encontro com a tão prometida terra sem males.

Permanecemos a contar esta história, porque todas as nossas crenças, nossos conhecimentos, nossa cultura e tradições, são eternizadas através de contações de histórias passadas e repassadas de gerações para gerações em rodas de conversas como esta (Registro, Victoria, 10/10/2018). 🌱

Figura 25. Gira do conhecimento no aye da escola



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Ao incorporar a personagem Tainá tinha como intenção tornar a contação de história uma imersão, mergulho nas profundezas e mistérios dessas profundezas, que despertam nosso desejo de conhecimento, em um outro cenário, sair da sala de aula, mesmo ainda estando ali. A ideia de ser Tainá, não era para celebrar o dia “do índio”, estávamos distantes das datas comemorativas, naquele momento, queria aproximar a realidade das crianças com outras realidades. Mas, por que falamos sobre as questões indígenas, africanas ou afrobrasileiras, apenas em datas específicas?

Ao mergulhar na história surgiam dúvidas, rompendo as barragens e fluindo a palavra. Barragens de estereótipos, entre eles a ideia de que as pessoas indígenas são todas iguais e não vivem nas cidades. Nesse movimento, é de grande importância e potência ouvir as vozes-crianças, suas inquietações, perguntas ditas e não ditas. Afinal como espelho, refletem nós e nossa sociedade. E esses estereótipos que reproduziam são os frutos de nossa sociedade, também foram meus frutos, do que eu propus e reproduzi enquanto prática pedagógica.

Naquele momento vivido, registrei minhas intencionalidades com aquele fantasiar e trago um fragmento para somar na reflexão; “[...] Ao final da história expliquei que o intuito era o de fazê-los reconhecer, eu enquanto criança e principalmente índia, não obtive o direito a uma moradia e nem a um ambiente sadio. [...]”. Olhando para a intencionalidade de ontem com os olhos de hoje, compreendo a potência da reflexão crítica com as crianças; quem tem direito a um lar? Aos lares privados, a casas. Nessa reflexão, Bét recapitulou capítulos de areia de Jorge Amado, no livro meninos que fazem das ruas o seu lar, mas por opção?


Uma estrutura na qual algumas pessoas possuem direitos e outras não, algumas mais que outras. E como foi definido quem teria direito e acesso a uma moradia digna? As pessoas indígenas nativas, não possuem direito a viver nesse ayê? Não possuem direito de viver em suas próprias terras? As pessoas que vieram de África, e ergueram casas e grandes construções, não possuem direitos a elas? Nessa perspectiva vejo uma ramificação do pensamento sobre a negligência, opressão e omissão do Estado e de nossos (des)governantes, regidos por uma necropolítica que envolve essas culturas afro-indígenas no processo colonial desde datada na história em 1500.

Figura 26. Deixamos de ser indígenas?



Fonte: *Google imagem*⁵⁷

Um problema estrutural, mas como podemos ao menos repensar sobre em sala de aula? Naquela sala de aula usamos a contação de histórias para denunciar e expor situações que vivenciamos, olhamos e que concordamos ou não. As crianças foram autoras-criadoras e protagonistas dessas histórias. Trago uma pista das práticas pedagógicas e culturais vivenciadas naquele momento:


realizaram uma contação de histórias por meio de colagens e desenhos das situações que eles já observaram, presenciaram e, enfim, de crianças que moram na rua, foram abandonadas, sofreram algum tipo de agressão entre outros [...] Depois do HTPI voltaram à sala e eu e Bétsamar havíamos distribuído revistas e colocado às mesas em duplas. [...] expliquei que cada dupla teria uma revista e poderiam representar a proposta por meio de colagens, desenhos, ou unindo os dois. Também teriam opções de fazerem a atividade junto ao colega sentado ao lado ou mesmo sentado em dupla, também poderiam fazer a atividade individual. Ressaltando que as propostas eram denúncias e relatos, de negligência e desrespeito a esse direito das crianças⁵⁸ [...] Ao decorrer da atividade percebi que muitos dos alunos que os pais tentam proteger do mundo como é, estavam tendo muitas dificuldades, em compensação outros que quase não participam e quando participam pouco se expressam me surpreenderam, não apenas a mim, a Bétsamar também (Registro Victoria, 10/10/2018).

Precisamos romper silenciamentos. Nessa turma ouvi relatos de uma criança que havia sido abandonada, crianças que já haviam enfrentado a violência doméstica, entre outras situações de que estavam desprotegidas. Apesar de ser uma escola pequena de um bairro não


⁵⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDaS70F2fPw>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁵⁸ Direito à moradia sadia.

periférico, essas situações podem estar presentes em qualquer lugar e como nós educadoras e educandos reagiremos? No NE, em grupo debatemos, as violências que aparecerão, sendo uma potência de (re)conhecer realidades, nomeando e compreendendo as situações de forma que não ficamos apáticos aos embrutecimentos, sendo talvez uma possibilidade de abrir caminhos para uma educação empática:

Enquanto explicava [...] muitas crianças se surpreenderam pelo fato de existirem outras crianças que moram na rua e passam extremas dificuldades, queriam entender o porquê de elas estarem vivendo em tais condições, então expliquei que; muitas estão ali por falta de alternativas, algumas os pais ficam desempregados, portanto não conseguem manter a casa muito menos a si. Outros preferem fugir de casa ao continuarem passando dificuldades e assim buscam novos lares. Existem também as que foram abandonadas ou se perderam [...] Prosegui dando exemplos e alguns estavam “boquiabertos”, outros estavam inquietos e queriam compreender mais o porquê disso acontecer (Registro Victoria, 10/10/2018). 

Quando nos permitimos ouvir essas histórias e enfrentá-las, estamos rompendo com estigmas, preconceitos, estamos ajudando nosso grupo. Grupo que vai para além de afinidade de ideias, mas um grupo que (sobre)vive coletivamente. E no movimento de exotopia, sobre (des)confortos e (des)afinidades, brotam nossas histórias, nossas escrituras.

Uma dupla recorta uma imagem na qual havia uma mesa de plenário e muitos políticos aparentemente conversando. Logo a professora se aproxima e pergunta;
- Mas o que essa imagem tem a ver com o que estávamos conversando?
- Tudo! Eles estão discutindo sobre as crianças que não tem casa.
Para nós foi algo inesperado e gratificante (Registro Victoria, 10/10/2018). 

Ambas as crianças se posicionaram de forma que estavam além do que nos permitimos olhar, para além do que mostramos às crianças. Ou seja, algumas questões estão em um âmbito macroestrutural que não possuímos total acesso. Que mesmo reagindo no microsocial, ainda há um problema maior que nossas pernas possam alcançar, e o que podemos fazer? Seria então uma possibilidade apresentada por essas crianças? O voto e escolha de quem nos representará, e quem está nos palanques, no poder dessas políticas públicas devem debater e agir, pela e com a população, nós devemos estar atentas e atentos. Em quem escolhemos para representar nossas demandas.

Figura 27. Toda criança tem direito à moradia e cuidados adequados



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 28. Apresentação das denúncias-vivências



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

4.3. Nutrindo as nossas raízes e tencionando troncos-estruturas: Direito de existir e permanecer vivendo

Nutrição, direito à alimentação. Água potável, alimento saudável. Agronegócio, e no AYÊ, genocídio. Alimentação e garantia de vida para a população. Na educação, a garantia da alimentação. O dinheiro das merendas, mais uma vez desviado. Faltou bolacha na escola, a barriga vazia grita, está com fome, a fome ensina mais que a Professora na sua frente. A fome é sentida de dentro, a Professora fala de fora. E como bem colocado por Maria Carolina de Jesus: A fome também é professora!

Figura 29. A geladeira vazia



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Educação, saúde e alimentação? Garantindo existências? Todos os direitos possuem atravessamentos em si. Direito à vida, de poder viver, viver com dignidade, direito a pertencer, a ter uma moradia e agora, explanar sobre o direito à saúde e alimentação: “[...] Quarta- Feira (17/10/2018) [...] Bétsamar e eu planejamos abordar o tema saúde com a turma, e como é um tema amplo pensamos em focar principalmente na alimentação[...]”.

Vida e necropolítica, quem pode viver e quem não? Quem tem seus direitos garantidos? Quem pode ter alimentos que sustentam nossas existências e quem não tem acesso? Nutricídio⁵⁹... Quem já ouviu dizer que: “saco vazio não para em pé?”

Sem uma boa alimentação a saúde física, mental e emocional é comprometida, se olharmos ao nosso redor, quantas milhares de pessoas estão sentindo fome, em condições precárias de subsistência. Com a escritora Carolina Maria de Jesus, aprendi que a fome também é professora, que a fome é dor, a fome esvazia a vida e, os sonhos não se sustentam.

⁵⁹Encontrei este conceito em uma reportagem que falava sobre a falta de nutrientes na alimentação da classe média econômica brasileira Mas, ao me referir ao conceito olho para o direito humano básico para sobrevivência, ou pior, a falta dele. Me refiro a ideia de uma morte nutricional, de um crime a alimentação, podendo ser uma nutrição voltada para a morte, seja no processo incontrolável de agroTÓXICOS que “preservaram” os alimentos por mais tempo, seja os produtos ultraprocessados que resistem mais tempo nas prateleiras dos supermercados, ou seja o acesso a alimentos, comumente nos mercados, os alimentos ultraprocessados são mais baratos e mais acessíveis para pessoas que não possuem privilégios socioeconômicos, incluindo dinheiro e tempo. Ou seja, é mais acessível 1 kg de salsicha do que 1kg de cenoura. Também olhando para BISPO, 2023, poderemos olhar para a ideia de um agrocídio que envolve essa cultura de desmatamento, de monocultura e de venda de alimentos que não são nativos mas passam a ser produzidos aqui em grande escala sendo necessário um processo que mata a nossa terra, que nos define aos poucos e nos tensiona a comprarmos o que tem na suas prateleiras já que nas ruas não está mais acessível a nossa natureza alimentar. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/espiritualidade-e-bem-estar/post/2022/07/o-nutricidio-da-classe-media-do-pais.g.html>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

E ainda segundo a autora “quem inventou a fome, são os que comem”, e digo mais, em fartura!

Na busca de como desenvolvermos o tema saúde e alimentação, conhecemos um dos projetos do fotógrafo Gregg Segal,⁶⁰ nele, as crianças que participaram das fotos, registraram em um diário, tudo o que elas comeram durante uma semana, inclusive as quantidades. Logo, ele fotografou as crianças, e em volta delas, ele organizou todos os alimentos registrados. Esse fotógrafo também fez uma minibiografia das crianças, contextualizando um pouco quem são e como as encontrou. E, utilizamos essas histórias para contar em sala de aula. Mas, para além de recontar as histórias apresentadas pelo fotógrafo, também ficcionamos narrativas, até que entrelaçamos o direito à moradia, visto anteriormente, ao direito à saúde e alimentação. Quando vi a série de fotografias, compreendi que a apresentação da foto e a reflexão sobre a letra da música, seria possibilidades artísticas, estética de nos aprofundarmos sobre o tema central do direito à saúde e alimentação. Nas fotos há uma diversidade social, sendo uma possível potência de debatermos sobre as acessibilidades aos alimentos e consequentemente a saúde.

Montei um vídeo com uma série de fotografias de crianças brasileiras feitas pelo Daily Bread [...] Os resultados das imagens ficaram incríveis, retratam nossa diversidade e nossas desigualdades [...] agreguei uma música⁶¹ sobre as reflexões de um trabalhador que colhia bananas para transportá-las aos outros países (Registro Victoria, 17/10/2018). 🌱

Uma vez, já enquanto professora, em 2021, fiz uma atividade com uma turma na escola, na qual todas as crianças tinham que trabalhar e produzir uma quantidade de dinheiro, ao final eu recolhia os dinheiros produzidos e pagava um salário com uma pequena parte de todo aquele dinheiro produzido. As vozes-crianças, indagavam que aquilo era injusto, mas, fica a reflexão daquele homem que colhia bananas para transportar a outros países, fazemos parte de um sistema capitalista, capitaliza vidas, capitaliza nossos direitos, e como podemos garantir que não sejamos ainda mais exploradas/os?

Com Caboclos e Oxóssi, aprendemos a amar e cuidar o natural, plantar, cuidar, colher e caçar respeitando o tempo e não atrapalhando o ciclo reprodutivo dos animais e na

⁶⁰Gregg Segal- daily bread: Disponível em: <https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1612345389068486-daily-bread>. Acesso: 18 de set. de 2022.

⁶¹Harry Belafonte - Banana Boat Song (Day-O). Disponível em: <https://lyricstranslate.com/pt-br/day-o-banana-boat-song-can>. Acesso: 15 de Out. de 2018.

natureza, dialogando com o meio ambiente, ecologia e biologia, porém com a industrialização, globalização e capitalização da vida, há uma produção massiva dos alimentos. Para onde esses alimentos vão? Quem garante o acesso ao direito de alimentação todos os dias para todas as pessoas sem discriminação? E como alimentar essa grande massa, respeitando a natureza?

Há algum órgão público que atende às políticas e demandas públicas para a distribuição massiva de alimentos de forma gratuita? Ou só se alimenta quem tem dinheiro para pagar e logo existir? Ou seja, nossos direitos humanos, públicos e subjetivos, são direitos garantidos apenas para quem tem dinheiro na mesa?

No Brasil, atualmente, existe o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (Sisan), por meio dele há a distribuição de cestas básicas para famílias cadastradas no sistema que estão em condições de vulnerabilidade socioeconômica, também há o apoio à agricultura familiar, produção e comercialização de alimentos para a comunidade local... Mas, e quem não tem acesso a essas informações e mora nas ruas? Quem tem acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para se cadastrarem nesses sistemas? Um grande exemplo dessa falta de acessibilidade se fez pela distribuição do auxílio emergencial durante o ano de 2020 no ápice da pandemia de covid-19.

Também há, no Brasil, a garantia do direito à saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) gratuito para toda a população a fim de atender a constituição federal de 1988, sobre o direito à saúde. Ao mesmo tempo que possuímos uma política pública necessária, existem inúmeras mazelas que a população não reconhece como plausíveis de união e contestação, acreditando que não tem o que fazer para haver mudanças.

Não sabia sobre essas informações na época dessa atividade, logo não repassei esse conhecimento para aquela turma. Todavia compreendo a importância desse movimento de proporcionar acesso a essas informações, como recorrer, como participar, sendo cidadãos ativos, principalmente em um momento pandêmico em 2022, no qual o SUS tem salvado incontáveis vidas por meio das vacinas e testes de covid-19. Resistindo a um momento de forte negacionismo a respeito da eficiência e veracidade das vacinas e da ciência, tendo ainda muitas crianças não sendo vacinadas, envoltas desses discursos e de uma necropolítica do presidente da república.

Nas imagens, apresentadas naquela quarta-feira, emergiu uma potência de diálogo crítico, algumas questões: quem se alimenta? Como se alimenta? Como nós nos alimentamos? A distribuição dos alimentos, mesmo que em escolas públicas, como exemplo, nossa escola, era a mesma que outras escolas mais periféricas recebiam? De acordo com o

cardápio alimentar-nutricional, todas as escolas recebem esses alimentos da mesma forma e na mesma proporção?

Durante a pandemia de covid-19, se escancararam ainda mais as desigualdades. Em Rio Claro, a SME atendeu esse direito à alimentação, entregando nas escolas cestas verdes financiadas pela prefeitura, até que, com a retomada das aulas presenciais no ano de 2022, o encerramento de vínculos em prol da economia com parcerias como o CAF⁶², cooperativa responsável pela seleção e montagem das cestas verdes distribuídas.

Popularmente, dizem que “somos o que comemos”, todavia, e aquelas pessoas que não têm acesso à alimentação? Elas não comem nada, então elas não são nada? Ou as pessoas que se alimentam dos nossos restos, dos nossos resíduos, dos nossos lixos?

Apresento duas das imagens estudadas no projeto. Nessas imagens houve uma comparação socioeconômica entre duas crianças que moram no mesmo estado, Brasília, com a mesma idade, Henrico e Davi, 9 anos, moram em Brasília, todavia com condições de acessos diferentes. Vale ressaltar que o que sei sobre suas histórias, é o que o fotógrafo contou-registrou:

Figura 30. Daily Bread: HenRICO



Fonte: Gregg Segal, 2018.⁶³

⁶² Cooperativa de agricultores familiares

⁶³Disponível

em: <https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/projeto-fotografico-mostra-como-e-a-alimentacao-de-criancas-pelo-mundo>. Acesso em: 06. de out. de 2022.

Na imagem, observamos que há mais comida do que o corpo da criança, embalagens, produtos ultraprocessados em grande fartura. Será que esses produtos seriam consumidos a partir do incentivo e influência dos meios de comunicação massivos? Há também a possibilidade de pensarmos sobre esse tipo de alimentação ser mais rápida de preparar, afinal, a necessidade de trabalho intenso, limita nosso tempo até mesmo na alimentação, restando pouco tempo para a compra e preparo de produtos.

Quando levamos as imagens, focamos na questão da saúde, porém não nos atentamos como aquela imagem, dessa criança, rodeada de muita comida, poderia abrir brechas para discursos e reações gordofóbicas. Nós, enquanto bolsista e professora, parceiras, havíamos pensado sobre a problemática de comer excessivamente produtos alimentícios ultraprocessados, acarretarem problemas de saúde, assim como, a falta de alimentação também desencadeia doenças e problemas de saúde, como, anemia, desnutrição, entre outras...

Já na imagem dois, encontramos o menino Davi, na foto, é possível observar um vazio, o menino vestido com as cores do Brasil. Ecoa meus versos perplexos sobre a bandeira; ordem e progresso?

Figura 31. Daily Bread: Davi



Fonte: Gregg Segal, 2018.⁶⁴

⁶⁴Disponível

<https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/projeto-fotografico-mostra-como-e-a-alimentacao-de-criancas-pelo-mundo>. Acesso em: 06. de out. de 2022.

em:

Vimos acima o Davi, 9 anos, também mora em Brasília, porém em uma favela sem saneamento básico. Nesta fotografia, podemos ver 11 pratos de comida, alguns em maiores medidas, mas se pensarmos, que, foi pedido que as crianças registrassem tudo, inclusive quantidade em que comeram, durante uma semana, sete dias, e se pensarmos que é necessário almoçarmos e jantarmos, minimamente, duas refeições por dia, a conta não fecharia.

Enquanto Professora, quando algumas questões que aparentemente destoantes do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula, penso em dizer, que aquele não é o momento, precisamos focar e seguir com os conteúdos, afinal, temos um cronograma a seguir, mas, hoje, me distanciando daquele momento, me questiono: Mas a fome tem hora para aparecer? E qual é o momento para falarmos sobre nossos sentimentos? Qual o momento para expressarmos que temos fome e a fome dói? Aquele momento em que a fome surgiu gritante é um momento de reação, porque tentar silenciá-la e correr com o tempo-cronograma como uma prioridade? Quais as nossas prioridades enquanto profissionais da educação?

Continuei a proposta didática de contação de histórias, e no meu registro disse:

Quando o vídeo terminou contei a história das pessoas que passaram no vídeo [...] Quando fui contar uma história sobre as diferentes formas dos corpos e que cada um possui a sua beleza, surgiram tantas dúvidas acerca das imagens e outras curiosas que eles tinham que mal conseguia falar! (Registro Victoria, 17/10/2018). 🌱

Direito ao acesso, à saúde e alimentação, novamente repensamos as questões indígenas. A primeira imagem apresentada para as crianças da turma foi a da Whakatani. Na “mini bio” de Gregg, foi explicado que ela é uma das poucas pessoas da sua comunidade que falam sua língua materna e português, ou seja, bilíngue. Também foi explicado que o falar português-brasileiro, se fez necessário, não como aceitação ou submissão, pelo contrário, é pela insubmissão, utilizando a língua do colonizador, para adentrar aos espaços e reexistir, uma vez que na sua escola precisam aprender a língua do colonizador para sobreviverem e terem acesso aos seus direitos. E lutam para conseguirem manter a sua língua indígena materna ainda existente, o que é uma grande conquista, afinal, nossa palavra é sagrada, a palavra é linguagem e a linguagem é identidade.

Gregg também nos contou que na comunidade de Whatakani, apenas após sete anos de idade as crianças poderiam aprender a língua do colonizador (português). Sendo uma possibilidade de preservar suas crenças, culturas e saberes da colonização, assim, as crianças firmam suas raízes, para então expandirem os galhos de forma que terão uma sustentação.

Apresento a imagem de Whatakani, e a alimentação comum na região em que mora, tentando estar o mais próximo possível da alimentação natural:

Figura 32. Daily Bread: Whatakani



Fonte: Gregg Segal, 2018.⁶⁵

Quando apresentei essa fotografia para as crianças da turma, a primeira coisa que queria saber e registrei na época: “[...] Queriam saber se a ‘Tainá’ é amiga daquela índia que aparecia no vídeo, queriam ver a ‘Tainá e a índia’ juntas para contar mais histórias! [...]”. (Registro Victoria, 17/10/2018). Todavia, Tainá era uma criança que vivia ali, em São Paulo, e Whatakani, uma criança que vivia no Mato Grosso. não são da mesma etnia, podendo não se conhecerem pela distância, Whatakani de 9 anos, mora no alto do Xingu, Mato Grosso. Todas as pessoas indígenas se conhecem? Todos vivem nos mesmos lugares? Todos possuem as mesmas crenças e condições de vida?

Se olharmos ao redor, há pessoas que dormem nas ruas, reviram lixo e se alimentam do que encontram de nossos restos, há pessoas que são mal remuneradas e não ganham o suficiente para se alimentarem com dignidade. Logo, como as pessoas indígenas se manterão

⁶⁵Disponível

<https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/projeto-fotografico-mostra-como-e-a-alimentacao-de-criancas-pelo-mundo>. Acesso em: 06. de out. de 2022.

em:

como os arquétipos mais naturais, se os preços dos alimentos orgânicos, são dez vezes mais caros, que os alimentos ultraprocessados? E para termos nossas hortas caseiras, é necessário tempo e espaço-terra, AYÊ. Mas, quem tem tempo? Que espaços-terras, AYÊ? Além do que, como manter a alimentação natural, que vem da natureza, se a natureza está sendo destruída?

Figura 33. O preço do direito à alimentação



Fonte: Google imagem⁶⁶

4.4. Cultuando uma educação laica? Por quem e para quem?


Direito à cultura, lazer, educação, liberdade de expressão e culto religioso. E o Estado é laico? A escola é laica? A escola como conhecemos existe por causa de uma colonização, e essa colonização também se fez pelo batismo e imposição de uma crença, de valores cristãos, de uma moral, de linguagens e identidades. Com a Constituição Federal de 1988, 100 anos após a implementação da “Lei Áurea”, o Estado é definido como laico, respeitando as diferentes crenças e cultos. Todavia, a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, é laica? Como não privilegiar nenhuma religião?

Na escola seguimos o calendário oficial e as datas comemorativas que nos dão direito a descanso, logo nossa benção, para o carnaval em fevereiro, a Páscoa entre março e abril, festa junina que ocupa o mês de junho e se estende até julho, por vezes ainda até o mês

⁶⁶Disponível em: <https://pt.org.br/alta-do-preco-de-alimentos-e-tres-vezes-superior-a-inflacao/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

de agosto, Corpus Christi também em junho, o Natal em dezembro, entre tantas outras datas... Qual a intencionalidade? O que essas datas têm a nos dizer? O que dizemos quando chega aquele tão esperado feriado como um presente, um descanso merecido? O que ele significa? Por que não é feriado nacional, com direito a folga remunerada para ficar em casa no dia de Oxum? Ué, o estado não é laico? Logo, essas datas que homenageiam, podem ser também uma forma de explicitar quem está no poder de nossas vidas?

Em contrapartida a lógica de dominação, as pessoas resistem, nutrindo suas raízes e cultivando outras sementes-esperanças todos os dias, por meio das raízes-palavras. Cultuando sementes de baobá-ancestralidade, que se faz presente hoje no cultivar do futuro intergeracional. Nossa cultura, mesmo colonizada, não se baseia na história da colonização, nossa história vem de longe e perpetua nossas ancestralidades indígenas e afros, nossa história é travessia, são corpos-memórias que lá no fundo do mar em meio aos sofrimentos da escravização, encontraram na morte o abraço da água, Odoyá, e ali falanges que trouxeram seus recados, por aquele abraço do mar revoltoso se fez calmo e evoluiu para que hoje utilizados, em forma de esperar nosso cultivar, na fé e no amor, para seguirmos gerando e, outras gerações terem seu sustento do Ori até os pés, guias que nos envolvem em energias.


Quarta-Feira (24/10) [...] **A semente** [...] Vocês já pararam para pensar o que é cultura? Imagine uma semente... E que estou plantando-a dentro de cada um de vocês! Ela pode crescer linda harmoniosa ou não crescer. Dependerá de como a enxerga! A cultura não está somente na forma, na cor, nas roupas, na comida ou em ações específicas. A cultura está em todo o conjunto que definem ou não o local no qual as pessoas vivem. Logo as culturas definem quem é/são... Vocês já pararam para pensar o que é cultura? (Registro Victoria, 24/10/2018). 

Cultura, cultivar, cultivar, curar? Assim como também são plantadas sementes em mim que crescem de diversas formas para além do bem e do mal. Penso nas sementes, mas também nas raízes e desenraizamentos brutais de um processo histórico que tentou destruir nossas raízes, com o trauma de tirarem nossas raízes da terra, acreditaram que não conseguiríamos nos sustentar, nossas crenças morreriam, mas nossas raízes se adaptaram em todos os espaços e para além de se manterem vivas, possibilitaram que seus frutos pudessem compreender um pouco da imensidão dessas árvores-raízes. Tentaram extrair esses frutos, consumindo desenfreadamente, como máquinas, sem corações, e os frutos também se adaptaram, se protegem, cascas grossas, difíceis de serem rompidas, assim conseguiram sair

das rotas e nasceram outras árvores que tiveram ramificações outras e, frutos outros, naqueles frutos-corpos jogados ao mar que fazem a ponte em suas raízes das culturas trazidas à força no desenraizamento brutal para o Brasil colonial, frutos afro-indígenas.

Nesse pensar sementes, a intersecção de corpos que além de atravessamentos de dores, também sentem o atravessamento de superação dos processos traumáticos, de aprender com ela outras formas de reexistir, de alegrias, amor, conhecimento e de culturas populares. De outras educações que rompem com a lógica de dominação colonial, repensando constantemente nossas ações e pedagogias, como por exemplo, a pedagogia griô, pedagogia das encruzilhadas, a pedagogia de terreiro e a pedagogia. Educações que rompem linearidades, que olham para o ser em sua essência e não nas metas a serem alcançadas em larga escala.

Começo perguntando sobre cultura e retomo esse caminhar nas narrativas daquela experiência:

E assim começamos no projeto, contando a história de uma semente, depois expliquei como se fossemos árvores, e nelas temos raízes, nossos avós, bisavós, aqueles que vieram antes de nós e nos deram uma base para crescermos e sermos o que somos. Para terem uma visão mais ampla da diversidade cultural do mundo e do Brasil montei um vídeo, com músicas tradicionais de diversos países e fotos de diversos costumes, crianças, roupas e festejos. O intuito naquele momento foi construído e continuando em suas casas buscando onde suas raízes perpassam! (Registro Victoria, 24/10/2018). 

A partir da narrativa apresentada, podemos refletir em nosso direito de saber nossa história, principalmente para nós afro-indígenas da diáspora que tiveram suas histórias, apagadas, e queimadas da dita história oficial. Apesar do epistemicídio, buscamos formas de reexistir, de preservar nossa memória, nem que para isso seja necessário criarmos nossas próprias narrativas, ficcionando memórias e assim transgredindo memórias forjadas, como nos ensinou Conceição Evaristo com o seu doutorado em 2011.

Naquela quarta-feira, cultivamos e nutrimos nossas raízes, sendo a religião uma parte de nossa cultura, para além de crenças, podem ser formas de como compreendemos e olhamos para a vida e morte. E na vida, a forma como lidamos com ela, incluindo o ensino e aprendizagem. Naquela quarta-feira, desenvolvemos atividades e histórias emaranhadas entre cultura e religião com as crianças, e registro:

Figura 34. Pesquisa em sala de aula

Você e sua família praticam alguma religião?	
<input type="checkbox"/>	Sim – qual? _____
<input type="checkbox"/>	Não.

Fonte: Acervo pessoal, 2018.

O curioso é que ninguém da turma sabia o que é cultura e poucos conseguiam imaginar! Assim como a religião, *Bétsamar* fez um levantamento das religiões que as crianças informaram as quais frequentam ou não, confesso que imaginamos que apareceriam muitas respostas diferentes, entretanto, apenas duas religiões foram expostas por eles, e dúvidas foram poucas... Tínhamos pensado que por ser um assunto delicado, complicado e complexo a ser destrinchado na escola, poderíamos conversar com a turma a partir das religiões expostas pelos mesmos. Assim a proposta foi aceita e ficou combinada com a diretora e os responsáveis. É triste limitar nossas histórias, e nesse ponto pensar que se comentar sobre uma religião que não apareceu pode estar “influenciando” os alunos [...] (Registro Victoria, 24/10/2018). 🌱

E o que seria influenciar? Na época não cultuava nenhuma religião, também não pensei em como possibilitar um conhecimento amplo da existência de outras religiões e da liberdade de cultuar. Ainda hoje, não sei se teria uma reação melhor do que aquela, mesmo em outro contexto, cultuando vivências no terreno.

Minha perspectiva de religião é a perspectiva de autoconhecimento, enquanto adulta que escolheu os caminhos que gostaria percorrer, mas como desenvolver a ideia de liberdade de cultuar com as crianças?

Cultuar, cultura... Mas, que culturas temos direito de acessar? Quais religiões podem existir com visibilidade em um “Estado laico”? Quais religiões podemos cultuar? Escola sem partido? Escola sem ideologias? Apresentar a existência de outras religiões além das que as crianças disseram conhecer influência a quererem frequentar outras religiões? E quais seriam as consequências? Por que é tranquilo falar sobre apenas duas religiões específicas, católica e evangélica, e não sobre outras religiões, como por exemplo, as

religiões afro-brasileiras: o candomblé, a umbanda, quimbanda ou até mesmo religiões indígenas? Não falar sobre elas não é uma forma de influenciar a continuação e a manutenção de uma colonização e exclusão das diversidades, sendo ainda um apagamento das histórias? Quais aberturas temos na escola? Como apresentar sem influenciar?

Figura 35. MONUMENTO À VOZ DE ANASTÁCIA




Fonte: Yhuri Cruz, 2019.

Quais são as fronteiras para termos nossa liberdade? Na atividade anterior vimos alguns limites sobre a liberdade, liberdade de cultuar, liberdade de cultura, liberdade de crença. Na semana seguinte mergulhamos no direito à liberdade de expressão. Trago acima a imagem de Anastácia, uma mulher escravizada que era obrigada a usar uma máscara e com essa máscara não era possível que falasse, assim como não era possível se alimentar quando quisesse. Sendo muito simbólica a ideia de não poder se alimentar de palavra. Ao lado, uma releitura, e ruptura da máscara que silencia, Anastácia livre.

Liberdade de expressar-se [...] Terça-Feira (30/10) [...] “Nossa Vic fazia um tempão que eu não mexia com tintas!” E assim fui apreciando, seus gestos, as histórias que criaram para seus personagens [...] Houve algumas brincadeiras como, um pintar o outro, com isso, tentei manter a postura de ordem por estarmos no pátio [...] mas gostaria de poder nos pintar, sem medo de sujar, sem linhas, sem formas, apenas aproveitar os movimentos

⁶⁷Nessa imagem a obra retrata Anastasia, uma mulher escravizada no Brasil, do lado esquerdo e do lado direito uma releitura desse quadro, possibilitando outra história para Anastasia, para além de sua escravização. Nessa obra o dilaceramento da humanidade retratada na exposição da desumanização de uma mulher, de uma pessoa, tampando sua boca é como se silenciasse sua história, sua vida, impedindo de que sua palavra circule e vibre sua existência. Quando destampada a boca, é possível ter vida, vida que vibra, liberta.

proporcionados pelos pensamentos vindos naquele momento. Por um momento livres... Livres de formas, livres de regras, apenas em nosso contato com a arte e assim nos reeducamos. A arte nos permite ir nos suspendermos do cotidiano, basta querermos ser suspensos! (Registro Victoria, 30/10/2018).

O que liberdade de expressão tem a ver com arte? E o que ambos têm a ver com interseccionalidade? O que tem a ver com valorizar práticas atentas à interseccionalidade? Liberdade de expressão, de expressar, de utilizar múltiplas linguagens sem imposições de outras ditas como melhores, superiores, absolutas e obsoletas, sem *outrerização*, como explicitado por Grada Kilomba (2019), sem ser o sujeito apagado da história, um outro do outro, e sendo assim tornando-se protagonistas de suas histórias, como explicitado nos registros reflexivos; “[...] As ideias prosseguem, nas relações com outros para serem ‘a(u)tores’ de suas próprias histórias [...]”. Nesse movimento de serem autoras e autores de suas próprias histórias, as crianças fizeram, com materiais reutilizáveis, personagens que as representam nas histórias que criadas:

Figura 36. Confeccionando personagens



Fonte: Acervo pessoal. 2018.

Figura 37. Vozes- crianças: “Eu” senhor siri



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 38. Vozes-crianças: “Eu” girafa



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Se permitirmos liberdade e arte sem “padronizações de limites” logo se torna bagunça? Por que a bagunça tanto nos incomoda? Não conseguiremos ensinar? O que temos a ensinar? Muitas vezes utilizamos a ideia de “fazer arte”, a nos referirmos a ação de bagunçar, por quê? O que é a bagunça? Arte e a liberdade unificadas sem uma lógica de controle, poderia ser uma potência de de(s)colonização?

4.5. Trabalho e exploração de mão de obra infantil: “Criança não trabalha, criança dá trabalho”

Vocês sabem o que é trabalho infantil? Já viram crianças realizando trabalho infantil? Trabalho infantil é considerado crime, mas e as crianças que precisam trabalhar para sobreviver e não possuem outras alternativas? Quem garante o seu direito de não trabalhar, de estudar e ainda, para além de sobreviver, viver? Escrevi nas minhas reflexões: “[...] o lastimável trabalho infantil brasileiro, uma realidade presente a cada esquina e em muitos momentos fechamos nossos olhos e vendamos os das crianças para que não sintam uma dor que não são delas[...] (07/11/2022)”. O trabalho infantil está nos semáforos, esperando que você pare sua corrida diária para dar uns trocados em troca de uma bala, de uma graça, palhaçada, malabarismo e até mesmo seus corpos. Mas, olha lá um menino sujo se aproximando, a senhora sobe o vidro, como que assim fosse estar mais segura. Essa criança é perigosa? Onde aprendemos isso? Na escola a criança estoura de faltas, a família não tem contato e o motivo, negligência? Acionem o conselho tutelar, mas e depois? Cadê a criança?

O Governo paga sim para não trabalharem, R\$70,00 por criança, uma bolsa família, auxílio Brasil. Mas o que é possível comprar com esse valor por mês? Além de comer, têm a moradia, a água, luz, gás. Só o gás em 2022, custava R\$120,00. Que criança e família, conseguem se manter com essa bolsa?

E o que é trabalho infantil? Por que as crianças têm que trabalhar? Quem são as crianças que precisam trabalhar? E como o trabalho infantil interfere no pleno desenvolvimento das crianças? Essas crianças têm cor e classe social? São indícios de como a interseccionalidade atravessa os direitos das crianças, principalmente das crianças e adolescentes que não são vistos como tais, já que suas infâncias foram tomadas por uma imagem de perigo e menos infantis.

Minha Mãe sempre me contou que começou a trabalhar com 11 anos de idade, ainda criança, como empregada doméstica. Além do trabalhar continuou estudando, mas não se saía bem na escola, não como os professores esperavam, repetiu inúmeras vezes, não conseguia aprender, principalmente matemática, e por isso se sentia burra e incapaz, era julgada como tal e, infelizmente, ainda hoje, isso reflete em sua autoestima e de minhas tias que tiveram uma história parecida, achavam que eram incapazes, das cinco irmãs, todas desistiram da escola, apenas ela continuou, mesmo com a desmotivação e a crença de que era “desprovida de inteligência”, como ela verbalizou algumas vezes, carregando os traumas consigo. Mas, essa história de minha mãe e tias, são casos isolados? Quais são “as crianças problemas” de

nossas escolas? São crianças atravessadas pelas interseccionalidades que criminalizam ou discriminam?

Vidas-Marias de histórias como essas infelizmente são comuns, até parece que quando algo se torna comum não é mais necessário olhar com atenção, não seria nisso, no “comum” que a atenção deveria ser redobrada? Nos acostumamos a olhar as desumanizações, as formas precárias de sobrevivências, acostumamos nosso olhar e logo como sentimos. Pensando nisso havia preparado uma aula para olharmos essas realidades, o trabalho infantil que nos cerca dia a dia e não são invisíveis.

Podemos refletir sobre a condição da criança, das crianças pobres que precisam trabalhar, sendo também em sua maioria negras, sobrevivendo a um sistema intransigente que fortalece a estrutura como se fosse visualmente um “beco sem saída das desigualdades” socioeconômicas. Nesse dia registrei:

Para conhecerem essa realidade montei um vídeo, em que apareciam fotos das diversas formas de trabalho infantil pelo Brasil, com músicas da Elis Regina- Meninos das Laranjas e Palavra cantada- criança não trabalha. Enquanto montava o vídeo fiz inúmeras pesquisas acerca do trabalho infantil no Brasil [...] Olhar aquela infinidade de dados me causa uma dor tão grandiosa, transborda o meu escudo do mundo. Transbordava minha vida, e me revoltava! Nós somos o que somos, somos o que vivemos, nesse sistema como é por manter trabalho escravo, trabalho infantil, precário. Bétsamar, havia me informado que no livro didático trabalhariam sobre o trabalho infantil, e mostrou-me. No momento em que lia a proposta do livro achei um absurdo não representarem a realidade como é! (Registro Victoria, 07/11/2018).

Nesse olhar revoltado, o diálogo com Bétsamar e a acolhida da água, também poderia ser uma atividade a ser desenvolvida, para além do que sugeria o livro didático, uma vez que no livro didático a realidade apresentada era diferente da realidade vivenciada ali. O que me faz pensar sobre nossas concepções, o que acreditamos ser apropriado para as crianças e o que não é. Quem são essas crianças que estamos falando? Todas as crianças são iguais? Todas possuem os mesmos direitos e vivências? Quem são as crianças que precisam trabalhar e contribuir com a sobrevivência da família?

Olhar revoltado, o mar está de ressaca, a cachoeira o vento revoltado aumenta a queda d'água, me encontro contra a maré de uma educação, contra, contralinguagem, contrapalavras, contraculturas, contracolonialidade? Descolonizarte... Arte de praticar, de romper as vendas e questionar, não mais simplesmente aceitando o que nos é imposto. Nesse

trecho demonstrou-se um olhar revoltado, mas também potência de olhar a necessidade de nossas crianças e cuidarmos delas, independentemente de seu contexto socioeconômico, são apenas crianças. Precisamos de uma escuta atenta com as vozes-crianças. Como escrevi nos meus registros: “[...] Usamos a letra de música que estava no livro didático, do grupo Palavra Cantada, para fazermos uma paródia, a intenção era criarmos novas possibilidades da letra de forma de que todos compreendessem o porquê criança não trabalha; ‘Criança não trabalha/ Criança bem cuidada!’ [...]” (Registro Victoria, 07/11/2018).

Na imagem a seguir, apresento o “produto final” dessas discussões, como o painel ficou, ao mesmo tempo que “final”, também é um potencial início para outras discussões a partir do que vivenciamos:

Figura 39. Os direitos das crianças



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

4.6. Descolonizarte: Nós e Abayomi

Figura 40. Abayomi e cigarras



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

No dia 20 de novembro é datado o Dia da Consciência Negra, é um feriado facultativo, ou seja, nem todos os municípios precisam aderir como um feriado. Feriado de luto e de luta, feriado de resistência. Dia da morte do Zumbi dos Palmares. Dia comemorativo, dia da liberdade, em contrapartida ao feriado oficial da libertação, datado em 13 de maio, Dia da Abolição da Escravatura. Ainda lutamos para que todos os dias sejam dias de comemorar nossa liberdade, liberdade é não ter medo⁶⁸.

Conhecendo a Abayomi[...] Quarta-Feira (21/11)[...] Pós-feriado, feriado este para refletirmos o mínimo de como o mundo é, das desigualdades, dos preconceitos e discriminações que ainda existem. Racismo; ato de discriminação a outra pessoa por sua cor, raça. Momento de reflexão sobre nossas memórias, nossas histórias. Bétamar e eu havíamos combinado de desenvolver uma atividade vinculada a este tema ainda pouco trabalhado nas escolas. Durante as contações de histórias sobre o direito das crianças sempre buscávamos vincular as múltiplas culturas, principalmente a africana e indígena (Registro Victoria, 21/11/2018).

⁶⁸Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_EcJsbIcNY. Acesso em: 30 de nov. de 2023.

No registro acima, estabeleço a necessidade de focar em múltiplas culturas, porém coloco como africana e indígena, ou seja, uma contradição pela falta de formação até aquele momento. Como já vimos, existem múltiplas culturas, assim como múltiplas culturas africanas e indígenas. São múltiplas crenças, vivências e costumes. São múltiplas etnias e linguagens. Pensando nessa multiplicidade faz-se necessário refletirmos e tencionamos práticas que estão voltadas nessa multiplicidade em sala de aula, nos contextos escolares. No Brasil existem leis que asseguram o ensino da história afro-brasileira e indígena na escola:

[...]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, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências[...] (BRASIL, 2003)⁶⁹.

E a lei 11.645 de 2008 que:

[...] torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores (licenciaturas)[...] (BRASIL, 2008)⁷⁰.

Mas, sendo posta a obrigatoriedade por lei no ensino fundamental e médio, bem como no ensino superior na formação de professores, por que tais questões que estão em nosso dia a dia historicamente, só aparecem na escola em datas específicas? Será pela falta de formação continuada com e para os profissionais da educação?

Penso na dificuldade de nomearmos as opressões, de darmos “nomes aos bois”, uma vez que a palavra racismo não é escancarada e há negação de sua existência, o que fortalece a sua estrutura. Na escola sinto o incômodo, a negritude só é representada no dia 20 de novembro como forma de cumprir um currículo e lei. A história não é contada a fim de reparações, a história contada perpetua a humilhação e a *outrerização* das pessoas pretas.

Nesse trecho penso no não silenciamento, poderia refletir na história que nos contam, por exemplo, do descobrimento do Brasil e da passividade na “exploração do

⁶⁹Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%2C%20A1%20outras%20provid%2C%20Ancias. Acesso em: Ago. de 2022.

⁷⁰Disponível em:

[https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%20de%20professores%20\(licenciaturas\)](https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=51182#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2011.645%2C%20de,forma%20de%20professores%20(licenciaturas)). Acesso em: Ago. de 2022.

território", como se fosse um ato de dominação passivo, que os povos não sabiam falar, e quem ousa questionar essa história? Seguem minhas reflexões:

Bétsamar iniciou a leitura do livro; Menina bonita do laço de fita [...] procurei um pedaço de TNT, pois tinha esquecido um pedaço de pano em casa. Busquei pelo TNT para que pudesse fazer um turbante, para ser uma nova personagem: "Isegun". Isegun significa Vitória em Yorubá, dialeto africano ainda encontrado em partes da África, como na Nigéria. (Registro Victoria, 21/11/2022).

Apresento uma foto do dia, na qual contava a história das bonecas abayomis e explicava como poderíamos fazê-las:

Figura 41. Isegun e Abayomi



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

No trecho abaixo, percebo a história com o protagonismo negro e de uma menina que valoriza sua negritude. Naquele momento não refletimos sobre essas questões, quem seriam as personagens principais, como se posicionam, qual sua cor, gênero e condição socioeconômica, se tivéssemos pensado nessas questões durante o projeto, a história de alguma criança daquela turma teria sido diferente? Suas narrativas e protagonismos dentro do projeto teriam outras formas?

Apresentei-me a turma, não estavam entendendo nada, e logo comecei a contar minha história sobre a boneca Abayomi. Abay= encontro, omi= precioso, que trouxe alegria para aquelas crianças que estavam sendo transportadas durante meses, passando frio, fome, adoecendo, morrendo ou vendo suas mães morrendo. Suas mães ainda preocupadas com seus filhos rasgavam pedaços de suas roupas fazendo com esses retalhos essas bonecas de nós, expliquei a eles que as bonecas são feitas de várias formas, inclusive há bonecas com calças ou com bebês e enfim. Os alunos ficaram indignados em como as pessoas puderam viver nessas situações, explicava e me ouviam de cabeças baixas, as levantando com dúvidas sobre essa época. Até que expliquei que faríamos as nossas próprias Abayomis. Então um aluno gritou; “Eu não irei fazer! Não sou menina para brincar de boneca! Não sou preto para fazer uma boneca dessa cor!”. Isso me desestabilizou e na hora em que procurava palavras para me expressar Bétsamar entrevistei: “Essas bonecas feitas pelas mães das crianças não possuem rosto e nem genitálias, e não há problemas em ser menino e brincar de bonecas!” Fiquei aliviada por ela ter dito as palavras que buscava. É difícil encarar essas situações no dia a dia quando se percebe estereótipos incoerentes que fazem nossos preconceitos se propagarem, e falta ainda muito preparo para nós professoras em formação, a mim [...] (Registro da Victoria, 21/11/2018).

Quando escrevi essa narrativa para contação da história, havia feito uma pesquisa prévia sobre essas bonecas, a primeira vez que vi a abayomi, foi no curso Escola: espaço de formação de professores. Nesse curso, num dos encontros, ganhei uma abayomi da Keyla, na época doutoranda da professora Laura, e após ter ganhado essa boneca de outra professora a ideia era continuar girando o conhecimento, para que ele não se acabasse em mim,. E assim a ideia de levar essa boneca para a sala de aula. Mas, para isso a necessidade de pesquisar e aprender mais para poder levar para a sala de aula uma boneca e o contexto em que surge.

Ao pesquisar encontrei histórias e um artigo, fragmento de um trabalho de conclusão de curso, da área de saúde, escrito por Marleide Ferreira em 2018 e, intitulado “Abayomi: amarrando os nós da cultura afrodescendente”. Nesse artigo, a abayomi surge em meio a um período escravista e como forma de resistência. E essa foi a história recontada para a turma. Alguns anos depois, encontrei outra versão da história. Uma versão que dizia que as bonecas abayomis foram criadas aqui no Brasil, já no final do século XX, por uma mulher, artesã, que com um olhar criativo começou a inventar bonecas em “nós” nos retalhos de tecidos. Ambas as histórias são verdadeiras, mesmo a inventada, ficcionada, transformou-se em uma verdade.

A problemática grita e explode, as questões de racismo e sexismo reproduzidas pelas crianças impulsionam o meu pesquisar outras possibilidades de práticas pedagógicas. Quando uma das crianças, um menino rebateu a proposta pedagógica: “Não vou fazer essa boneca,

não sou menina e nem preta”. Compreendendo a importância e necessidade de uma educação transversal com debates interseccionais, mas, como poderia minimizar os impactos e contextualizar a escravização e a dominação dos corpos das mulheres? E como você leitor ou leitora reagiria a essas questões?

Não soube lidar com aquela situação e provavelmente hoje, com todos os meus conhecimentos, ainda seria difícil lidar, dificilmente estaremos totalmente preparadas para uma situação desconfortante, ainda mais em questões que atravessam nossas entranhas, que estão diretamente relacionadas às nossas condições de existência e nossos afetos, nossas experiências.

Termino este capítulo do mesmo modo que comecei, com indícios de descolonizações, na busca de outras linguagens, contar nossas histórias para além das cinzas da história queimada.

Logo, meu incômodo e necessidade de refletirmos nossas práticas culturais de contações de histórias e literaturas no contexto escolar. Quais histórias escolhemos contar? Quando nos questionamos e compreendemos a historicidade de nossas ações é possível que haja superação? E as contações de histórias e literaturas seriam potências de olhar com boniteza a arte-educação em direitos humanos? Seriam potências de descolonizarte? Africanidade e outras narrativas: por uma descolonizarte. Abaixo uma foto de um menino preto, aluno da escola que participou da atividade, ao final, todas e todos brincaram de bonecas.:

Figura 42. Menino também pode brincar de boneca



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

5. Novo encontro de águas: Fim de 2018 e início de 2019

No ano de 2019 teve continuação do Projeto do Núcleo de Ensino “Práticas culturais de contação de histórias e literatura no contexto escolar”. Como já exposto anteriormente. Os objetivos do projeto foram os mesmo que o ano anterior, porém foi desenvolvido junto com outra professora parceira. Naquele momento acompanharia a Professora Gabi. Professora que também era iniciante⁷¹, estando em seus primeiros cinco anos de carreira docente. Era o primeiro ano de Gabi naquela escola. Quando concorri à bolsa do núcleo naquele ano e saiu o resultado de que acompanharia a professora parceira Gabriela e a turma do 3º ano, no período da tarde, não havia pensado que poderia acompanhar as mesmas crianças do ano anterior. Logo, ao entrar na sala de aula, pela primeira vez naquele ano, tive uma grande e agradável surpresa. As crianças eram as mesmas, mesmo já não sendo mais as mesmas do ano anterior. Toques de serendipidade.

Gabriela não tinha muitas experiências com parcerias do Núcleo, apesar de ser formada em Pedagogia também pela UNESP/RC, ela teve outras experiências (trans)formativas. Gabriela é uma professora jovem, animada e com muitas ideias geniais. Quando entrei na sala, estavam desenvolvendo um projeto sobre escorpiões, com o intuito de pesquisa e conscientização das crianças sobre os riscos e cuidados naquele período do ano, no qual havia muitos casos registrados na cidade, de aparecimento e captura de escorpiões.

Gabriela é diferente de mim, entretanto em sala de aula, nossas diferenças se encontram e nossas vozes-parcerias encontraram as vozes-crianças que serão apresentadas em páginas a seguir...

5.1. Encontro com Gabi e vozes-crianças

3 de abril de 2019, primeiro dia que entro na escola naquele ano, reencontro e encontro novos olhares, naquele momento surgem sentimentos e esses me movimentam. Em alguns meses as crianças estavam fisicamente diferentes, mas além do físico, seus interesses também já não eram os mesmos do ano anterior. Assim como eu, já não era a mesma do ano anterior e nem meus interesses eram os mesmos. Após o ano anterior, no qual projetos e inquietações repercutiram em mim, busquei mais estudos e leituras sobre aquelas questões atravessantes entre a arte-educação em direitos humanos, e repercutiram em estudos sobre o feminismo. Do feminismo a estudos sobre o patriarcado, logo mais inquietações da não visualização das mulheres pretas naqueles estudos, até que encontrei o feminismo negro e

⁷¹ CASSÃO, 2018.

essas leituras e olhares me acompanharam ao longo daquele ano. Meu último ano de graduação.

A professora Gabi me recebeu de braços abertos, braços acolhedores. As crianças entre olhares e sorrisos me envolveram. Gabi sugere que naquele primeiro momento eu observe a turma para perceber como estavam seus interesses e após isso, nos encontramos em HTPI para dialogarmos sobre como desenvolveríamos o projeto parceiro.

Enquanto observava a turma, a professora Gabi, explica que normalmente modifica as estruturas da sala: ora ela escolhia duplas, ora as próprias crianças se organizavam em duplas, ora havia sorteios. Naquele dia (03/04/2019), as duplas seriam formadas por sorteio. Enquanto as duplas surgiam, as crianças se movimentavam e se agrupavam em seus pares. Todavia, em um momento é sorteado um menino com outro e, nesse momento um dos meninos grita muito alto, e as palavras desse grito ecoam, rompendo com os muros da escola: “Sua racista!”. Naquele momento paralisei, não entendi e nem soube reagir; “por que aquela criança havia gritado daquele jeito? Por que ele havia chamado a professora de racista?”

Nos entreolhamos, eu, a professora, as crianças. O menino estava com o rosto revoltado, embrutecido, diferente do ano anterior, cadê aquela infância? O menino era uma criança preta, seu par seria uma criança branca de olhos azuis. Aquele menino era o único menino preto retinto daquela sala de aula. Após conversarmos com a gestão, foi explicado que ele contou que em sua casa alguém disse a ele: “Todas as pessoas brancas são racistas!” Mas, são? Todas as pessoas brancas são racistas? Após o grito de revolta daquela criança, coloquei-me a refletir sobre o racismo com mais intensidade. Como ele, uma criança preta, sendo a única preta retinta daquela sala de aula com 25 crianças, se sentia? Como o racismo estava o atravessando em formas (in)visíveis?

Todas as pessoas brancas são racistas? Por que haviam dito isso a ele? De fato, na história da “formação-divisão” dos continentes e territórios suas estruturas racistas, dominações e desumanizações que fundaram, colocaram as pessoas brancas em situação de privilégio. Mas, nessa história de luta e sofrimento a branquitude só nos causa lembranças de dor?

Naquele época não trouxe essa reflexão, não sabia como reagir e a criança gradativamente se afastava da escola, suas faltas injustificadas eram exorbitantes. Talvez, seu grito fosse um grito de ajuda, de socorro, com o que o racismo estava lhe causando, mesmo que aparentemente, imperceptível.

Aquele foi o nosso pontapé inicial, daquele caminho que seguimos com nossa parceria. Olharemos com mais atenção para o racismo em sala de aula, com as

vozes-crianças! Olhando com ainda mais atenção para as histórias que contaríamos e o protagonismo negro e principalmente, ouviríamos essas crianças e suas histórias.

5.2. Nós e laços: de Abayomi ao racismo e sexismo cotidiano

Na escola, precisamos ensinar diversos gêneros textuais, além de classes gramaticais, operações matemáticas, geografia entre outros tantos conhecimentos tidos como básicos e obrigatórios na formação daquelas crianças, sem esquecer de nossas humanidades. Na segunda-feira, 8 de abril de 2019, iniciamos um desdobramento do projeto com a literatura de cordel. Para explicarmos o que é o cordel recorremos a recursos didático-pedagógicos: livros didáticos, cordéis impressos e algo que ainda não conhecia, vídeos-cordéis⁷² que contam histórias para as crianças. Último vídeo-cordel na tela, no repente⁷³ uma mulher, sua história valoriza a história das mulheres que vieram antes e estão registradas nas margens na dita “história oficial”, uma grande inspiração para mim, que naquele momento estudava sobre o feminismo e a mulher que sobre(vive) nessa sociedade patriarcal e misógina. Na mensagem a história de heroínas que nós também podemos ser, heroínas da história que visa a transformação. Mas, em meio às falas e dúvidas das crianças, emerge uma voz-criança inquietante: “Por que só aparecem mulheres nesse último vídeo?”. A professora Gabi, muito atenta e ágil responde e a criança também, resultando no diálogo:

- Porque é uma homenagem às mulheres importantes na história da humanidade. Então o aluno indignado indaga:

- Mas, mulher só serve para fazer comida! (Registro Victoria, 08/04/2019).

Após abertura do diálogo para outras vozes-crianças, pensamos na necessidade de valorização das mulheres, especialmente de olharmos para as mulheres que estão ao nosso redor e suas lutas diárias para conseguirem estar onde estão. É nítido que após anos de luta ainda temos muito o que conquistar. Antes as mulheres não tinham direitos, apenas os homens tinham, homens brancos e privilegiados socioeconomicamente. Nessas hierarquias

⁷² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D2kztbe3u94> Acesso em: 18 de set. de 2022.

⁷³ Recitando o cordel, de forma musicalizada.

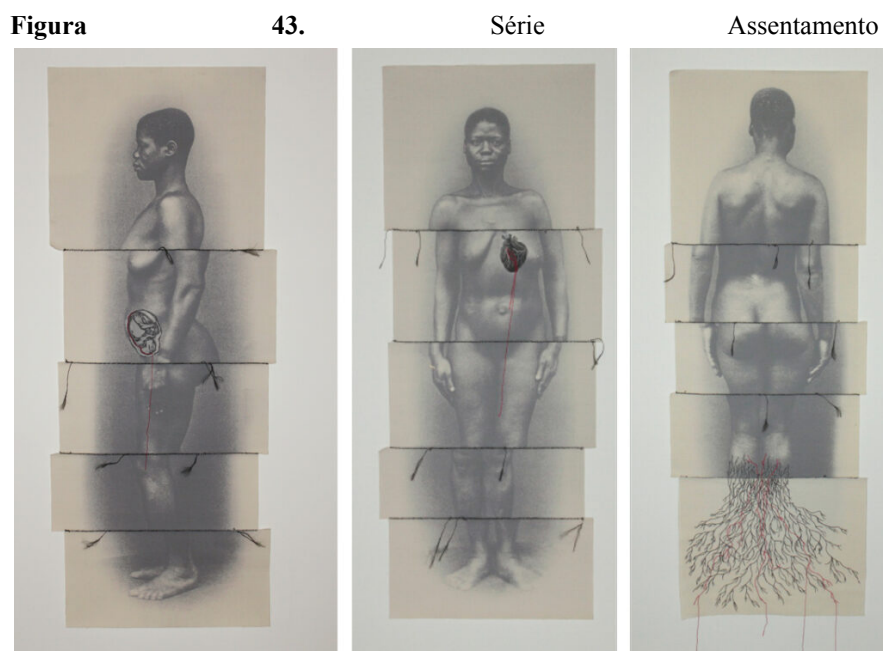
sociais a mulher preta foi posta na base em que todos se erguiam, ou seja, a maioria da população brasileira ainda estava nessa base de uma estrutura perversa.

Nas discussões com as crianças, olhamos para a potência da sala de aula. Dos conflitos que como pólvora no algodão, estouram, queimam e transformam. Nessa multiplicidade que as crianças e nós somos, encontramos ali um ponto em comum de envolvimento dessas energias diferentes que somos.

Naquele momento, envolvida pela inquietação dessa desvalorização das mulheres, ao chegar em casa coloquei o título do *Google* como forma de busca e registrei:

Em minhas buscas sobre a temática para compartilhar ideias com a professora Gabi, coloquei como tema de pesquisa; “Mulher Brasileira”, enquanto eu buscava na internet o que mais aparecia estava relacionado à temática sexual e violência. O que realça mais nossa inquietação (minha e da Gabi); a mulher na sociedade, principalmente a mulher preta, pobre, nordestina, nossas buscas ainda não terminaram (Registro de Victoria, 08/04/2019).

Atualmente (2022), buscando novamente no mesmo banco de dados *Google* e essas palavras/descriptores: “MULHERES BRASILEIRAS”, encontraremos um cenário muito diferente! Encontraremos inspirações, mulheres que marcaram a história e não apenas o vislumbre do peito e bunda carnavalizado de forma pejorativa que acompanha esse Brasil desde os catálogos de compra e venda de “escravas”. Nossas lutas, em todos os campos de batalhas e conhecimentos, tentam reexistir e criar, ficcionar outras memórias e existências, dentro desse lugar que durante séculos tentou nos “outrizar”, nos colocar em um não lugar como humanas, sendo apenas corpos de trabalho e reprodução. Na imagem abaixo, nossas histórias são contadas, recosturadas por Rosana Paulino em sua coleção *Atlântico Vermelho*, esses catálogos, reapropriados e ali nossas marcas e histórias, também, temos histórias, temos raízes, temos ventre e afeto, temos um coração!



Fonte: Cláudia Melo/Reprodução, 2013. ⁷⁴

Uma história costura a outra, que costura outra e forma uma outra... Naquele momento, ainda carregava inquietações que não sabia como regar, podar, cultivar os brotos. E em meus registros expresso:

Na literatura, no cordel, na poesia, o despertar de novos olhares para esse rodo cotidiano. Para mim é um tema complexo, mulher, raça, preconceitos, por serem temáticas que sempre estiveram presentes nos meus dias, nos dias da minha família também nordestina, da minha bisavó índia e meu “Biso” africano. Descendência que sempre tentaram negar, porque “apenas” dessa maneira conseguiriam melhores condições econômicas e sociais. Essas questões de negação e ascensão estavam tão entranhadas nos meus dias que olhar de fora para dentro e de dentro para fora é complexo... Tenho tantos repertórios, ideias, experiências, e nesse tema impactante, uma estagnação, um grande questionamento, como atuar nesse espaço de muitos “eus” e outros? Como falar de preconceitos sem ter preconceitos? (Registro Victoria, 08/04/2022).

Muitas das questões no passado, respondo com mais outras questões, talvez nessa pesquisa não responda nem 10% da totalidade dessas questões, mas como já dito anteriormente, são espaços vazios que possibilitam transmutações. Naquele momento o cordel foi definido como parte de uma cultura popular que se concentrava no Nordeste. Na minha compreensão naquele momento, a interseccionalidade era a complexidade nos “temas”; mulher, raça e preconceitos. Nesse emaranhado de complexidades interseccionais,

⁷⁴ Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/234/rosana-paulino> Acesso em: 18 de set. de 2022.

também tencionava olhar para as mulheres nordestinas, nelas a figura indígena retratada ali como minha bisavó se fez presente. E ainda, não sendo uma questão apenas “da mulher”, relembro do meu “Bisô”, homem, de origem de algum lugar do continente africano, e como já dito, nessa hierarquia das estruturas que delimitam os territórios, na “formação” brasileira especificamente, o homem preto também é pisoteado.

Outras inquietações emergem, como tentar embranquecer e nos tornarmos aceitáveis nas normatizações de como uma boa sociedade deve ser, principalmente, ainda refletindo sobre os discursos eugênicos de embranquecimento e classistas. Questões interseccionais que hoje compreendo que são necessárias em nossas formações, para que olhemos nossas intencionalidades enquanto pessoas que se tornam profissionais. Profissionais conscientes que consideramos nossas histórias, memórias e vivências.

Como já dito, eu e a professora Gabi, éramos muito diferentes entre nós, mas esse nós, se fez laços, se fez abayomis. Gabi assim como *Bétsamar*, por serem mulheres brancas situadas no interior de São Paulo, tiveram outras vivências, logo outros atravessamentos e outras percepções sobre essas inquietações interseccionais, mas enquanto parte de uma branquitude consciente, foram essenciais para contribuírem na minha (trans)formação.

Quando as vozes-crianças se colocaram a gritar, questionar, sobressair às nossas vozes-professoras, romperam o nosso domínio de fala e poder. Estávamos acostumadas a olhar, contar, escutar e ler histórias nas quais o homem branco é o protagonista, ou a mulher branca, é a princesa. Aparecia um eufemismo romântico de passividade, ao colocarmos em primeiro plano o que era tela de fundo. Os incômodos aumentaram, o racismo e o sexismo, não podiam mais ficar escondidos nas nossas aulas e na nossa sociedade. A partir dali, ficou nítida a nossa responsabilidade em reagirmos.

Na contação de histórias, quais histórias escolhemos contar? Na escola contamos as histórias das mulheres ocupando qual posição social? E ainda as mulheres pretas, brasileiras, estão ocupando qual espaço? Quando olhamos para nosso quadro profissional nas escolas, onde estão essas mulheres? E as mulheres pretas? Nas famílias das vozes-crianças, como as mulheres aparecem? Quais são as histórias dessas mulheres?

As intersecções de gênero, raça e classe me atravessavam desde sempre, mas não nomeadas e nem pensadas como questões insurgentes em minha transformação acadêmica. Os aspectos da vida até aquele momento estavam distantes do conhecimento produzido na universidade, minha ancestralidade e o (auto)reconhecimento que antes pouco estava

presente, a partir dali e daqui levam indícios de que não foi uma escolha minha, mas uma necessidade que surgiu ali na sala de aula.

O (auto)reconhecimento, não é apenas olhar para si, afinal, o eu é constituído por um nós, por nós como a abayomi. Ao olhar para si, também é necessário olhar para quem te sustenta, por exemplo a árvore, é preciso olhar para a essência, para as raízes mas também as sementes, por muitos elementos que nos tornam quem somos até aquele momento em que se olha e registra. Logo, esse momento de olhar e observar leva ao movimento de reflexão, como os reflexos de um espelho, ou o de se olhar em águas calmas e cristalinas, olhar em outro para poder se ver. Trago uma reflexão daquele momento vivido, de quando lemos o livro *Heroínas negras brasileiras*, de Jarid Arraes:

Observar e refletir[...] Segunda- Feira, 15 de Abril[...] na próxima Segunda- feira farei a leitura de uma história, mais propriamente encenar a bibliografia de alguma xilografia brasileira, xilógrafa é uma mulher que desenha as ilustrações dos cordéis, então comecei a fazer algumas pesquisas, nelas encontrei um livro; *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* de Jarid Arraes, conta a histórias de diversas mulheres, negras, que fizeram parte da história de Brasil, desde os quilombos até os dias atuais, a ideias é possibilitar novas perspectivas acerca da mulher em nossa sociedade, fazendo com que haja valorização e empoderamento.[...] pensamos na série de livros das anti princesas, conta sobre heroínas, não apenas brasileiras. [...] nesse primeiro momento de contação de histórias, é importante compartilhar histórias e leituras brasileiras, sendo que muitas vezes passa-se despercebido pela escola, pela história. Como, por exemplo, a história da princesa Zacimba Gaba, escravizada no Espírito Santo que levou anos para conseguir se libertar da tirania de um fazendeiro e seus capatazes e passou o resto de sua vida sendo líder de um dos maiores quilombos, constituído por ela, para resgatar o povo (Registro Victoria, 15/04/2022).

Por muito tempo uma imagem povoou meus pensamentos e entendimentos. Imagens essas de que desde sempre a história da população preta derivada de mares turbulentos, kalunga, de Navios negreiros que devoravam as pessoas pretas, suas identidades e memórias, como se antes dali não existisse história. Quando li pela primeira vez, naquele livro, sobre Zacimba Gaba, compreendi que vivemos o sofrimento e vimos a kalunga, mas também reexistimos, de reinos destruídos pela colonização, nossos ancestrais criaram fortalezas e impérios em quilombos, não apenas existindo a casa grande e a senzala.

Quando olhamos para a nossa história negra, aprendemos a olhar com olhos negativos, nos ensinaram assim. Mas, como podemos romper com esse movimento que ainda

é colonialista? Afinal, a colonização e a escravização não cessaram de uma hora para a outra quando a lei áurea foi assinada em 1888. Vivemos séculos de escravização e a história contada dita oficial, era contada por quem, para quem e por quê? Escravizadores-heróis-dominantes e invisibilizando as pessoas escravizadas, como se ainda fossem as vilãs que deveriam ocultar suas próprias raízes. Vilões por serem selvagens, pessoas sem cultura, sem humanidade que precisavam ser como os brancos, por quê?

Figura 44. Xilogravura de Zacimba Gaba



Fonte: ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**, 2017, p.79.

Naquele dia, além de olhar e refletir histórias dessas fortes ancestralidades negras, também escrevemos e contamos nossas histórias, quando digo nossas, incluo as histórias das vozes-crianças, naquele momento registrei o que me chamou a atenção do que as crianças escreveram, em um espaço para falarem sobre si, formas outras de histórias surgiram: “a turma já havia produzido seus cordéis, surgiram temas interessantes e também controversos, como a história do elefante selvagem da África do Sul, outras contavam histórias sobre sereias indígenas, até mesmo sobre histórias de casas mal-assombradas” (Registro Victoria, 15/04/2022). Ao pensar nesses temas emergentes, o elefante selvagem da África me chama a atenção, as crianças já haviam internalizado a ideia de que a África é um espaço pequeno e só tem animais selvagens? Logo, se existir qualquer tipo de vida humana ali, precisam ser tão selvagens quanto os animais para sobreviverem? Em que momento de suas vivências

entrelaçadas às minhas, internalizaram essa lógica? Nessas histórias também abrem-se brechas para olharmos novamente a reflexão da folclorização, a sereia e a indígena como dois mitos distantes da realidade, seres híbridos. Há também a visualização de um corpo sensual, bonito e desejado, como se introduzisse a hipersexualização de um ser não humano, como se essa sereia indígena não fosse humana, logo diferentes de nós... Outro ponto de intersecção nessas histórias é a ideia do mal assombrado, esse ponto pode estar relacionado à religiosidade. Quais são as religiões que acreditam em espíritos? Quais não? E por que existe a ideia de que espíritos estão intrinsecamente ligados ao ser do mal? Penso na construção do imaginário social dessa ligação do bem e do mal, principalmente nas espiritualidades afro-brasileiras, nas quais, por exemplo, a "macumba" é atrelada a ideia do maligno, reproduzindo um imaginário preconceituoso e racista. Então essa casa mal-assombrada, poderia estar atrelada a ideia racista e colonizada de que algumas religiões não são de Deus? E por isso devem ser colonizadas-salvas?

Nessas histórias interseccionais, a primeira leitura pode ser não olhar para as histórias e narrativas das crianças, mas, olhemos novamente para essas “pegadas em nosso caminho”, quem são essas crianças? Que histórias contamos a elas? Além de existirem dentro da escola, também existem fora dali, e seus mitos e crenças que constituem-se, assim como nos constituem, escapam aos olhos. Ali, disseram suas crenças e essas crenças também demonstram quem somos enquanto sociedade.

No movimento de contarmos nossas histórias, fiz minha história, não apenas minha, mas das vozes-mulheres como dito em registro daquele ano: “*sobre mulheres, nordestinas que me inspiram, minha família*” (Registro de Victória, 15/04/2022). Naquele momento contei minha história, nossa história. Minha voz não era apenas a minha, no contar essa história em cordel incorporei um ritmo e as vozes-mulheres, na tentativa de buscar outras narrativas e proporcionar outras reflexões com criticidade sobre a realidade e assim narrei:

Mulheres Brasileiras

De norte a sul, símbolo de resistência!
Diariamente lutam, cuidam, trabalham...
São guerreiras com histórias de reexistência.
Nordeste, Bahia, ano de 1910, (re)começo; História de família.
Uma Índia trabalhadora da roça e sua luta travada pela existência!
Trabalhava muito, por pouquíssimo dinheiro, seu tempo de nada valia.

Filha de Índia, continuou a trabalhar, assim foi de geração...
Baiana e seus filhos, para sustentá-los tem que trabalhar.

Quando não há perspectivas diferentes do que sobrevivem, reprodução...
Mas, ainda assim digo que mesmo com dificuldades, ainda cantam e sorriem!
A fome, batalhas, esperanças que alimentam o coração!
E suas filhas e filhos carregam consigo suas histórias no peito e memória
(Registro Victoria, 15/04/2022).

Naquele momento foi a história que consegui escrever e contar, foi a minha verdade. Verdade incorporada que me levou a caminhar e procurar mais partes dos fragmentos dessa história de família. Assim como a poesia, o cordel deixou espaços vazios que fazem nossa intuição e imaginação reagirem em buscas interpretativas. Então ao cordelizar, entregar partes de uma história, as crianças reagiram querendo conhecer mais dessa história, registrei naquele momento que: “Enquanto lia[...] os meninos não estavam interessados, já as meninas sentiam-se representadas e com muitas curiosidades sobre indígenas, tema que a professora havia iniciado com eles dias antes” (Registro de Victoria, 15/04/2022). Mas, por que os meninos não estavam interessados? Em nossa sociedade é comum os meninos se interessarem por histórias de ação, de luta, de fantasias de um herói-salvador branco que precisa resgatar a donzela em apuros. Será que pela normatização dessa forma de histórias para os meninos aventureiros, as histórias que focam nas heroínas-mulheres, se tornam desinteressantes? Já com as meninas, atualmente compreendo a problemática de nomear como uma história que as faziam se sentir representadas, problemática de generalização de histórias múltiplas, porém nesse contexto vivido, a representatividade foi de colocar no protagonismo às mulheres reais, que se assemelha às histórias de suas famílias. O que me leva a refletir sobre como as meninas-mulheres são educadas para "amadurecerem" mais rápido que os meninos, uma vez que elas precisam aprender a cuidar do lar e da família, terem responsabilidades, principalmente as meninas-mulheres que estão situadas em contextos periféricos. Naquele momento, a intersecção também amarrou o nós indígenas, não mais olhando apenas para a questão da negritude no racismo, mas como a população indígena também é afetada, não sendo algo distante de quem sou ou quem somos.

A história narrada pode não ter feito o sentido da mesma forma que percebi. Porém palavras-chaves emergiram e foram os possíveis pontos de reflexão para as crianças.

Ainda olhando para o cordel como possibilidade de leitura e contação de história, registrei: “*Segunda- Feira, (06/05/2019) [...] Para iniciarmos lerei o cordel da Carolina Maria de Jesus*”. Naquele momento conheci os escritos de Carolina, uma escritora potente, que morava perto de onde eu morava em São Paulo, favela do Canindé. Mas, porque até

então nunca tinha visto nada sobre essa escritora, que já escrevia desde 1988? Nos clássicos para o vestibular vi sobre Clarice Lispector, escritora que muito se inspirava em Carolina, mas Carolina não estava ali nas listas clássicas e obrigatórias de leituras como pré-requisito de ingresso nesse mundo acadêmico que produz conhecimento, por quê?

Não digo como encontrei o livro, mas provavelmente foi em uma das muitas buscas em livrarias por livros que valorizassem outras infâncias, principalmente as pretas e indígenas. Após aquela vivência, comecei a estudar mais sobre essa escritora, principalmente no CLAEC. Também não sei o porquê escolhi contar a história de Carolina Maria de Jesus, talvez, por ser uma mulher, negra, e catadora de papel, que escreveu vários livros com folhas que pegava nas lixeiras alheias. Talvez fosse uma tentativa de denunciar a realidade brasileira, da nossa herança colonial e os nomes e rostos das pessoas sujeitas a tal coisa. No livro Quarto do Despejo o editor corrige alguns erros de português de Carolina e até mesmo retira parte do que fala sobre a fome, uma vez que para ele a fome aparecia de forma exaustiva, mas era a escrita de Carolina, era o que ela sentia, e por quê ele fez tais edições? Por que todo o incômodo? A fome era urgente, e dominava seus pensamentos... Vejo que escrevi com muitos erros de “portugues”, o que era algo latente em Carolina. Então deveria corrigir todos os erros que aparecem naquele momento em que escrevia? Vejo alguns erros com a intencionalidade de impactar quem lê, de fato está errado? Naquele momento registrei sobre Carolina:

Momento da minha contação, na lousa o título do livro; Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis. [...] tirei o livro de dentro do baú, então perguntei se sabiam o que são heroínas? Alguns responderam: é a mulher gato, mulher maravilha, tem superpoderes fictícios, enfim responderam: são mulheres normais! Com essa fala prossegui; [...] -Exato! Também são mulheres que vemos todos os dias a todos os momentos que possuem superpoderes da vida real! E pensando em mulheres que me inspiram quero contar para vocês um pouco da história de Carolina Maria de Jesus! Só um pouco da história, uma parte, já que saber a história completa de outra pessoa [...] é difícil. [...] Comecei lendo um pouco de sua vida narrada e logo prossegui contando em sonoridade cantada o cordel. Uma das primeiras negras, mulheres, moradoras de barraco de madeirite na periferia da capital de São Paulo [...] fazia escritas diárias em folhas que encontrava no lixo, e seu primeiro livro publicado mundialmente conhecido; O quarto do despejo (Registro de Victoria, 06/05/2019).

Esse cordel lido para a turma era uma das histórias do livro: Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis. Naquele livro, além dos cordéis-bibliográficos e xilogravuras,

também havia pequenas narrativas bibliográficas sobre essas heroínas de nossa história. Afinal, quem são os heróis das histórias? Por que não heroínas? Ao levar esse livro para a sala de aula, vislumbro outra “semente” na qual o fruto é potência de (des)construções dos nossos imaginários e poderia então consequentemente atravessar nossas experiências e ações diárias. Logo, Carolina não era apenas uma heroína naquele livro, mas aqui nessa pesquisa narrativa nas minhas escrituras também!

Figura 45. As escritoras Clarice Lispector e Carolina de Jesus durante o lançamento de um livro



Fonte: Acervo de divulgação/ Editora Rocco: Retirada da internet⁷⁵

5.3. As cores dxs personagens

Ficcioneando a realidade, contarei uma história de uma voz-criança que me acompanhou e que provavelmente também acompanha muitas e muitos professoras/res nas escolas de todos os lugares colonizados.

Essa história não começa com o “Era uma vez”, ou “Um dia..”. Essa história ainda acontece todos os dias em algum lugar.

Seguindo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) a professora da turma iria trabalhar com o eixo: “eu e o outro”, como proposta de atividade para entenderem o que é identidade, a professora pediu para as crianças se desenharem e pintarem. As crianças entusiasmadas começaram a desenhar, olhavam para suas mãos e sua memória, refletindo,

⁷⁵Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/escritor-e-acusado-de-racismo-por-trecho-em-biografia-de-clarice-lispector/> Acesso em 18 de set. de 2022.

“como sou?”. Após finalizar seu desenho-rascunho, uma criança pede a outra um lápis cor de pele para pintar o desenho. Entre olhares, a criança pensa em emprestar o lápis cor rose. Mas, não entregou, se colocou a refletir, sobre esse tal lápis cor de pele, cor de pele de quem? E em frações de segundos atravessa o mundo, planetas, e se depara com uma infinidade de tons de cores de peles. Então, que lápis cor de pele emprestaria? E por fim, resolve emprestar o lápis cor da sua pele, um tom de marrom escuro.⁷⁶

Essa história foi contada, de outra forma na sala de aula, naquele dia, registrei que leríamos a história: A cor de Coraline, e a partir dessa história iríamos apresentar um teatro nas olimpíadas de ensino e diversidade na educação de Rio Claro, porém, essa é uma história que aparecerá nos próximos episódios. Naquele dia ainda registrei que essa história: “[...] não diz apenas sobre as cores e tonalidades de peles, diz sobre nossas diferenças em tamanhos, classes e independente disto precisamos respeitar um ao outro. A linguagem remetente é imaginativa, como a cor dos marcianos, mas ao mesmo tempo real, diria que um fantasioso real[...].” (Registro Victoria, 06/05/2019).

Em nossa proposta pedagógica daquele momento, vejo a potência de construção de identidades, principalmente para as crianças pretas, que não se enxergam como pretas. O que muitas vezes em desenhos em que precisamos pintar a nós mesmas, causa incômodo, visto que não se reconhecem, não querem se reconhecer como parte de uma negritude e, isso de alguma forma, como pontuado por Fanon em algum momento de sua obra, é um trauma que passa de geração em geração, quase que geneticamente, de forma invisível aos olhos, inconsciente, mas está ali, lembrando uma dor e sofrimento da tentativa de embranquecimento da sociedade, do sofrimento do movimento higienista de embranquecer de forma que acreditavam que salvariam a sociedade branca-superior.

Naquele prática-leitura, podemos instigar a questão racial, com outros olhos, com olhos de superação, afeto, amor para consigo. Olhando para a beleza e importância da diversidade dos tons de peles, principalmente a importância da pele negra-marrom para a protagonista da história. E assim, mostrando que a negritude pode ser sim protagonistas, personagens principais de histórias lindas, não sendo apenas as vilãs e vilões-lobos-animalizados.

⁷⁶Inspirado em “A Cor de Coraline” e Disponível em: <https://alerampazo.com.br/livros-autorais/a-cor-de-coraline/>. Acesso em: 05 de dez. de 2023.

5.4. Costurando: Interseccionalidade, interdisciplinaridade e identidade

Irmão, me diz qual é o receio
De saber de onde tu veio
De saber quem você é
Irmão, fizeram tu achar feio
Você vir de onde tu veio
Destruíram sua fé.
(ELNINÕ, 2016).

Como visto até agora, a interseccionalidade não está apenas em discussões de gênero, classe e raça, as discussões de interseccionalidade são mais amplas e mais complexas. A interseccionalidade também atravessa questões indígenas, direitos humanos e das crianças, incluindo a educação e agora, como veremos, atravessa a identidade, quem sou e quem somos.

Naquele momento do projeto ainda seguíamos a ideia de que as vozes-crianças precisavam ser personagens e protagonistas das histórias e mais, também precisavam ser autoras-criadoras de histórias, de suas histórias. Nesse movimento como relato, decidimos:

Segunda- Feira, 13 de maio⁷⁷ de 2019. [...] Gabi e eu começamos a desenvolver junto com a turma um livro de retalhos, como uma colcha de retalhos, muitas histórias, costuradas, pouco a pouco demonstram a identidade de cada ser. Iniciamos a capa, inspirado no livro "Um para o outro", de Paula Santisteban, com a ideia de trocarmos experiências, trocarmos pensamentos, ideias e emoções [...] (Registro de Victoria, 13/05/2019).

Figura 46. um para o outro



Fonte: Santisteban, Paula e Bologna, Eduardo. Um para o outro. 2011, p.1⁷⁸

⁷⁷Dia da "libertação dos escravos", quando a Princesa Isabel assinou o acordo de fim da escravidão. Se isso será relevante nesse dia e nesse registro, ainda não sei, mas me recordei na data em especial inquietação.

⁷⁸Disponível em: <http://umparaoutro.musicaemfamilia.com.br/>. Acesso em 06 de out. de 2022.

Como já vimos, o eu existe a partir da relação com as outras pessoas, ou seja, sou porque somos, e à medida que nos apropriamos dessas outras, tiramos as aspas e se torna parte de um eu. Aqui a colcha de retalhos representará as identidades, sermos um pouco de cada um e formarmos uma totalidade. Mas, para haver essa aproximação dessa filosofia ubuntu com as crianças, começamos a pensar em atividades que envolvessem outras pessoas, em alguns momentos precisam entrevistar as famílias, outros amigos e amigos e assim em diante. Uma construção de caminhos.

Antes de abrirmos um livro, há sempre uma capa, essa capa é o que nos convida a entrar nessa história-lar, pensando nesse lar, “volitemos⁷⁹” o olhar para nossas casas. Para algumas crianças, assim como por muito tempo foi para mim, pode ser um exercício constrangedor. Como já dito anteriormente em memorial, minha família mora no que hoje entendo como um quilombo urbano, mas para mim, na juventude e na infância, não era algo legal. Via nas televisões as casas lindas e grandiosas, com crianças que tinham seus próprios quartos e eu morava em uma casa de três cômodos, 1 quarto, cozinha, banheiro, sem “privacidade”, minha mãe também se incomodava, era como se a casa pequena simbolizasse um fracasso social. Hoje entendo que, para algumas crianças, assim como foi para mim, retratar sua casa, poderia representar frustração, porque nos ensinaram assim. E como proporcionar uma prática que rompa esses traumas sociais?

Os temas dos projetos desenvolvidos naquele ano com a turma não se distanciaram dos temas do ano anterior. Por exemplo, quando abrimos as portas dos nossos lares, resgatamos a ideia de lar e moradia, ideia essa que no ano anterior apareceu no formato do tema: Direito à moradia sadia. Todavia, em um movimento de ir e vir dessas águas-pesquisa, começo a apresentação da temática de outra forma, já não mais no encontro de águas salubre e, registro:

Iniciamos abrindo as portas de nossas casas, lares e vida, a partir do livro crianças da Amazônia, do autor Maurício Veneza, fiz uma releitura do livro, sendo intitulado crianças do Centro- Oeste e Brasil. Centro- Oeste pois, para contar a história além da releitura escrita pesquisei algumas imagens de crianças em diversas situações sociais e econômicas de diversas regiões [...] a pesquisa começou no ano passado quando desenvolvemos o projeto sobre direitos das crianças e adolescentes, quando pesquisei sobre o direito à alimentação encontrei uma série de fotografias do projeto Daily Bread (pão diário), do fotógrafo americano Gregg Segal⁸⁰ [...] expliquei sobre

⁷⁹ Movimentação energética. Saindo de um lugar energeticamente e indo a outro em instantes.

⁸⁰ Disponível em: WWW.greggsegal.com. Acesso em: 13 de mai. de 2019.

comunidades indígenas, quilombolas [...] disponibilizei um vídeo para apresentar diferentes moradias dessas regiões, contando as histórias das regiões (Registro Victoria, 13/05/2019).

No ano anterior, focamos nos direitos das crianças e adolescentes assim como os direitos humanos, ali aprendemos que todas as pessoas deveriam ter o direito à moradia e vimos que não era o que de fato acontecia e ainda acontece. Focamos em olharmos um contexto local em nossos diálogos. Já naquele momento de 2019 olhamos um outro fragmento, algo que até então parecia inexistente ou distante daquela realidade. Focamos em olhar moradias indígenas e quilombolas também, mas além dessas existem outras, como por exemplo, moradias de populações ribeirinhas. Naquele vídeo apresentei essas moradias, mas também vimos diferenças entre localidades para uma mesma nomenclatura de tipo de morada, como a favela, periferia, as favelas de Rio Claro não são iguais às de São Paulo, que não são iguais às da Amazônia e que não são iguais às de outros países...

Figura 47. No Rio Amazonas, ribeirinhos e quilombolas resistem em meio à pandemia e à exclusão



Fonte: Liege Costa, 2021.⁸¹

Como dito, entrecruzam os projetos que antes foram analisados de formas separadas, assim como a interseccionalidade propõe, em relações complexas, não há como fragmentar situações que são entrelaçadas e constituem particularidades. Por exemplo, os direitos humanos, um direito não anula o outro, todos envolvem um ao outro, como exposto no registro, o direito à moradia entrelaçou o direito à alimentação, e nessa parte do projeto,

⁸¹Disponível em: <https://diaadiao.com.br/no-rio-amazonas-ribeirinhos-e-quilombolas-resistem-em-meio-a-pandemia-e-a-exclusao/>. Acesso em: 18 de set. de 2022.

também entrelaçou-se ao quem somos, nossa identidade e ancestralidade. Nessa parte do projeto olhamos para a ideia de crianças de outras partes do país, na Amazônia, por exemplo, não existem apenas crianças indígenas, mas também crianças brancas, crianças pretas, crianças quilombolas, crianças de comunidades tradicionais, ribeirinhas e assim por diante, como em outras partes do Brasil. Um tema que além de interseccional, também é interdisciplinar, por envolver olhares para a geografia, história, sociologia, gastronomia, entre outras “n” fragmentações de saberes que se unificaram, todavia, além de interdisciplinar, como propõe a educação em direitos humanos, também engloba uma transversalidade, ou seja, são conhecimentos que atravessam os muros e regata questões vivenciadas no dia a dia para além da escola.

Figura 48. Daily Bread:Ademilson



Fonte: Gregg Segal/Divulgação, 2018.⁸²

Pensando na ideia do meu quilombo urbano e na falta de “privacidade”, penso como nossa sociedade individualista olha para essa moradia como um direito individual, mas, moramos em bairros, cidades, em comunidade, apesar do não comum entre essas moradias e ideologias.

⁸²Disponível

em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/consumo-de-alimentos-industrializados-impacta-na-saude-das-criancas/>. Acesso em 06 de out. de 2022.

Nessa comunidade há um compartilhamento de vivências que atravessam os muros vizinhos, também são rompidos os muros, reflorestando mesmo que em microespaços, como em nossas calçadas, o encontro entre o concreto e a terra-raízes. Naquela semana encontrei com uma voz-criança, não registrei naquela semana, todavia registrei na semana seguinte, e em uma aparente não linearidade as cenas do episódio anterior fazem sentido a esse próximo episódio:

Segunda- Feira, 20 de maio de 2019[...]li para a turma a História da Marta Vieira, a maior jogadora de futebol de todos os tempos. A história está contida no livro: Extraordinárias mulheres que revolucionaram o Brasil, das autoras SOUZA, Duda Porto e CARRARO, Aryane. Enquanto contava a história dela, as meninas me olhavam atentas, com olhos de curiosidade e interesse, motivação! Na semana anterior quando eu cheguei à escola deparei-me com uma das alunas e ela estava chateada, pois antes de chegar à escola estava em um projeto social, nele ela participa de atividades como futebol, o qual tinha sido escolhida para jogar no time em um campeonato, porém neste dia estava triste pois não iria mais poder participar por escolha do treinador, isso a frustrou! Enquanto eu contava a história não apenas ela, mas todas as meninas da turma sorriam, e entendiam a mensagem de empoderamento! Entretanto, os meninos [...] “os melhores jogadores de futebol são os homens!” [...] eles só não a achavam melhor pelo fato de que: “os jogos da seleção feminina não são divulgados e expostos como o masculino, e com isso as jogadoras que jogam tanto quanto ou mais que os homens ganham menos” [...] Ao fazer colocações como esta, alguns se silenciavam e pareciam refletir, outros achavam injusto [...] “também queria assistir o jogo feminino” [...] todavia nunca foi divulgado, outro em um timbre de voz espantado, retrucou dizendo que: “isso é injusto e mulheres deveriam ganhar o mesmo” [...] A professora Gabi havia conhecido um comercial, o qual descrevia o sonho de uma menina em jogar futebol, porém, excluída por ser menina [...] vejam não são apenas homens que jogam e nem apenas uma mulher que joga bem (Registro Victoria, 20/05/2019).

No livro de Patricia Hill Collins e Silma Birge (2021), podemos olhar para o futebol como uma construção cultural que molda sociedades e logo pessoas e individualidades, ou seja, identidades individuais, visando uma meritocracia. O futebol é comercializado e transmitido em redes midiáticas globais, ou seja, pela TIC, são vendidas utopias, sonhos, de com o queremos ser, pelo futebol, por exemplo, jovens pobres podem ser ricos, e famosos, é vendida uma ideia meritocrática que incorporamos e nos tornamos competidoras. Nesses sonhos não consideram a outra pessoa como importante para a conquista do ser coletivo,

apenas individual. Ou seja, naquele momento, além da interseccionalidade entre raça, negritude, indígenas e quilombolas, gênero, classe e direitos humanos, também pudemos olhar para a interseccionalidade nas identidades, culturas, coletividades e o sexismo e misoginia presentes, por exemplo, no futebol, culturas formadas por não mais vivências compartilhadas em meio a comunidade em que se mora, mas unificadas de forma globalizada transmitidas pelas redes de televisão e comunicação em massa.

Naquele dia, também registrei: “nosso grupo aumentou, agora temos mais duas crianças como integrantes. Uma menina e um menino, a menina não gosta da escola!” (Registro Victoria. 20/05/2019), mais adiante, registro também que esse menino é uma criança especial, laudada com autismo e precisaria repensarmos nossas práticas para serem inclusivas. Além das crianças, também havia uma monitora que o acompanharia e também seria mais uma integrante de nosso projeto. Logo a interseccionalidade também envolveria o capacitismo. Em outro momento do projeto, em diálogo com essa menina que não gostava da escola, ela explicará o motivo, do não gostar da escola e a importância de pensarmos em uma educação inclusiva e representativa que envolvem práticas atentas a essas interseccionalidades já apresentadas.

5.5. Nós e o mundo: Interseccionalidade e o meio ambiente

Em uma lógica colonizada, nós, “humanos”, principalmente no que tange o ser humano enquanto ser homem, que precisa ser civilizado e civilizador, nos distanciamos da natureza, como se esse ser homem civilizado não tivesse relação direta com a natureza. O que quero dizer é que nós somos a natureza e também fazemos parte dela, que nossa identidade também está relacionada com o meio ambiente em que vivemos.

Pensemos em nossa ancestralidade, não apenas a que já desencarnou, mas também a que ainda resiste como esses que já se foram. A sabedoria que se tinha a partir do contato e vivência com o meio. Mas, o aumento de um agronegócio, da exploração desumana e desmatamento, aqui estamos, gananciosamente sem perceber que sem a terra não continuaremos existindo.

Pensando nessa terra, sugerimos nessa parte do projeto, a ligação mais direta do envolvimento das interseccionalidades já vistas, com o meio ambiente, o que nomeamos de “Mundo”. Logo apresento o registrado sobre essa parte:

O que é o mundo? Ideias de canário[...][...] Ideia de canário, do poeta Machado de Assis[...] Segunda-Feira (27/05) [...]Então pensamos, porque não questionar, “cutucar” as ideias das alunas e alunos da turma para que também questionem[...] Fizemos leituras sobre empoderamento, mulheres, classes sociais, machismo e agora pensamos no mundo, o que é ele para nós, para cada ser dentro do coletivo.[...] Deveriam descrever, registrar o que é o mundo. Em um momento no vídeo as crianças estavam questionando o céu cinza do vídeo e eu me posicionei dizendo que o céu estava daquele jeito pela poluição, então nos registros de algumas das crianças apareceram sobre lixo e poluição, a degradação ambiental (Registro Victoria, 27/05/2019).

Naquela atividade a leitura foi feita por um vídeo-animação⁸³ do poema, uma adaptação para crianças. E o que é o mundo? O mundo é o que conseguimos ver? O que não enxergamos é ilusão? Ou o que enxergamos é ilusão? Para algumas vozes-crianças o concreto é esse mundo redondo no qual conhecem apenas uma parte que é o ambiente familiar e a escola. Para outras vozes-crianças o mundo tem beleza, mas a destruimos, poluímos... E o que devemos fazer?

Além das opressões sociais interseccionais, podemos olhar para a interseccionalidade no racismo ambiental, vemos toda essa poluição, mas quem são as populações que mais sofrem? Quem são as populações que mais morreram de covid-19, por exemplo? Qual é a população que em sua morada há racionamento de água e energia? Qual é a população que mais sofre com as enchentes, alagamentos e desmoronamentos? E a responsabilização vai para quem?

Nossas vivências entrelaçaram agora o meio ambiente, o mundo e nós, como deveríamos atuar nesse mundo. Logo na atividade da semana seguinte, registrei:

(Re)pensar, (re)significar e experimentar[...]Segunda-feira (03/06) [...] pensamos no lixo extraordinário, uma maneira de contarmos a eles visualmente a desigualdade e classismo predominantes onde habitamos. Uma exposição de como consumimos e produzimos lixo, ou melhor, resíduos que deixamos pelo caminho. E repensar, como nos 4 R 's[...] o que consumo[...] criar arte, ressignificar, experimentar[...] “Lixo extraordinário?” sendo a produtora uma mulher; Karen Harley. [...] Olhares atentos às cenas impactantes, falas de estranhamento e incômodo, reconhecimento do perigo, da desigualdade, tristeza que comovia, todavia a alegria aparecia, pela arte, [...] iluminava e a esperança de um mundo melhor [...]Tem dias que olho o mundo, as desigualdades sociais, raciais e

⁸³Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JSEA1DxF0CQ>. Acesso em 18 de set. de 2022.

me pergunto se um dia isso muda, há quem tenta arrancar toda minha esperanças, jamais mudarei tudo, porém enquanto professora posso mudar detalhes, pouco a pouco [...] Fizemos uma exposição finalizando o que é o mundo enquanto esfera e ideias, expomos no corredor em frente à sala, as crianças animavam-se e vinham me comunicar, alguém estava olhando as atividades (Registro Victoria, 03/06/2019).

No ano de 2021, dois anos depois desse projeto, conheci o livro: “Ideias para adiar o fim do mundo”, de Ailton Krenak (2019), na disciplina de Fundamentos da Educação, cursando o Mestrado. Conheci dialogando com outra aluna que é professora em uma universidade no Mato Grosso multicultural indígena. Nesse livro a exposição do racismo ambiental que as pessoas indígenas ainda enfrentam e a realidade do que vivemos, um livro ensaístico que nos tensiona a olhar esse lugar que vivemos e qual a nossa intenção...

O que me levou a pensar nos equívocos da ideia dos 4 R's, pensando que criamos soluções “alternativas” e mais sustentáveis, porém o que queremos sustentar? Quais estruturas queremos manter? Destruímos o planeta e a natureza e comercializamos uma ideia sustentável como se assim conseguíssemos adiar o fim do mundo, plantando mais eucaliptos e nomeando de reflorestamento. Explodindo montanhas e abrindo caminhos e rodovias... Sustentando essa nossa forma de vida, estamos sustentando a discriminação de povos e culturas, em prol de uma monocultura...

Quando digo equívocos, me refiro para além da epistemologia do conceito 4 R's, mas também da nossa forma de apresentar o tema em sala de aula e atuar junto a ele. Pois, se não tivermos cuidado, podemos reproduzir estereótipos e romantizações sobre a situação real e histórica na qual vivemos. Principalmente quando pensamos em “traduzir” nossa linguagem para tornar a acessibilidade nos conhecimentos em sala de aula, tornar a aula mais “didática”.

Vale destacar a questão que levantamos para com as vozes-crianças, quem produziu, para além de quem está na frente das câmeras, as ideias que concretizaram, ideias que vieram de uma mulher!

Após refletirmos sobre essa produção excessiva que gera excessivamente lixos, voltamos nosso olhar para nós e o que consumimos, e nos deparamos novamente com a questão do direito à moradia e alimentação. Uma das maiores causas do crescente aumento do desmatamento da Amazônia atualmente é a produção de pastos, alimento bovino, e esse aumento de produção bovina expande a comercialização global. Esse aumento global desloca nossa alimentação... Para podermos ter alguns alimentos precisamos de terra e tempo, e nesse sistema capitalista, quem tem terra e tempo?

Início a apresentação desse mundo da alimentação:

Segunda-Feira (17/06/2019) [...]aprofundamento do tema alimentação; importância e os possíveis danos diante de produtos processados. [...] Levei de sugestão um livro de tratamento medicinal a partir de plantas domésticas e nele encontramos temas a respeito de doenças causadas por alimentos e as curas também alimentares. O livro é de 1975, a linguagem acadêmica científica, pensei nele como uma fonte de estudo para Gabi e eu, todavia, a professora pensou que seria interessante ler um capítulo sobre o refrigerante, assim, proporcionar o conhecimento de outras linguagens, escritas, como esse livro para a turma [...] Gabi sugeriu o documentário; Muito além do peso, que faz uma crítica à distribuição desigual dos alimentos, assim como o massacre da publicidade de produtos diante das crianças, que as aliena, e as compram para que assim elas comprem tais produtos [...] somos manipulados para consumirmos [...] Após a leitura, apresentamos um diário alimentar; O que eu como? As crianças teriam que registrar o que comem durante o feriado, após, com a volta à escola faremos uma releitura da série de fotografias; Pão diário. O intuito é que entendam as diferenças culturais de consumo dentro da própria sala de aula e que busquem questionar as suas próprias escolhas ao consumirem, querem comprar algo. E consequentemente preferiram uma alimentação mais equilibrada, além da obesidade infantil, crianças que já sentem as consequências em sua própria saúde de uma má alimentação, como o colesterol alto e diabetes. Um tema delicado e que pretendemos estender com mais leituras feitas por livros, imagens, músicas e vídeos, assim como expressões corporais [...] (Registro Victoria, 17/06/2019).

Como já explanado no ano anterior, a alimentação é parte fundante de quem somos e a falta de acesso a alimentos naturais e maior acessibilidade em produtos ultraprocessados, diz muito sobre essa sociedade em que vivemos, no que se trata de uma necropolítica e nutricídio.

O projeto de direito à alimentação continuou. Mas, focamos em olharmos para a alimentação natural e a contribuição de nossa ancestralidade no alimento como cura.

Estávamos próximas da data comemorativa nomeada de Dias dos Pais, e o nosso projeto de alimentação ainda seguia, logo pensamos em vincular as temáticas, afinal, a ancestralidade também são aqueles que vivem ao nosso lado e nos gera, ou seja, nossa família. Com nossa família aprendemos receitas de chás e usos de plantas nomeadas de PANCS (Plantas Alimentícias Não Convencionais) e outras hortaliças. Havíamos pensado em outras possibilidades de construção e elaboração de conhecimentos. Sendo o diálogo familiar uma construção de conhecimento potente.

5.6. Interseccionalidade, identidade, família e diversidade

A constituição de quem somos acontece na relação dialógica, em primeiro momento com a família, depois com a escola e a família juntas. A família não é apenas mãe e pai, a família é quem nos acolhe e nos sustenta, sendo assim uma diversidade de possibilidades de formações familiares.

Pensando de identidade do eu e de nossas famílias, retomamos a elaboração de nosso livro de retalhos e, registro:

Para a semana que vem pensamos em continuar com o tema; identidade e ancestralidade. Retomando o nosso livro “de um para o outro” pensamos em uma lição de casa, para que as crianças conheçam um passado que não viveram, precisam conversar com pessoas mais velhas da família, mas dividimos em dois eixos, o primeiro é quem são, e de onde vieram, por quê? E como eram quando criança? O segundo será voltado para o ser criança e como eram as práticas escolares. As crianças ficaram animadas e queriam entrevistar muitas pessoas (Registro Victoria, 17/06/2019).

Nesse diálogo-entrevistas, as crianças sairão do momento em que vivem e tentarão adentrar em memórias-vivências de suas famílias e ancestralidade. Nesse movimento reconhecendo a si na outra pessoa. Explicamos às crianças um roteiro e regras de entrevistas, sendo importante entrevistar as pessoas mais velhas das famílias e assim valorizando essas pessoas e conhecimentos que vieram antes de nós, uma sabedoria ancestral. As entrevistas seriam realizadas em suas casas, sendo assim, imprimimos folhas com as perguntas para as crianças. Retomamos ao seu conteúdo:

Nos conhecendo hoje, ontem e amanhã [...] A partir do tema desenvolvido em sala de aula sobre “Identidade”, propomos à turma que entrevistem familiares mais velhos, para conhecerem histórias de um passado que não conheceram, ou seja, precisam contar suas histórias para as crianças [...] Esse tema tem sido desenvolvido em parceria entre a Prof^a Gabriela e a Bolsista Victória, no decorrer do ano letivo escolar. Entendemos que é essencial as crianças conhecerem as histórias de familiares, para se reconhecerem nessas e outras histórias contadas por vocês[...] As entrevistas podem ser desenvolvidas com; avós e avos, mães, pais, tias, tios, responsáveis queridos [...] O prazo de entrega será até Segunda-Feira (23/09/2019). Essa atividade está dividida em duas partes, sendo essa a primeira: [...]1. Qual o nome e sobrenome da pessoa entrevistada? [...] 2. Ela sabe o que o nome e o sobrenome significam? [...] 3. De onde essa pessoa

veio? E a família dessa pessoa? [...] 4. Ela sempre morou no mesmo bairro, cidade, ou estado? Se ela já tiver se mudado; Por que se mudou? [...]5. O que ela gostava de fazer quando era criança? [...] 6. se lembra de alguma história que contavam para ela, ou que ela contava quando era criança? (Registro Victoria, 17/06/2019).

As perguntas foram elaboradas por mim e pela Professora parceira. Não tem como saber exatamente nosso intuito naquele momento, todavia, hoje compreendo que foi um movimento potente de aprendizagem, de compreender a história de sua família e logo se conhecer. Aprender a ouvir histórias e aprender com elas, histórias geracionais que possuem outros valores que não o monetário.

As vozes-crianças realizaram as entrevistas e, naquele momento registrei um fragmento da experiência, compartilho:

A alegria de (re)existir [...]Segunda-feira (23/09/2019) [...] Então passamos para a lição de casa:
-Como foi a experiência? O que acharam de fazer entrevistas?
Muitas (vozes-crianças) começam a falar, mas uma fala me inquieta:
-Difícil!
-Por que achou difícil?
-Porque eu explicava uma coisa e minha vó entendia outra, eu tive que explicar um monte de vezes e ela não entendia!
-Aaaaah! Vocês ouviram o que o Lucas disse? Já pararam para pensar nisso? [...] enquanto professoras também sentimos essa dificuldade [...] assim como conversamos com nossas amigas ou amigos, quando falamos entendemos de um jeito, mas será que as outras pessoas entendem do mesmo jeito? [...]compartilhamentos, alegrias, brincadeiras e histórias:
-Posso mostrar como faz essa brincadeira? [...] Muitas ideias, muitas brincadeiras, e o que vocês brincam?
-*Minicraft, ps3, Xbox...* [...] “Coisa de menina, coisa de menino” [...] “saiu da terra natal em busca de uma vida melhor”; “saiu da casa da família porque apanhava muito”; “saiu da terra natal porque estavam em meio de uma guerra que causou uma crise política no Chile”; “sempre morou aqui”; “sempre nos mudamos porque o aluguel fica caro” [...] falas ditas pelas crianças a partir do que as pessoas entrevistadas contaram para as crianças [...] Trocas, de brincadeiras, risos, alegria, entrelaçamento de tempos, de histórias [...] Semana que vem pensamos em mais questões, pensando em sonhos, em quem eram e quem são [...] (Registro Victoria, 23/09/2019).

Quando pensamos em nossa origem, lembramos da família, no caso de nossa origem/nação, olhamos para o aye-terra e nesse momento nos deparamos com mais pontos interseccionais, o geracional e a nação. A questão geracional, olharmos para as pessoas mais velhas e seu conhecimento é uma contratação ao movimento capitalista e neocolonial que

atribui valor social para as pessoas mais jovens como mais produtivas e vigorosas, enquanto as mais velhas, já improdutivas, tornam-se descartáveis e com menos valor, o que novamente entra na questão de necropolítica, porém em outra óptica...

Olharmos para essas histórias de nossas famílias e compreender que nossa história existe muito antes de existirmos e que carregamos uma cultura que molda nosso desenvolvimento. Naquele momento era necessário seguirmos, e desenvolvemos a segunda parte das entrevistas, compartilho:

Nos conhecendo hoje, ontem e amanhã; [...]1. Como eram as brincadeiras? E as comidas? [...] 2. Quais músicas ela ouvia? [...] 3. Ela estudou em escolas formalmente ou fora da escola? O que ela lembra de ter aprendido? [...] 4. O que ela gostava ou não gostava da escola? [...] 5. Ela tinha sonhos do que seria quando “adulta”? Quais eram? [...] 6. Vocês têm mais curiosidades? Converse com a pessoa ou pessoas; (Registro Victoria, 17/06/2019).

Durante o projeto, passei por algumas inquietações de linguagem, durante alguns momentos, escrita com *X* ou @, todas as vezes que precisaria me referir a pronomes masculinos ou femininos, visto que normalmente atribuímos a generalização ao nos referirmos a todas as pessoas, no pronome masculino “todos”, excluindo os outros pronomes como se fossem outrem desse “todos”, visto que nesse todos, não engloba as mulheres e nem as pessoas trans ou não cis-hetero-normativas. Então durante esse trecho o pronome “as” tomou conta do registro e perguntas, visto que me referia “as pessoas”.

Na escola, muitas vezes olhamos para um espaço de não brincadeira, como se brincadeira fosse algo incabível no processo de ensino-aprendizagem, assim como sonhos além dos direcionados ao mercado de trabalho. Mas, porque aderimos a essa crença?

Esses tipos de perguntas apresentadas as crianças, podem ser potentes instrumentos de questionamento e rompimento com nossas lógicas de uma educação-dominadora, colonizadora, sendo também potências descoloniais, visto que as vozes-crianças podem incorporar essas perguntas e respostas e não mais aceitar com passividade os conhecimentos impostos.

Em um movimento similar ao da aula anterior, iniciamos compartilhando a experiência de como foi a experiência de entrevistar e assim aprendermos na partilha, compartilho:

(des)controle [...] 30 de setembro de 2019 [...] Um aluno queria muito compartilhar para todas as crianças ouvirem sobre a história de sua avó, [...] (ela avó) adorava a escola, mesmo em dias de prova surpresa, sabe porquê? Porque ela trabalhava na roça desde os 6 anos de idade, e não podia frequentar a escola, então quando ela conseguia ir ela adorava cada momento ali dentro. [...] E isso para alguns é algo tão distante que quase inexistente, não sentem. Para uns tudo na escola era normal, mas o que é normal? Na história da avó dele o normal era trabalhar na roça e não brincar e muito menos estudar, para a mãe de outras o normal era estar na escola, mas será que conseguiram perceber essas contradições? [...] Algo a ser refletido, pensamos em mostrar para as crianças o vídeo; Vida Maria, nele a normatização dos dias sem sonhos e sem esperanças, e também outro vídeo em cordel sobre a gratidão pelos dias, que mesmo iguais não são normais! (Registro Victoria, 30/09/2019).

Após o registro, percebo que precisamos ter cuidado, para não cairmos em uma ilusão de que a escola em geral deveria ser um local que todas as pessoas gostam de estar. Para aquela avó aquele espaço educativo proporciona alegria, todavia, na realidade cotidiana, muitas pessoas e gerações acabam se envolvendo em outras estruturas trabalhistas e não conseguem sustentar as vivências escolares.

Vejo, pelas minhas experiências familiares, que a instituição escola também abriu feridas como já posto, logo uma desmotivação em estar nessa instituição. Há uma série de discriminações que reproduzimos e se acentuam nos aparelhos ideológicos do estado, como na escola e família.

Algo a ser destacado no registro, também é a ideia de normalidade, o normal é aceitável, mas e o que é normal? Quando adentramos em uma normalidade, olhamos com mais ou menos atenção?

Nessa ruptura de normalidades podemos compreender esse movimento dialógico entre as vozes-crianças entre as famílias e nós, professora e bolsista, que representam a instituição escola.

Naquele momento finalizamos uma parte do projeto esperando, sendo crianças, nos divertindo e brincando, entrelaçando as brincadeiras do ontem com as de hoje. Poderíamos olhar para essas brincadeiras como um marco social que também é atravessado pelas intersecções? Quem pode brincar? Do que se pode brincar? Quais lugares se pode

brincar? De um lado as crianças brincam em telas que disparam, diversão, do outro lado, uma criança grita e mais um corpo no chão, con(fundindo-se) a brincadeira de “polícia e ladrão”, quem será quem?

Em movimento brincante, registrei o meu esperançar...

Figura 49. Mergulho na contação de história



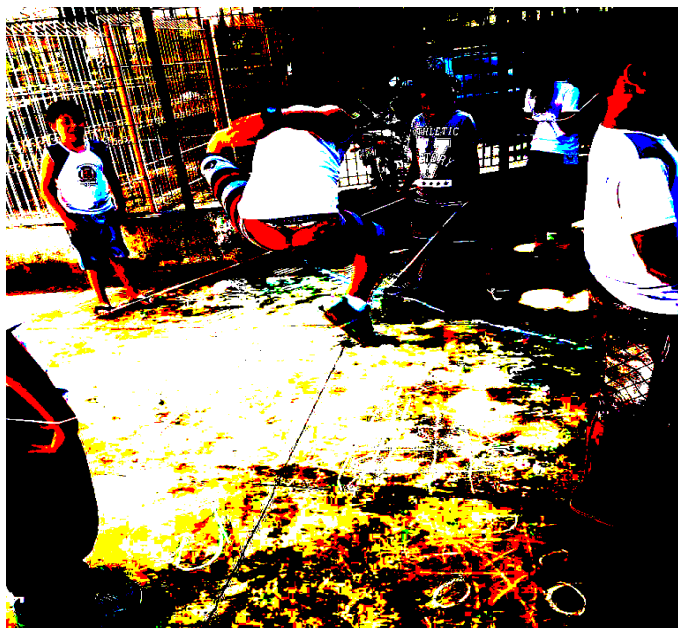
Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 50. Brincadeiras ancestrais: Pula elástico



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 51. Pula elástico e o encontro entre o ar e aye



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Figura 52. Direito de brincar e ser criança



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Uma data comemorativa se aproximava, propagandas em todos os lugares se espalhavam, na escola normalmente são confeccionadas “lembranças-presentes” e seguindo essa maré, pensamos em outras possibilidades dentro disso. Sabemos que não são todas as crianças que têm famílias, não são todas que têm a presença do pai e mãe e essas datas são “gatilhos” para as crianças que enfrentaram processos traumáticos e não tiveram ajuda para superação.

Além do mais, datas como o “Dia dos Pais”, problematicamente, podem enfatizar a existência de opressões de gênero, raça e classe. O que é a figura do pai? Que imagem vem à nossa cabeça? Historicamente no Brasil, os homens negros não tiveram o mesmo direito de paternidade em comparação aos senhores brancos. Aliás, por muitas gerações, a negritude não pode ter famílias. Além de ressaltar a figura do gênero enquanto coisa de homem e de mulher, pai e mãe. Há, também, a falta de visibilidade e aceitação para com as famílias LGBTQIA+...

Quando eu era criança, na escola, sempre confeccionamos lembranças-presentes para os nossos pais, inclusive para os pais que escolheram estar ausentes, como no meu caso. Sempre criava esperanças de que um dia poderia entregar aquelas lembranças-presentes, o mesmo aconteceu com a minha irmã mais nova e vejo o mesmo se repetindo com as gerações atuais. Olhando para aquelas lembranças-presentes ainda hoje guardadas pela minha “Pãe”, revisitamos lembranças traumáticas, lembranças-ausentes.

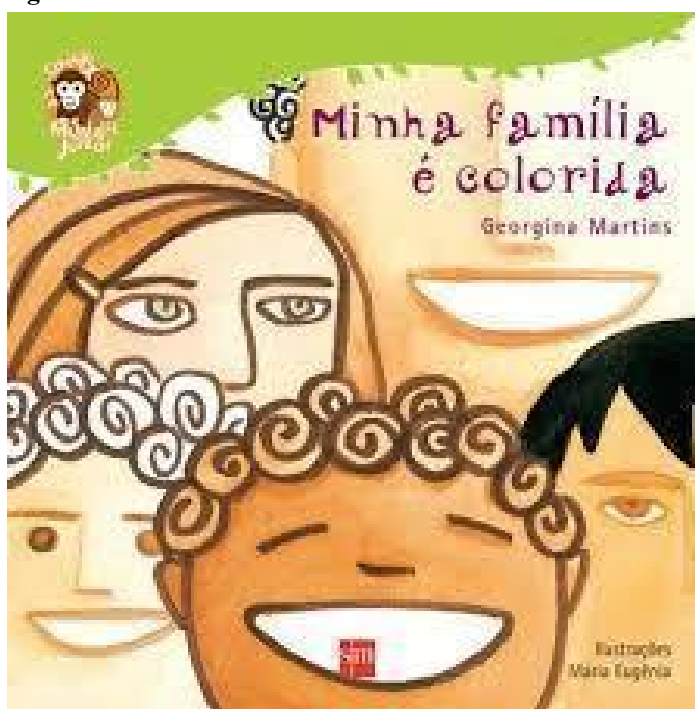
Lembranças-ausentes não apenas para minha Mãe/pãe, mas para tantas mulheres que precisam se desdobrar para atender a todas as demandas de cuidado da casa e filhos/as e além dos cuidados a manutenção econômica com sua força de trabalho.

Naquele momento registro inquietações acerca dessa temática problemática, exponho:

Dia dos pais, família?[...] Segunda-Feira, 5 de Agosto de 2019[...] Gabi e eu havíamos combinado com a turma de conversarmos sobre família, as crianças teriam que levar fotos, ou desenhos de suas famílias, ou pessoas especiais. Quando pensamos nesse tema fiquei inquieta, pois muitas crianças não têm família então é um tema delicado, nessa turma nenhuma criança mora em lar temporário, porém algumas sofrem com esse tema. [...] Em breve seria o famoso Dia “dos Pais”, com isso propagandas, e até mesmo nas escolas desenvolvem atividades em nome desse dia. Pensando em nossa constituição de família, nessas idealizações e no comércio do tema vinculamos as atividades que estavam voltadas para a constituição da identidade da turma, para que pensassem nessa identidade que constituem fora do ambiente escolar, em olhar para a família, para as pessoas que estão ao lado nos constituindo [...] naquele momento realizamos a leitura de um livro, levantando questionamentos com a turma. O nome do livro: Minha família é colorida, da autora Georgina Martins. Esse livro foi distribuído pelo MEC para as escolas, a história perpassa o encontro de outras histórias em nossa ancestralidade para que então olhar para agora e compreender quem somos, no caso do livro quem é o personagem Ângelo, que passa a questionar sem entender o porquê ele é preto enquanto todos os outros membros que de sua família, são brancos [...] Ângelo, personagem do livro,

levanta a questão se ele é preto? E porque se todos os outros não são, e assim, faço a mesma pergunta para as crianças, e se elas imaginavam o porquê ele é diferente dos outros membros da família, mostrando as imagens do livro. Emergiram respostas como adoção, todavia não pensaram na possibilidade genética de outros membros. E assim revelou, ele se parece com a avó da sua avó, e o livro conta a história dessa moça cor de café que conheceu um homem cor de leite, apaixonados tiveram filhos, e assim em uma mistura de traços e cores pessoas diferentes umas das outras nasciam. No livro também conta a história de uma mãe que criava seu filho sozinha, mas um dia se apaixonou, foi morar junto com seu amado e seu filho, e então seu filho ganhou um pai adotivo e irmãos por parte de mãe [...] Todas as crianças estavam envolvidas[...] logo queriam compartilhar suas histórias, como um dos alunos que se identificou com a história da mãe que criava o filho sozinha e depois ele ganhou um pai adotivo (Registro Victoria, 05/08/2019).

Figura 53. Minha família é colorida



Fonte: Georgina Martins, 2015⁸⁴

Naquele momento não compreendia a complexidade daquele tema retratado no livro. Principalmente se olhado historicamente a formação do Brasil. O Brasil foi constituído pela exploração de corpos de mulheres, principalmente de mulheres pretas “cor de café” e mulheres indígenas, por homens brancos “cor de leite”. Essa exploração acontecia para a manutenção de mão de obra, ou seja, essas mulheres eram vistas como máquinas de

⁸⁴Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IPpZjpRB12M>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

reprodução e as crianças que nasciam desses estupros não eram vistas como filhas e filhos por seus “pais”, apenas mais um escravizado que traria mais lucro, principalmente depois que o “tráfico negreiro” foi proibido. Além dessa faixa da história, houve também o projeto eugênico e higienista de embranquecimento do Brasil, no mesmo período que financiaram a imigração de europeus. A intenção era embranquecer, tornar essa sociedade “mais bonita” e quanto mais branco você fosse, mais aceito seria nessa sociedade, o que ainda reflete nas gerações atuais.

Essa história da miscigenação do ponto de vista de um projeto eugenista de higienização social por meio do ideal do Darwinismo social de que quanto mais brancos melhores, foi um processo violento de extermínio de negritudes e indígenas, nas certidões de nascimento, se sua mãe fosse preta e o pai branco, seria considerado e é registrado em cartório, como sendo uma pessoa branca, logo muitas gerações nasceram com esse complexo de branquitude e de embranquecimento e ainda sofrem. Me lembro que em minha certidão de nascimento era considerada branca, e em minha adolescência quando fui fazer a segunda via do registro geral, pedi para me registrarem enquanto pessoa preta, politicamente me autoafirmando, fui questionada se tinha certeza dessa decisão e que me consideravam parda e não preta...

Quanto mais branco melhor, logo a necessidade de alisamento de cabelos de relacionamentos inter-raciais e o limbo social do não pertencimento, em uma linha cruel do colorismo, já que aqui no Brasil a classificação de cor da pele tem variantes diferente dos EUA, no qual ou você é preta ou é branca, sendo isso medido por “uma gota de sangue” e não pela sua autoafirmação.

Também penso nesse livro cedido pelo MEC (Ministério da Educação) e qual a intencionalidade por trás dessa distribuição? Seria uma forma de dizer que aqui no Brasil esse processo de miscigenação aconteceu por meio dos relacionamentos amorosos?

Ensaando e compreendendo o respeito à diversidade [...] Quinta-feira (31/10) [...] Durante a apresentação, uma das alunas, que interpreta a professora, mostra às alunas e alunos uma caixa de giz com tons das cores de peles e diz que podem se pintar [...] O tema identidade possui muitos desdobramentos, e é contínuo, continuamente modificado, uma vez que estamos em constante transformação, “metamorfose ambulante” [...] **(Des)embarços [...]** Segunda-feira (04/11) [...] Dia de ensaiarmos, uma semana para a apresentação teatral das olimpíadas. Combinamos que na

finalização da apresentação as crianças iriam até as mesas onde estavam sentadas no cenário para pegarem os desenhos de suas representações. Todavia para isso se concretizar também combinamos que as crianças iriam se desenhar e pintar com o giz em tons de pele. [...] Gabi inicia a explicação sobre a pintura, e o desenho de corpo inteiro. Neste momento um aluno ao fundo a baixa a cabeça, não quer fazer, não quer falar, e o que houve? [...] Ele não queria se retratar, autoestima baixa, e o padrão de corpos o afeta, uma criança acima do peso “ideal”, Gabi o chama para conversar fora da sala, para tentar entender a situação, e ajudá-lo. Após me explicar esse porquê de não querer participar. Um problema previsto a um tempo atrás quando pensamos em passar o filme; muito além do peso, e as consequências de falas que poderiam afetar negativamente crianças como ele. [...] Gabi sugere um desenho para ele, explico sobre desenhos abstratos e ele desenha um E.T, o Billu, ele em outra dimensão. Uma situação embaraçosa, embaraçou nós em minha cabeça, pensamentos, entendi o sentimento dele, mas ainda não estava preparada para um desembaraçar, talvez nunca esteja 100% preparada para o todo que acontece no dia a dia escolar em todos os seus momentos de atritos, imprevistos. [...] (Registro Victoria, 31/10/2019 e 04/11/2019).

Mas, vale destacar o olhar das vozes-crianças. Olharam para a constituição familiar, se identificaram em uma situação. Normalmente nos contos de fadas o casal vive feliz para sempre e acreditamos que na vida deveria ser assim, nos frustrando com essa não representação em nossas vidas e a criança conseguir relacionar sua realidade com a história é potente. Transforma o espaço esvaziado nas histórias. Afinal, todas as famílias são iguais? Todos vivem felizes para sempre?

Nesse movimento de identificar-se com as histórias, uma aluna, que até então havia dito não gostar da escola, se identifica, e nesse ato de identificar-se com as histórias, se expressa e eu registro:

Uma das crianças é nova na escola, veio de outra cidade, normalmente ela fica no canto recortando papéis de cabeça baixa, mas nesse dia era diferente, e ela se sentiu à vontade para contar sua história [...] - Minha família é indígena, mas não moro mais com essa família, porque minha mãe bebia muito e me tratava mal, agora eu moro aqui com meu pai e meus tios... Ela continuou, falando baixo apenas para que eu ouvisse, então não interrompi

as conversas de outras crianças para que ela continuasse à vontade em me contar sua história, nesse momento a prof^a Gabi retorna à sala, e explico que a criança estava me contando sua história de vida até ali. Mais tarde em HTPI a Gabi me explica o que sabe sobre a história daquela criança e que por conta dessas vivências faz acompanhamento psicológico [...] Nesse dia sai ainda mais inquieta e angustiada da escola [...] esse tema despertou o interesse de todas as crianças e com isso continuaremos olhando para nossa história passada para entendermos o presente e pensarmos no futuro [...] (Registro Victoria, 31/08/2019).

Fico pensando nas aberturas que proporcionamos ao ouvir as alunas e alunos também, em sala de aula me percebi enquanto professora que monopolizava as falas e o saber, mas a ideia não seria um conhecimento construído junto com as crianças? Com as nossas vivências? Vejo uma constante crítica comportamental ou indisciplinar sobre algumas crianças, principalmente para com as crianças pretas e periféricas, mas já paramos para ouvir suas histórias? Me vejo nesse lugar, de reprodução das críticas, reproduções que estão entranhadas em estruturas e se mantemos invisibilizadas, dificilmente poderemos mudar o que “não se vê”.

Até aquele momento, sabia apenas que aquela voz-criança era nova na escola e que não gostava na escola. O que me deixou angustiada. Afinal, aquelas crianças têm narrativas, vivências e memórias, para além da escola. Então, posso eu, enquanto professora desconsiderar o vivido delas, para que aprendam o que eu acredito ser melhor para elas?

Na escola colonizada aprendemos que devemos ensinar e as crianças devem aprender, ensinamos o básico para viver em uma sociedade e as crianças precisam aprender a ser cidadãs, todavia, o que ensinamos, por que e para quem? Que sociedade é essa e que cidadãs são essas?

A partir daquela inquietação e da escuta da história da criança, eu e Gabi dialogamos possibilidades de atividades, histórias e leituras, e a partir do repertório que tínhamos naquele momento, combinamos de assistirmos o filme: Tainá a origem e outros curtas metragens com a temática indígena, naquele momento registrei:

Entendemos esse filme como uma maneira de olhar para esses povos que foram dizimados e preservaram essa terra para que hoje aqui estejamos. No filme a menina não tem mãe. Sua mãe foi morta tentando proteger a “árvore mãe”, ainda quando ela era um bebê, e então em um cesto foi deixada sozinha, mais tarde encontrada por um sacerdote da tribo, e ele passou a

cuidar dela, sendo sua família. A história também mostra o cuidar do outro, da natureza e a sua importância, enquanto nós humanos sendo parte dela... Também é visível o machismo que está presente em muitas culturas ao pensar, por exemplo, que Tainá não poderia ser a nova guerreira líder da aldeia por ser menina/mulher, é importante ressaltar outras possibilidades culturais que empoderam as mulheres sendo elas grandes líderes, independente do gênero [...] (Registro Victoria 31/10/2019).

O filme foi potente para olharmos para o sagrado da natureza e a importância de cuidarmos e compreendermos a natureza, sendo parte dela e de um todo. No filme também a potência de olhar para a família não apenas como mãe ou pai, mas toda uma comunidade que se mobiliza para esse cuidar, e ainda mostra que o monstro é a ganância capitalista que tenta destruir a árvore mãe e se essa árvore morre, todas as outras também morrem. Outro ponto potente é que quem conseguiu salvar a natureza e humanidade, foram duas crianças e outros animais.

Há uma problemática sobre o machismo nessas outras culturas, hoje, com outras leituras e vivências, compreendo que nessas outras culturas a ideia de machismo não é a mesma que a nossa, que a minha percepção colonizada. Hoje entendo que existe uma divisão de tarefas, sendo assim todas e todos são importantes agentes da cultura e comunidade.

Nesse momento, além de denúncias de racismo ambiental, podemos olhar para a interseccionalidade presente na ideia de as crianças serem participantes ativas de decisões e reações de luta política, visto que as crianças, são postas às margens como se “infantis” não tivessem a capacidade de atuação cidadã. Outro ponto de interseccionalidade, está na valorização da natureza, em contrapartida ao racismo ambiental, demarcando territórios e valorizando a natureza, abrimos para esse diálogo e exponho:

Ao final do filme Tainá, pergunto se tem algo que chamou a atenção da turma [...] começaram a falar sobre o machado que estava possuído por um espírito maligno, e pergunto o porquê, começam explicando porque ele tem um brilho vermelho que deixam os olhos do moço que segura vermelho, e ele quer destruir a árvore mãe, que é mãe de todas as árvores e se ela morrer todas morrem, mas que ele não conseguiria destruir ela só com aquele machado... Então vejo uma brecha para questioná-los, mas vocês observaram que ali na cena tem algumas máquinas grandes, árvores destruídas e naquele espaço não tem árvores, não tem mato, está vazio, como no final que aparece ele no meio de um vazio com o líder espiritual da tribo dizendo, sem árvores não existiram mais nada? [...] Outra (criança) que estava com a mão levantada [...] fala: "precisamos de árvores para viver!", e

muitas/os começam a falar. Pergunto se sabem o que está acontecendo atualmente no Brasil, na Amazônia, Manaus, mãos erguidas buscando palavras para explicar, até que surge um: “desmatamento!” [...] Desmatamento, vocês sabem o que é isso? [...] Uma das crianças está lendo um livro sobre animais em extinção e levanta a ideia que o desmatamento mata os animais, e eles entram em extinção, então continuo questionando sobre o que seria a extinção? Tentam explicar, buscam associações com os pandas, baleias, mas no Brasil? Onças pintadas, araras-azuis, outra criança responde e mais tarde do mesmo dia ela me apresenta ao livro que estava lendo sobre a Amazônia, e eu peço pra que deixasse eu tirar foto do livro para buscar apreender mais com ele [...] (Registro Victoria, 31/10/2019).

A aula não acabou por aí, transitam nesse escrito sem linearidade temporal, funde-se com nossas memórias, de um pensamento a outro, uma lembrança que liga a outra e assim é uma história. Naquele momento de olhares direcionados às intersecções com as proprietárias dessa terra-aye, berço e colo, continuamos e pergunto:

“vocês sabem porque o nome do Brasil é Brasil?” Antes dos Portugueses e outros “colonizadores” chegarem até o Brasil era outro nome, vocês sabem qual é? Eu havia falado um pouco sobre quando falávamos de moradia no começo do ano. Silêncio [...] Uma criança começa a cantar (...) Pindorama, pindorama ... E todas começam a cantar, Pindorama é uma música do Palavra-cantada [...] Seguimos com a “descoberta do Brasil “Por que Brasil? Outra criança diz que existe uma árvore no horto chamada pau-brasil e agora tem uma mudinha que está crescendo no horto. E pergunto se sabem o porquê quando chegaram ao Brasil, e viram todas aquelas árvores, pau-brasil, extraíram a ponto de quase entrar em extinção? Muitas hipóteses até que uma das crianças diz; Seiva? E a prof. Gabi continua a explicação, da coloração dessa Seiva utilizada para tingimento de roupas, tapeçarias... As crianças começaram a se referir a outras espécies de árvores que estão entrando em extinção ou foram extintas, e os lugares onde estavam, por isso eu não esperava (risos) [...] A troca de ideias continuava, uma criança estava há algum tempo com a mão levantada esperando, estava tão ansioso para poder falar logo que parecia estar vermelho, pergunto se gostaria de falar naquele momento e diz: Sim! Incomodou-me ela não poder atirar a flecha só porque ela é menina! E de meio ambiente saltamos para igualdade de gêneros... Mas por quê? Permaneço questionando, percebi que muitas das perguntas feitas pela turma as próprias crianças respondiam, e eu apenas questionava mais, tentei deixá-las inquietas, aparentemente estava dando certo [...] (Registro Victoria, 31/10/2019).

Isso ecoa nos meus "versos perplexos", desde 1500 a exploração da natureza, terra-aiye, nossa terra colo, da natureza e de nossos corpos. Quando refletimos sobre nós, nossa história, não miramos apenas em nossos reflexos, em nós, se olharmos com mais

profundidade, encontramos o chão que nos sustenta, estruturas. Nessas estruturas, como já visto, as estruturas racistas, mas também interseccionais, nessas estruturas corpos são anulados, ou explorados para que entrem em um padrão estipulado. Com a colonização os corpos das mulheres pretas se transformaram em máquinas de (re)produção, assim como os corpos de animais, sem um respeito e harmonia com essa natureza, natureza além do meio, mas também do eu, se pensarmos que tudo que existe nesse meio compõem a biodiversidade.

Registrei no meu caderno no dia tal: “O debate se estendia, as crianças se questionavam “descobriu o Brasil?” não descobriu, e quando reproduziam a frase de descobrir, logo se corrigiam, saindo do automático de meras reproduções” (registro Victoria, 31/10/2019). Para além de olharmos o desmatamento, neoliberalismo, neocolonização e necropolítica, também olhamos para a valorização deste meio, não pensando na sustentabilidade de um sistema insustentável, mas pela valorização da nossa vida enquanto parte do meio e o meio como parte da gente. Sendo uma construção coletiva do conhecimento, de indignações, mas também de valorização da nossa vida-natureza.

O interesse por biologia, em especial a biologia vegetal, daquela turma talvez tenha sido o reflorestamento do meu coração-pesquisa. E em nossa seiva-sangue que impulsiona o coração pesquisa transitam a ocitocina.

Vale reiterar que não sou a voz protagonista, mas sim parte de um todo, em sala de aula, não detenho a voz e o saber, aprendemos no coletivo e nas partilhas, assim como pelas transformações geradas no conflito, desconforto, alteridade e adrenalina. Adrenalina que vibra o corpo quando estamos com raiva ou em (des)venturas, adrenalina que vibra e move nosso corpo em meio as lutas. Sobre essas lutas naquele momento finalizamos com o seguinte diálogo:

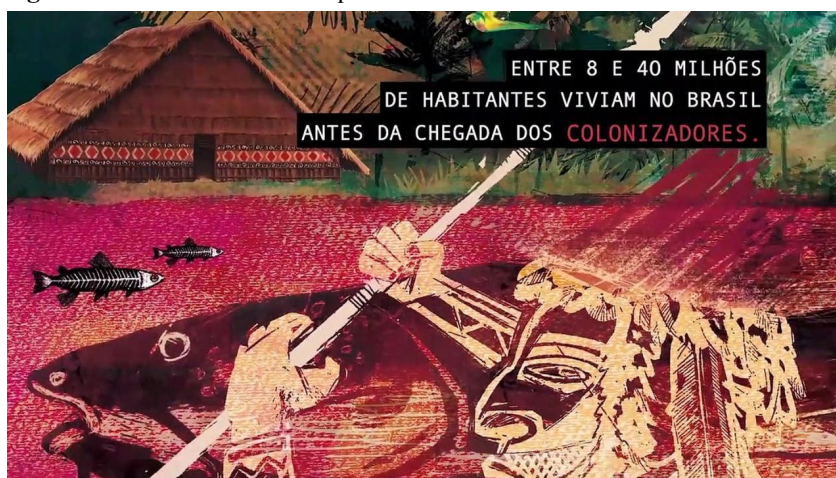
Para finalizarmos contei um pouco sobre a Sônia Guajajara, uma líder indígena, guerreira pela educação. Assim questionando a turma; o que acham que é luta? As formas de lutar, até que uma criança diz, “A educação é uma luta?” Então, bate o sinal essa discussão se estenderia para outros dias[...] Filme; Tainá a origem⁸⁵ [...] Livro: Mulheres extraordinárias que revolucionaram o Brasil. Souza, Duda Porto e Cararo, Aryane [...] (Registro Victoria, 31/10/2019).

⁸⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x5h1B7Gn6MY>. Acesso: 23 de ago. de 2019.

5.7. Interseccionalidade e as reexistências indígenas na educação neocolonial

[...] O Silêncio – Sabedoria Indígena⁸⁶ [...] Deveríamos pensar nas suas palavras como se fossem sementes. Deveriam plantá-las, e permiti-las crescer em silêncio. Nossos ancestrais nos ensinaram que a terra está sempre nos falando, e que devemos ficar em silêncio para escutá-la. Existem muitas vozes além das nossas. Muitas vozes. Só vamos escutá-las em silêncio. [...] Terás dito o que preciso saber. Não há mais nada a dizer. Mas isso não é suficiente para a maioria de vocês [...] (Registro Victoria, 26/08/2019).

Figura 54. As Guerras da Conquista



Fonte: Luiz Bolognesi, 2019.⁸⁷

Quando iniciamos a tensionar nossas práticas em sala de aula, para olharmos com mais atenção para as contribuições indígenas em nossa vida cotidiana não era algo que impulsionou a turma, foi algo que foi surgindo e hoje percebo que foi um dos principais focos do nosso projeto daquele ano. Não sou indígena, apesar de ter descendência, meu corpo não é atravessado pelas discriminações diárias da mesma forma que as pessoas indígenas são. Mas, não significa que para podermos pensar e reagir criticamente sobre algo, precisamos sentir na pele, para isso não basta empatia? Naquele momento vivido era o primeiro ano do mandato do atual tirano-presidente, os índices de desmatamento na Amazônia ultrapassaram um aumento de 110%, as populações indígenas luta(va)m pela demarcação de terras, pelo direito de continuarem existindo e habitando essas terras que desde antes de Cabral, já eram suas.

⁸⁶Disponível em: <https://www.geledes.org.br/sabedoria-indigena-o-silencio-por-kent-nerburn/>. Acesso: 23 de ago. de 2019.

⁸⁷Disponível em: <https://filmow.com/guerras-do-brasil-doc-t276124/>. Acesso em 06 de out. de 2022.

Luta para além do direito à moradia, mas também pela natureza e meio ambiente, pelos animais e os troncos minerais, vegetais e culturas.

Em meio a esse movimento surge uma aluna indígena, logo a necessidade de olhar sem estereotipificação de como é ser uma pessoa indígena, sem ornamentarias, apenas uma criança. Na escola, em nossas histórias, ela se olha de alguma forma e faz com que olhemos para ela com mais atenção e uma outra inclusão, afinal, é comercializada uma imagem do ser indígena como algo exótico, primitivo de desumano... Após esse projeto, conheci o conceito de descolonização do conhecimento pelo CLAEC e olhando para essas práticas de ontem com os olhos de hoje, compreendo uma potência de uma educação que vai contra essa ideia neocolonial, que ensina para a diversidade e não para a homogeneização, para conhecimentos que extravasam os muros institucionais e olham de forma crítica para o vivido e sendo assim, uma educação descolonial, que olha para essa estrutura colonial e busca formas de destruí-la, reconstruindo sem opressões e violações com nossas humanidades, natureza e meio ambiente englobando toda a biodiversidade. Práticas que mostrem e valorizem nossas humanidades e as relações diretas com a natureza, com a disputa de poder, nossas semelhanças e diferenças.

Em meio a esses tensionamentos, me recorro de outro tensionamento, no qual refletimos sobre a diversidade étnica indígena brasileira, naquele momento registrei:

“Povos com um passado e não do passado” [...]segunda- Feira (26/08/2019) [...] levei algumas imagens para observarmos e discutirmos sobre [...] A imagem de “índio” ainda estava muito presente em algumas crianças, ser índio como algo à parte, surgiram falas do tipo; “são canibais?” [...] Durante as imagens pedi para que olhassem para os lados, olhassem um para o outro, e percebessem suas diferenças e semelhanças, assim como as etnias indígenas possuem suas diferenças e semelhanças não sendo uma generalização única, como se existisse apenas uma tribo, uma cultura e linguagem [...] Nas imagens também mostrei que muitas etnias indígenas vivem nas grandes cidades, não segue mais uma cultura tradicional originária, tiveram que se adaptar a esse novo meio, ao trabalho, as casa, roupas. Logo, mostrei um grupo de rap “Oz Guarani” que através do rap fazem denúncias da realidade, para despertar uma escuta e olhar crítico ao respeito com os outros, inclusive com a terra. [...]Conversamos sobre as inúmeras etnias indígenas, demarcação de terras, mostrei mapas[...]as crianças intrigadas associavam tudo ao inglês, questionavam por que em mais de um ponto tinha a língua Guarani por exemplo [...] (Registro Victoria, 26/08/2019).

Oz Guarani é um grupo de RAP, constituído por quatro jovens adolescentes na época, que habitam a aldeia Tekoa Pyau, próximo ao pico do Jaraguá na Zona norte da Capital de São Paulo. Utilizam o RAP como instrumento de luta e lançam seu grito de resistência fortalecendo sua cultura, seus direitos e identidade. A música apresentada para a turma foi gravada em 2016, ou seja, três anos antes daquele momento, todavia, ainda reflete os tempos de hoje. Além das imagens e música trago alguns fragmentos da letra da música do Oz Guarani: conflitos do passado⁸⁸, para aprofundarmos nosso mergulho reflexivo:

Figura 55. OZ Guarani



Fonte: *Google imagem*⁸⁹

Carrego na mente conflitos do passado
Povos e mais povos sendo massacrados
Tentando proteger suas terras,
Perderam suas vidas e também os seus
direitos
Cadê o nosso respeito?
A mais de 500 anos o índio vem sofrendo
Com o desrespeito e muito preconceito
Lutamos por direitos
Na chegada daqueles portugueses
Roubaram nossas terras
Mataram meus parentes

⁸⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0-xiPaORBS0>. Acesso em: 26 de ago. 2019.

⁸⁹ Disponível em: <https://www.palcomp3.com.br/ozguarani/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

E aqui estamos, jovens conscientes
Falando pra vocês que podia ser diferente
[...]Queremos a terra pra sobreviver,
a cultura e os costumes queremos só manter
Oz Guarani Bya xondaro filhos de Deus
Estamos na luta a procura da felicidade
Xeru tupã ema'e orere pauê
Mbaraete mby'a guaxu aporandu
Oz Guarani mboapy xondaro kuery
Aldeia é só humildade só queremos
igualdade
Respeito e sem preconceito tudo isso tem
que ser feito
Somos seres humanos ninguém é perfeito
Tamo aqui vamos resistir e nunca desistir (GUARANI, 2016).

Conflitos do passado não estão apenas no passado, conflitos de ontem também ocupam o hoje e provavelmente ainda emergirão no futuro. Os conflitos de ontem, na colonização, ainda repercutem o hoje. Os direitos conquistados, estão em constante disputa para que não mais existam, precisamos estar sempre atentas/os para garantir o que é nosso. Nossos direitos. Aqueles jovens indígenas, nos mostram uma diversidade indígena, diversidade urbana.

Quando pensamos em moradias indígenas, de imediato vieram imagens de Ocas, de casas em meio a natureza, entretanto, as populações indígenas são marginalizadas, assim como a natureza, é posta para fora dos centros urbanos.

Obviamente nem todas as pessoas indígenas habitam as margens e as favelas, assim como as pessoas pretas e brancas. Ocupamos uma diversidade de local, todavia, infelizmente a maioria das populações indígenas, pretas, quilombolas, ainda estão nas margens, sendo o exposto uma das necessidades de ações afirmativas em locais privilegiados.

Figura 56. Aldeia no Jabaquara-SP



Fonte: TV Globo/Reprodução, 2017.⁹⁰

Sobre os mapas e a diversidade, apresentei as imagens com a diversidade étnico cultural e linguística. Afinal, não falamos português e antes da colonização a diversidade era ainda mais nítida. Quando pensamos em etnias indígenas, muitas vezes estamos limitadas a olharmos para a América, todavia, existem etnias indígenas em todos os países de todos os continentes. Mas, faremos um pequeno recorte e olharemos para a diversidade étnica e linguística de indígenas dessa terra Brasil. Em sala de aula apresentamos alguns mapas como este abaixo, no qual olhamos para um pouco da diversidade dentro do Brasil:

Figura 57. Mapa de etnias indígenas brasileira



Fonte: *Google imagem*⁹¹

⁹⁰Disponível

<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/indios-de-aldeia-do-pico-do-jaragua-pedem-doacoes-para-suportar-o-inverno-de-sp.ghtml> Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁹¹Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/353532639497683077/>. Acesso em 31 de out. de 2019.

Nesse mapa, ilustrado pelo Mauricio de Souza, acompanhamos uma diversidade étnica após a colonização, há nitidamente uma estereotipificação homogeneizadora de como são os "índios brasileiros na ilustração", todavia, há também a possibilidade de olharmos criticamente para essa imagem e a de como olhamos para as pessoas indígenas, mesmo não parecidas com as da imagem, olhamos da mesma forma que esta imagem nos apresenta?

No mapa, podemos olhar para essa diversidade e as contradições do que nos é apresentado. Uma multiplicidade de culturas, etnias e saberes. O que me leva a questionar, sabendo dessa diversidade, por que ainda tentamos ensinar de forma homogeneizadora?

Figura 58. Diversidade indígena



Fonte: *Google imagem*⁹²

Pensando em outras formas de ensino, em outras possibilidades de alfabetização que transgrida minimamente a lógica colonizadora, desenvolvemos uma atividade que retomo nesta dissertação:

[...] iniciamos o dia sentados na grama, observando o dia, e Gabi fez a leitura do livro: *Pequenas Guerreiras Jaguarê Yamã*, disponibilizado pelo FNDE⁹³, ministério da educação. Nele apresenta uma aventura indígena, com palavras e a tradução em notas de rodapé. Após a história, Gabi escreveu essas palavras em pedaços de papéis e distribuiu em grupo, esses deveriam tentar recordar o significado da

⁹²Disponível

<https://odefensor.com.br/site/2019/01/30/diversidade-de-linguas-indigenas-vai-alem-do-que-imaginamos/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

⁹³Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

em:

palavra que já tinha sido traduzida durante a leitura [...] (Registro Victoria, 26/08/2019)

Quando alfabetizamos, ensinamos os sons das letras, sílabas até que formamos palavras e atribuímos significados em comum para que possamos estabelecer diálogos. Nessa atividade, ao olharmos para as palavras em yamã, ampliamos nosso repertório para além do que se diz dominante. Com Lélia Gonzalez aprendi, que mesmo com a colonização e imposição de linguagens, houve uma resistência e hoje vemos os seus frutos em nossa linguagem, não falamos português, falamos pretugues, uma mistura de palavras e sotaques, indígenas, africanos, ingleses, portugueses entre outros. Essa língua padrão portuguesa, é uma ilusão. Naquele dia, não conhecia a ideia do PRETUGUÊS, mas registro o eco duma voz-criança; "Com isso surgiu interesse das crianças em continuarem conhecendo palavras que fazem parte do nosso vocabulário, e como definido por uma criança da turma *'falamos brasileiro!'*" (Registro Victoria, 26/08/2019, *Grifo meu*) E assim contrariando a ideia de que falamos português ...

Figura 59. Crianças Guarani-Kaiowá



Fonte: Imagem do documentário flores da terra, 2018.⁹⁴

Nessa sociedade aprendemos nas escolas o valor das coisas, um valor monetário, quando iniciamos essas atividades olhando para o valor da natureza sem atribuímos valores

⁹⁴Disponível em: <https://www.socialistamorena.com.br/a-infancia-roubada-das-criancas-guarani-kaiowa/>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

monetários, de algum modo as vozes-crianças traçaram essa percepção colonizadora-capitalista. Em uma leitura sobre a pedra e o amuleto muiraquitã registro:

Anteriormente havíamos conversado a respeito da crença da pedra "muiraquitã", com isso [...] Sentamos em roda, as crianças olham, todas querem saber a crença [...] Após o intervalo [...] as crianças querendo saber mais sobre as pedras, haviam encontrado pedras pelo pátio e praça, com isso queriam me mostrar a preciosidade daquelas pedras! Uma criança, ao olhar todas aquelas pedras, me diz; “Nossa eu nunca tinha visto tantas pedras preciosas assim, são preciosas mesmo? porque se forem dá para fazer muito dinheiro!” [...] (Registro Victoria, 26/08/2019).

Mas, para que serve a educação, apenas para um viés lucrativo que serve o capitalismo? Aprendemos com uma educação “tradicional-bancária” que devemos aprender que a forma correta de ensino é na sala de aula, sentadas em fileiras, de frente para a lousa e professora, aprendemos que devemos ficar em silêncio e respeitar a autoridade que é a professora. Ao propormos atividades que saem deste lugar, podemos transgredir essa lógica de dominação. Faz-se necessário lembrarmos que nos anos de desenvolvimento dos projetos e desta pesquisa (2018-2022) ocorreram as eleições e o atual presidente, incentivou (in)diretamente a queima e desmatamento da Amazônia, uma queima extensa de território ancestral e indígena, não havendo o respeito ao que era demarcado e protegido por lei. Logo, as lutas indígenas pela demarcação de terras aumentaram, a preservação dessas terras não era algo necessário apenas para salvar as vidas indígenas, mas a nossa também. Naquele ano, refletimos com as crianças, a necessidade de demarcação de terras e as problemáticas do desmatamento.

Figura 60. Demarcação Já!



Fonte: Página Visibilidade Indígena - VI no Facebook⁹⁵

5.8. Interseccionalidade e a sabedoria ancestral-futurista

De semente em semente o reflorestamento de nossas mentes. Em nossas práticas culturais de contação de histórias, compreendemos que não é apenas uma prática e nem apenas uma contação de histórias, são práticas e conotações de histórias, são múltiplas, diversas. Assim como nossa educação deveria ser, respeitando a (bio)diversidade.

Nesse caminho já não me recordo do ponto de início, o como tudo começou, dentro de cada passo novas histórias surgiram e constituíram outras e outras histórias.

Quando olhamos para a interseccionalidade olhamos para uma ferramenta analítica que engloba uma multiplicidade que somos e também de opressões nas quais uma não se sobrepõe a outra. Quando olhamos para interseccionalidade e identidade, também podemos olhar para nossas famílias, afinal, somos o que somos porque aprendemos com outras pessoas a sermos, e nossa não é apenas essa que olhamos, mãe, pais avós, nossa família é essa que às vezes escolhemos, mas também que nos acolhe, nossa família também é uma ancestralidade e memória.

⁹⁵Disponível em: <https://www.facebook.com/visibilidadeindigena/photos>. Acesso em: 06 de out. de 2022.

Quando olhamos para a ancestralidade no projeto, olhamos para aquelas pessoas e saberes que vieram antes da gente. Em um primeiro momento apresentei imagens e vídeos sobre a sabedoria indígena. Afinal, quem veio antes aqui nesse aye, foram os povos indígenas, que se situam em algum ponto de nosso DNA nessa árvore genealógica que somos. Destaco aqui dois trailers, O mel do passado⁹⁶ e as Flores da terra⁹⁷. Naquele momento registrei que; “um dos vídeos era sobre a terra ser um bem sagrado que devemos cuidar e preservar, sendo ela parte de nós, o outro falava sobre as abelhas e o trabalho dela em uma aldeia, essas abelhas que correm risco de extinção produzem mel, e esse mel um remédio natural, proporciona cura!” (Registro Victoria, 02/09/2019). O primeiro falava sobre as flores, cultivo e também importância na alimentação, entretanto, atualmente o vídeo já não se encontra mais disponível na internet. Assim, como muitos conhecimentos que se apagam no tempo e ficam em algumas memórias-semeadoras. Já o segundo, nos apresenta a importância das abelhas na manutenção de suas vidas, as abelhas também produzem mel, polinizam e extraem remédios, curas e a partir dessas curas, iniciaremos outro processo de investigação e cura familiares. E começamos:

Nossas crenças, o que nos cura [...] Segunda feira, 2 de setembro de 2019[...] Um aluno se interessou pelo tema alimentação e uso como medicamentos e disse que tem um livro, logo levou para a professora, nesse livro falava sobre o tratamento pela hortelã, essa preciosidade diurética que ajuda com as “flatulências”, e sua linguagem científica foi compreendida de uma forma simples [...] Gabi e eu havíamos combinado de fazermos chá de hortelã como uma forma de experimentarem em seu uso medicinal. Havíamos pesquisado, conversado e descoberto que o que conhecemos de remédios hoje em dia, foi desenvolvido a partir de conhecimentos indígenas que se passaram de geração para geração observando a natureza e em harmonia com ela [...] (Registro Victoria, 02/09/2019).

Uma voz-criança nos apresentou a uma fórmula mágica de cura, cura aprendida de geração em geração, nós enquanto professoras pesquisamos mais, para complementar e levamos a experiência para com as outras vozes-crianças. Não tínhamos aquele conhecimento, conhecimento de vivências, então pesquisamos em meios que nos foram ensinados, na internet, artigos científicos e revistas. Nessas buscas encontramos sentido naquele conhecimento nos apresentado. Com o tempo as informações de como chegamos até

⁹⁶Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-gHjqRDbdbA>. Acesso: 18 de set. de 2022.

⁹⁷Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CS1jDG7KWYo&t=276s>. Acesso: 18 de set. 2022.

aquela localidade e as vozes-guias que nos orientaram são incorporadas e se fundem com os nossos conhecimentos, não havendo mais recordações de como chegou até ali antes e antes... Naquele momento não referenciei os livros apresentados pelas crianças e nem os artigos e revistas lidos por nós, o que dificulta a reprodução dessas experiências da mesma forma. Tornando assim, uma experiência ainda mais ímpar.

Continuamos com as nossas experiências, a ciência por trás das plantas e, a ciência na educação, ciência nos saberes ancestrais, práticas que respeitam a natureza externa e em harmonia nos reequilibrar. Naquele momento de experimentações e experiências, registrei e compartilho:

Dia de experimentações [...] Segunda-Feira (16/09/2019) [...] Utilizamos o livro que uma criança levou, nele estavam as propriedades do abacate e sua folha, também as propriedades do limão [...] li sobre a ora-pro-nobis e o gengibre, [...] Ora de experimentar, “que folha estranha, solta uma gosma!” [...] “aaah os veganos comem isso!”. Estranhei uma criança conhecer sobre o veganismo, eu mesma só conheci essa cultura na universidade, mas, com toda essa tecnologia, há muitas informações disponíveis para todas as pessoas [...] Essas experimentações renderam o dia, anotem receitas e colem no caderno; “posso deixar sem colar e entregar pra minha avó?”. Algumas crianças queriam levar o conhecimento para além dali [...] “pata de vaca?!” “unha de gato?!” “Dente de leão?!” Calma, são plantas [...] (Registro Victoria, 16/09/2019).

Sobre essa questão do saber ancestral, vale ressaltar que durante anos, houve uma inquisição, consideradas bruxas e feiticeiras eram queimadas, mortas, aniquilados os seus conhecimentos, era necessário ter uma ordem, seguir um dogma, e esse movimento com plantas medicinais, natureza e ciência unificados é uma retomada histórica e epistemológica que como fênix surge das cinzas daquelas fogueiras. Egunitá e a justiça.

5.9. Interseccionalidade e educação: Respeito à diversidade e pluralidade

[...] apresentamos o vídeo de cordel sobre a diversidade⁹⁸ [...] “Feio não é ser preto, feio é ser racista, não é ser gay, feio é ser homofóbico, machista, xenofóbico” ... E as crianças inquietas a essas palavras, assistem novamente e perguntam; “o que são homofóbicos, xenofóbicos?”. Então eu e Gabi respondemos sobre o não respeito, agredir fisicamente ou verbalmente pessoas que não tem a mesma escolha sexual, por exemplo, uma pessoa heterossexual, que não respeita a pessoa que é homossexual, ou seja, uma pessoa heterossexual é aquela que se relaciona com pessoas do sexo oposto,

⁹⁸Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J1MV7eUgMyE>. Acesso em: 18 de set. de 2022.

homem e mulher e, homossexual, são pessoas que gostam de pessoas do mesmo sexo, homem e homem, mulher e mulher etc., e quando não respeitam essas pessoas por sua opção, são homofóbicos. Nesse momento uma criança pergunta:

-Mas, não é feio ser gay?

-Não! Cada pessoa sabe o que é melhor para si, e se ela gosta de outra pessoa do mesmo sexo não é feio, feio mesmo é não respeitar o outro por sua opção!

- E xenofóbico?

- É essa intolerância, falta de respeito, preconceito com o nordestino.

-Ué, mas nordestino sofre isso? Nunca vi! Tenho um amigo do Nordeste que eu nunca vi ele ser desrespeitado!

-Mas, infelizmente acontece, muitas discriminações são principalmente pelo forte sotaque...

Silêncio [...] (Registro Victoria, 26/08/2019).

Vejo nosso trabalho e espaço formativo, principalmente transformativo em questões que nos atravessam e muitas vezes passam sem reflexão e reação, como o racismo e o machismo que já estão muito bem estruturados...

Naquele momento muito mais poderia ter sido aprofundado, principalmente a concepção de homoafetividade e a sigla LGBTQIA+, talvez até aprofundar sobre as relações de gênero entre homens e mulheres, incluindo nossas reproduções na escrita e pronomes nas categorizações em nossas escritas.

Naquele momento, apesar de termos pensado na discussão do respeito à diversidade, não havíamos pensado sobre algumas perguntas que poderiam surgir e os riscos. Assim como a discussão de xenofobia, que não se limita às pessoas nordestinas, mas ao preconceito e discriminações com estrangeiras/os, novamente enfatizando a interseccionalidade em uma ideia de nação.

Além da xenofobia, homofobia, racismo, as questões de gênero continuam a emergir, em certo momento registrei um diálogo entre as vozes-crianças e nossas vozes-parceiras:

[...] Muitas inquietações continuaram a surgir, uma menina pergunta a Gabi:

-Professora eu fiquei feia com esse óculo?

-Não Isa, você ficou linda! Mas, por quê?

-Ah, os meninos estão falando que esse óculo é de menino!

-Mas, por que é de menino?

-Pela cor, não é de menina!

-Mas o que é de menina?

-A rosa, roxo...

-Mas verde não é?

-Ah, é, mas estão falando que não...

-A, não existe cor de menina e de menino!

Então a aluna sai saltitante [...] (Registro Victoria, 30/08/2019).

Neste momento não estamos realizando nenhuma prática necessariamente intitulada como prática pedagógica, apenas nos permitimos escutar e acolher, podendo ser essa uma prática não intencional de acolhimento das interseccionalidades. Se permitir escutar, olhar e transformar o contexto em que estamos inseridas.

5.10. Interseccionalidade e a educação potencialização de sonhos? Utopias vs esperançar

Faríamos um produto final do projeto, sendo uma apresentação teatral nas olimpíadas escolares sobre a educação e a diversidade, registrei que: “um teatro sobre o respeito e inclusão e diversidade. As crianças se animam!” (Registro Victoria, 30/08/2019). Foi decidido que encenaríamos a partir do recorte das discussões internacionais sobre as questões étnico-raciais.

Mas, não se limitou ali, mergulhamos também em nossos sonhos, esperanças, brincadeiras e memórias de alegria. Penso como essas estruturas nos concretizam e nos embruteçam. Não nos sensibilizamos facilmente, são tantos atravessamentos negativos que pouco nos afetam com alegria e amor. Então um esperançar, em meio a tantas lutas é possível haver alegrias?

Naquele momento, compartilhamos músicas e leituras de algumas etnias indígenas, mas naquele momento, com mais contextualizações, compartilho um fragmento de uma atividade na qual escutamos músicas de algumas etnias, neste momento não me recordo de todas, apenas as presentes nos fragmentos dessa história na qual compartilhei o livro/cd, Cantos da floresta:

[...] Retornamos, explico que o CD é do livro, as cifras, as letras, pronúncias e traduções, o que significam e quem cantam. O livro chama: Cantos da floresta: iniciação ao universo musical indígena, de Magda Pucci e Berenice de Almeida. Esse livro foi emprestado pela Sandra do GREEFA⁹⁹. Ouvimos [...] Xe'ko xondaro, são flautas tocadas apenas por mulheres, sonhadas por elas, como recados de seres em planos elevados, para ensino e aprendizagem de ser. Também escutamos a música: Ñande mbarate'i katu- “vamos nos fortalecer”, é um canto usado para fortalecer o espírito e o corpo das crianças e assim trazer alegria: “Vamos, sim, nos fortalecer [...] Todos juntos [...] Vamos, sim, cantar nossos Cantos [...] E ser felizes”. [...] Encerrando, escutamos a música: MAMO OIMÊ NDE RORY. “Essa música faz parte do

⁹⁹Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade.

repertório da comunidade Kaiowá de Itay (casa de reza Emerenciana, próximo a Dourados, Mato Grosso do Sul. A letra da canção se refere ao Tekoha, para o Kaiowá, ou Tekoa para os Mbya, significa mais que um espaço geográfico ou um simples meio de subsistência. Representa a terra onde os Guarani celebram suas tradições vividas no cotidiano, é um lugar de forte simbologia, em conexão com os elementos da natureza e de seus ancestrais.” (p. 189) [...] “Onde está sua alegria? [...] Minha alegria está no tekoha”. [...] (Registro Victoria, 23/09/2019).

Onde está nossa alegria? Havia apresentado a palavra aye que significa terra, colo, lar em yorubá, mas naquele momento também conhecemos a palavra “Tekoá”, que em Guarani Mbyá significava lar. E o que é lar? A moradia que habitamos?

Nesse movimento, um reflorestamento, nosso lar é onde estamos e vivemos, ênfase no vivemos e não em SOBREVIVEMOS.

E assim em sonhos e concretizações, em revoltas e alegrias, finalizo com uma atividade sobre sonhos com aquela turma. Tínhamos a intencionalidade de elaborarmos um projeto de vida com as crianças, que olhassem para o presente, mas também passado e que pudessem estabelecer um projeto de futuro, que olhassem a potência de si e que apesar de todas as “pedras no caminho” precisamos esperar, não apenas esperar, mas lutar:

Eu tenho um sonho![...] Conte um pouco sobre os seus sonhos de hoje[...] E sonhos para o futuro, quando for mais velha/o, consegue imaginar? [...] Reta final, e para finalizarmos o livro que iniciamos no começo do ano “de um para o outro” pensamos em duas atividades para o dia, a primeira desenvolvida foi “Eu tenho um sonho” inspirada no discurso de um dos líderes do movimento negro estadunidense. Mas porque sonhos? Não seria um impulso para vivermos bem? Sonhando, idealizando, tendo ideias e querendo realizá-las, sonhos além de materiais, sonhos que proporcionam novas formas de olharmos para a vida! [...] Após o intervalo perguntei à turma se tinham sonhos? E quais? Pedi que pensassem e iríamos assistir alguns vídeos para pensarmos nos sonhos [...] Início explicando com imagens dos sonhos da campanha universitária inspirada no discurso de Martin Luther King; Eu tenho um sonho [...] algumas crianças associaram ao feriado do dia anterior “Dia da consciência negra”. Prosseguimos com uma cena do filme “enrolados”¹⁰⁰ uma releitura da “velha história”; Rapunzel, algumas crianças já haviam assistido, porém com outros olhos [...] pensando nos sonhos. Após assistimos um vídeo [...] Prossegui, e mostrei uma cena do vídeo do discurso do Martin, e quantas pessoas lutavam e lutam por seus direitos humanos, liberdade e equidade [...] Então pergunto se sabem o que são os sonhos e se elas têm sonhos? Uma criança levanta a mão e diz;
-Tenho sonhos todos os dias quando durmo!
[...] não era apenas no sentido literal, sendo sonhos também coisas que desejamos, então mostro novamente a imagem de exemplo; “Como nessa

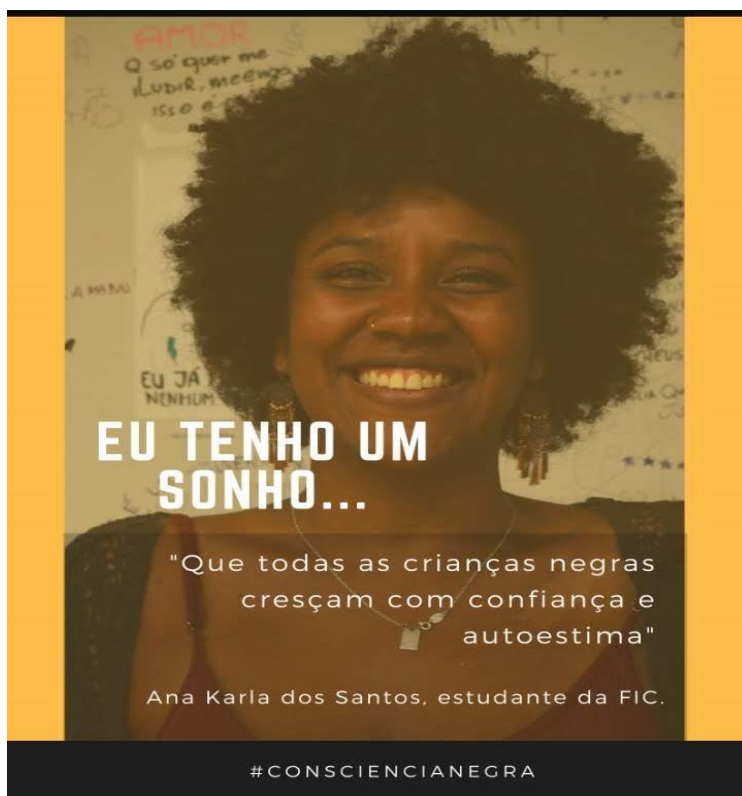
¹⁰⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Bn1OgpWpeaA>. Acesso em: 31 de nov. 2019.

imagem, o sonho dela não é só material como ter um celular, ou sonho de quando dorme apenas, ela sonha que um dia as crianças pretas tenham autoestima e confiança, então é o que ela deseja que um dia aconteça”. [...]Uma criança terminou rapidamente e entregou a mim, mas quando l: “não tenho sonho”. “Ué! Lembra no vídeo dos enrolados, ele disse que não tinha um sonho, mas [...] percebeu que também tem sonhos, e você quando assiste “nativo primitivo”, “tecnologia primitiva” não fica com vontade de fazer algo do que aprendeu? Não tem ideias que gostaria de realizar?”. Ele parado olhando para minha face com as mãos no queixo pensante, pensou, e percebeu que tinha sonhos também! [...] “Quero ser líder de uma nova ordem mundial”. [...] (Registro Victoria, 21/11/2019).

E qual é o seu sonho querida/o leitor? Poderia ser uma utopia daquela voz-criança, não sei qual é a perspectiva dele de ser um líder de uma nova ordem mundial, mas, promissor!

Hoje vejo um movimento de esperar muito potente, das crianças com as avós, desse olhar de resgate dos sonhos e valorização do passado e do presente, valorização da história de nossa família.

Figura 61. Eu tenho um sonho



Fonte: GTAA, Pindoba, 2019¹⁰¹

¹⁰¹Disponível em: <https://fic.ufg.br/n/102029-campanha-inspirada-no-discurso-de-martin-luther-king-e-lancada-no-mes-da-consciencia-negra>. Acesso em: 31 de nov. de 2019.

6. Travessias: Possíveis conhecimentos de experiências

Figura 62. Interseccionalidade nas vozes-crianças



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

[...] Escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. [...] Cada qual crê em seus próprios mistérios. Cuidado tenho. Sei que a vida está além do que pode ser visto, dito e escrito. A razão pode profanar o enigma e não conseguir esgotar o profundo sentido da parábola. (EVARISTO, 2017, p. 111).

Nessa correnteza em que mergulho, não estou só, mas o eu não é desconexo, é parte, solto, é apenas uma gota, na correnteza, sua força continua não é apenas gota.

Peço agô,¹⁰² também para as que vieram antes de mim nesse meio acadêmico e aqui construíram caminhos para que eu e outras possamos passar. Peço agô para as que virão e, adiante, nessa pesquisa há muitos silêncios e espaços vazios, nessa pesquisa-caminhos, para

¹⁰²Licença para falar em iorubá, linguagem africana.

as que virão peço agô pelas não respostas do que se pode buscar, mas contribuir de alguma forma. O silêncio às vezes é necessário, por vezes diz muito mais do que as palavras. Em alguns momentos é necessário haver silêncio para que haja espaço para outros diálogos, logo muitas perguntas não terão respostas, não são retóricas, mas são silêncios-respostas, são possíveis brechas para diálogos-reflexões e logo (des)construções. De nós e das pesquisas-histórias, como bem explicitado por Evaristo (2017).

O vazio também é necessário, o vazio intencional nesta pesquisa aparece como espaços para a criação de outras palavras e histórias. Há também os vazios não intencionais, vazios esses que vocês que estão lendo podem perceber e ao perceberem podem transformar essa narrativa em outras narrativas. Vazios conceituais, referenciais e enfim. Queria ainda ter feito muito mais, e de outras formas possíveis, todavia como já bem disse minha mãe de Santo: “nem tudo será como queremos e no tempo que queremos”. Logo, a angústia por não ter um controle sobre tudo, nem mesmo o que é produzido pelo próprio racional e mãos... Como uma obra de arte movida pelo inconsciente e os movimentos das mãos e corpo, incorporados por uma energia outra, que não lhe permite ser apenas você e seu ego, uma energia compartilhada...

Tento compartilhar nesta pesquisa, minha essência, a energia da flecha de Oxossi banhada nas águas doces de Oxum. Conectando as energias da mente-saber com o afeto-coração. “Essa palavra não é só minha não”, como cantado e contado por Elninõ (2019), já disseram, *griots* também e, aqui sigo o fluxo da correnteza. Correnteza afro-indígena ou como bem conceituou Lélia Gonzalez; afro-latino-americana. Que essas escrituras possam contribuir com as mais novas e mais velhas. Afinal, retomo que não inventei conceitos, essas palavras, vieram antes de mim, apenas as associei e atribuí sentidos para o que vivo e vivi. Interseccionalidade, esse conceito não surgiu de mim, mas me atravessou.

Em 2020 conheci o Coletivo Dandaras pelo Brasil, na luta pela implementação de ações afirmativas na pós-graduação das universidades públicas brasileiras. No coletivo os estudos, nesses estudos conheci outro grupo de estudos, o CLAEC, um centro latino-americano de estudos em cultura, nele a primeira leitura Lélia Gonzalez e um soco no meu estômago: como não havia pensado naquilo antes? Como não havia compreendido até então que eu enquanto mulher preta era atravessada para além da minha cor, mas também pela minha sexualidade e gênero?

Então, nessas e outras, encontrei vozes-mulheres, pretas, que me apresentaram com outros olhos muitas das minhas vivências e experiências traumáticas e, assim, começaram a fazer sentidos outros. Akotirene (2021) afirma:

[...] mulheres negras infiltradas na academia, engajadas em desfazerem rotas hegemônicas da teoria feministas e maternarem a-feto, de si, em prol de quem sangra, porque o racismo estruturado pelo colonialismo moderno insiste em dar cargas pesadas a mulheres negras e homens negros. (AKOTIRENE, 2021, p.21-22).

Nessas vozes-mulheres, faço e nos refazemos, entre atravessamentos do vivido em sala de aula no lugar de professora e aluna preta:

A gente tá falando das noções de consciência e memória. Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do dessaber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui [...] (GONZALEZ, 2020, p.78).

Lélia Gonzalez pontuava que nossas vivências enquanto mulheres pretas não estavam sendo contempladas nas demandas do feminismo (branco), a pauta da raça não era vista. Mas, enquanto mulheres negras, o racismo nos afligia e aos nossos companheiros. Então na necessidade de lutar unificando os atravessamentos das opressões do racismo e sexismo, o feminismo negro emerge, lutando pelas mulheres negras, seus filhos e companheiros, apesar das violências acometidas pelas violências de gênero, a negritude precisava se fortalecer. E nas faltas de lugares, as mulheres negras recriam lugares, não mais dispendo do seu assento para o opressor se sentar. Se colocando à frente de sua própria narrativa. Ali, no meu contato inicial com o conceito da interseccionalidade, Angela Davis (2016) logo apareceu, seus escritos denunciavam a situação das mulheres pretas, assim como Lélia, ambas, companheiras, irmãs de luta, que atravessaram o Atlântico em novas raízes afro-diaspóricas. No envolvimento dessas leituras o conceito emerge, mas não sabia o que poderia significar, apenas que teria relação com as questões de gênero, raça e classe, como explanado pela Angela Davis.

A interseccionalidade nomeia as discriminações, que já aconteciam antes da elaboração do conceito. Esses atravessamentos que as mulheres negras enfrentam se instalaram nas estruturas da colonização e do capitalismo. Nessas estruturas, surge a

exploração dos corpos das mulheres, principalmente das mulheres pretas e indígenas. Silvia Fredericci, em *Calibã e a bruxa* (2017), chama a atenção ao afirmar que as ideias de Marx e Foucault, não reconhecem em seus estudos que a primeira máquina de exploração na colonização e capitalismo, foi a exploração dessas mulheres por meio do controle para (re)produção do biopoder sobre seus corpos de forma explícita com a escravização e inquisição. ☺

Aprendi com Carla Akotirene, que a interseccionalidade são avenidas **indenitárias**, que esse conceito, elaborado por Kimberle Crenshaw, contribui para que enxergássemos as colisões das estruturas simultaneamente em um corpo, principalmente se olharmos para o as mulheres afro-latino-americanas, que estão na encruzilhada da cor, sexo, gênero, nação e classe. Segundo Freitas e Baião (2021);

[...] o termo “interseccionalidade” foi criado e utilizado pela primeira vez mais precisamente em 1989, por Kimberlé Crenshaw, mulher, negra, americana e defensora dos direitos civis, que se tornou uma das principais estudiosas da teoria crítica da raça posteriormente das questões de gênero e diversidade. Como já dito, também surgiu dos movimentos de luta de mulheres, só que dessa vez, pelas mulheres negras, para dar significado às suas experiências, cujas singularidades não encontravam espaço para dialogar com seus anseios, sejam nas discussões feministas, nas antirracistas, bem como as de classe. Podemos compreendê-lo de maneira mais simplificada se o entendermos como um processo em que se associa uma, duas, três ou mais formas de subordinação e de como elas atuam sobre os vários tipos de discriminação que dão origem a criação de desigualdades, de estruturas de poder e conseqüentemente, nas diversas formas de opressão, já que para Crenshaw (2002, p. 177) a interseccionalidade é “uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (FREITAS; BAIÃO,2021, p.07).

A interseccionalidade emerge do desejo e da vitalidade, de se mostrar quem ocupa as esquinas **identitárias** e “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que se é invisível” (AKOTIRENE *apud* RIBEIRO, 2021, p.70) logo, nessa exposição a palavrAÇÃO contém potência que até mesmo a boca que pronuncia desconhece.

Bebo das águas-referências também de Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), no livro; INTERSECCIONALIDADE, nos apresentam o conceito como uma ferramenta

analítica e identitária. Sendo necessário olhar para as estruturas de poder com essas lentes analíticas da interseccionalidade. No livro, encontramos a interseccionalidade na cultura, educação, meio ambiente, tecnologias, nos direitos humanos e até mesmo em nossas relações dialógicas. Durante as análises dos registros do que vivi e as leituras sobre interseccionalidade, compreendi, que todas aquelas vivências, eram vivências interseccionais, não estavam desconexas. Vista a interseccionalidade como práxis analítica (COLLINS; BILGE, 2020) o vivido em uma educação crítica é potência interseccional para transformação.

Ao decorrer dos estudos, pude compreender que a interseccionalidade não é apenas o atravessamento de gênero, raça e classe, mas também pode conter categorias da faixa etária, etnia, nacionalidade, capacidade, sexualidade e entre outras categorias, compreendendo também que a interseccionalidade é um conceito inacabado, estando em constantes transformações, dentro das necessidades e especificidades de marcos políticos, sociais e identitários.

A partir desses tencionamentos um dos focos de análise das experiências vividas no meu cotidiano escolar daquele momento, além das africanidades, direitos humanos e das crianças e adolescentes, olhamos para as questões étnico indígenas e o meio ambiente. Nesses atravessamentos com o meio ambiente, ficou latente a contribuição de Collins e Bilge (2020) quando dizem que:

[...] de fato, o **enfoque ambiental crítico** se baseia fortemente na **interseccionalidade** quando vê “racismo, heteropatriarquia, classismo, nativismo, capacitismo, etarismo, especismo (a crença de que uma espécie é superior a outra) e outras formas de desigualdade como eixos interseccionais de dominação e controle” (COLLINS; BILGE, 2020, p. 133, **grifo meu**).

Compreendendo também que as origens do patriarcado como a dominação masculina sobre a terra, carne, animais e as mulheres, logo o machismo, o sexismo e a misoginia poluem nosso ar.

A fumaça cinza que cheira a queimada, saindo das fábricas de um sistema capitalista que produz culturas uniformes, processando urucuns e transformando nossos conhecimentos. E o capitalismo continua a destruir a natureza em prol de lucro, não respeitando corpos e vidas, a mãe natureza, as mulheres, mais especificamente as mulheres pretas e indígenas que ainda hoje têm suas raízes arrancadas, queimadas e garimpadas.

Para a dominação da igreja e do patriarcado era necessário queimar, destruir, matar o conhecimento acumulado de outras perspectivas. Logo, muitas mulheres, principalmente as mulheres mais velhas das comunidades, que detinham muitos conhecimentos, eram consideradas bruxas e perseguidas pela inquisição. Quando pensamos em bruxas, quais imagens vem à cabeça? Elas têm cor? Quem eram as bruxas? Quem são as bruxas nas histórias de ninar da casa grande? Benzedadeiras, vudu, macumba, perseguição e intolerância religiosa. O que não estava na mesma lógica deveria queimar, morrer em praça pública, como um grande espetáculo de uma justiça dos homens brancos. Espetacularização da morte, como ainda é visto nas televisões e nos grandes jornais, exposto em canais abertos para o público, nossas novas praças públicas; mais um corpo baleado em operações policiais dentro das favelas brasileiras, o público aplaude, afinal, bandida/o boa/bom é bandida/o morta/o?

Figura 63. Bruxas ancestrais



Fonte: Acervo pessoal, 2019.

Quando comecei a pensar sobre práticas culturais de contação de histórias e literatura no contexto escolar, a partir do olhar interseccional sobre os direitos humanos, e a questão da saúde e alimentação, o meio ambiente se articula. Compreendo que a saúde e a alimentação nas questões analíticas da interseccionalidade, trazem desconfortos, visto que

¹⁰³Graffiti feito pela autora, quem são as bruxas que foram queimadas nas fogueiras da inquisição? 2018, Rio Claro-SP.

quem são a maioria das pessoas que moram nas ruas, passam fome e não têm acesso a um sistema de saúde? Propondo com essas questões analíticas a práxis de uma justiça social.

Figura 64. Quem poderá nos salvar?



Fonte: *Google Imagem*.¹⁰⁴

Lembro que no ano de 2018, o primeiro ano no qual participei do projeto, ocorreu eleição para a Presidência da República e o eleito "democraticamente" foi o atual (2022) presidente Jair Bolsonaro. Foi um momento de início de muitas tensões e desconfortos, na escola as crianças reproduziam discursos intolerantes. Também foi o início de muito medo, rojões de fogos se confundiam entre o barulho de tiros ao ar...

Lembro dessas eleições como um impulsionamento das *fakes news*, para controle social, de constantes ataques às ciências e imposição de verdades como se fossem únicas. E a ciência comporta a educação, a educação que não está apenas em um campo de ideias, mas no dia a dia, no chão da escola. E esse chão da escola, em maio de 2022, foi coberto por uma "terra plana", empresa terceirizada pela Prefeitura de Rio Claro, que administra a contratação e demissão de funcionárias/os da limpeza desse chão da escola.

Novamente se esvaziam direitos, e as desresponsabilização dos órgãos públicos, porém não podemos permitir que o nosso coração coletivo, público, de democracia pare de bater.

Naquele momento as interseccionalidades se tensionam ainda mais, em meio a tantas transformações positivas, nos deparamos com uma queda trevosa, o Presidente

¹⁰⁴Disponível em: <https://pt.org.br/com-cortes-no-orcamento-bolsonaro-fez-o-brasil-andar-para-tras/>. Acesso em: 11 de mar. de 2022.

proclama que mulheres mereciam ser estupradas, em rede nacional de televisão aberta. Com discursos de ódio, pregando a misoginia criou um exército do lado direito, que tem a sustentação de duas ações: as proclamações de um líder da nação.

Posso ter ido por caminhos outros que parecem destoantes das práticas pedagógicas interseccionais, porém, o que são essas práticas? A interseccionalidade seria esse e outros atravessamentos? Atravessamentos que impulsionam a manifestação?

O que nos leva a tencionarmos reflexões e atirmos a flecha para o não olhar das dificuldades de outras pessoas, não olhar para as situações desiguais, não olhar para além da nossa bolha social e não ensinar sobre, permite que não haja um olhar alteritário e logo possibilidades de transformações, apenas manutenções. Mas a culpa é de quem? É necessária a culpabilização? Aprendemos em um sistema colonial, em nossa cultura que sempre há uma culpa ou alguém a culpar. E há culpa? A culpa corrói no campo individual, como uma menção a meritocracia, ao neoliberalismo, como visto por Akotirene (2021), essa culpabilização individual, faz com que tiremos o foco do estado e suas estruturas, para que olhemos apenas os sujeitos, negociando a violência entre “bandido e policial”, estruturando quem serão as peças de seus jogos. Entretanto e se pensarmos em outra lógica? E se pensarmos em responsabilidades coletivas?

Nesse momento, a necessidade de olharmos os corpos e nos comunicarmos de corpo inteiro se tornou mais perceptível. Precisamos aprender a descolonizar nosso olhar. Precisamos aprender a olhar para a beleza com os olhos de Oxum, com a essência transparente das águas, dos modos de ser de cada pessoa, para além do corpo, para além de uma visão colonizada e capitalizada de como devem ser os nossos corpos. Oxum, vozes-mulheres, Oxum na umbanda são sete energias-mulheres diferentes. Oxum carrega consigo a energia do amor e o amor é a vida, vida é elementar, essencial, nessa essência os Erês, energias que confundem com as crianças, e Oxum, orixá que protege a inocência desses Erês. Vozes-crianças, além de Erês, também existem exus mirins, as o infantil, pela sociedade marginalizados, vistos como aquelas crianças-problemas que encontramos pelas ruas, marginalizadas, mas também são crianças, e assim essas vozes-crianças, múltiplas, reivindicam incorporadas as vozes-mulheres dessa pesquisa, a justiça social, liberdade e equidade. Tomo as palavras de Freitas e Baião (2021), para serem parte das minhas e enunciar essa polifonia de que:

Uma Criança dissidente, pertencente a um lugar “protegido” das experiências que somente ao adulto caberia ter e narrar e na qual, com a

criação do discurso de proteção desses sujeitos da infância, em geral um discurso violento, opressor e proibitivo, silencia as experiências e narrativas desses sujeitos, tornando a infância o lugar de “quem não tem voz”, como a origem etimológica do termo sugere [...] Por isso concordamos e compreendemos que as crianças, por serem educadas por [...] pedagogias fascistas, por mídias adultocêntricas [...], compreende-se que tais relações de poder podem e estão sendo estabelecidas entre essas crianças. Não existe contato ou lugar purificado de práticas de poder. (FREITAS; BAIÃO, 2021, p.422-423).

Acesso à informação e educação: Quem pode? Caminhávamos para a finalização desse projeto, e a pergunta era, o que fazer para as crianças compreenderem que estar na escola é um direito delas e de todas as pessoas? Ter acesso a informações é nosso direito e isso é importante e potente. Principalmente se pensarmos historicamente, no processo colonial, que ainda está nos estruturando enquanto sociedade. Apenas eram considerados pessoas quem eram cidadãs e, as pessoas que eram habitantes dessas terras antes da colonização, não foram mais consideradas pessoas, foram animalizadas, assim como as pessoas escravizadas, foram desumanizadas e logo, animais não possuíam direitos, não eram cidadãos, não possuíam o direito dos homens, não possuíam o direito de falar, de se comunicarem, de estudarem, de terem acesso a informações e conhecimentos. E hoje reivindicamos essa chave do cofre-conhecimento. Conhecimento é riqueza imaterial, por ele, aprendemos nossa história, conservamos nossas memórias e criamos novas.

Conhecimento é episteme, todavia as culturas afro e indígenas sofreram e ainda sofrem com o epistemicídio, o que nos tensiona a questionar: mas, se é um direito de todas as pessoas o acesso à educação e informação, por que ainda há tanta intolerância e tentativas de apagamento histórico dessas outras educações e formas de "informações"?

E se eu fosse outra pessoa, se eu fosse uma pessoa branca e essa pessoa branca fosse preta? Conseguimos olhar como poderia ser a outra pessoa e não ignorarmos as existências e dificuldades de outras pessoas? Se eu fosse uma pessoa branca, sentiria esses mesmos atravessamentos? Teria essa mesma narrativa? Teria essa escrevivência? Contaria essas mesmas histórias?

7. Barragens que delimitam o fim desta água-pesquisa

As lições aqui apresentadas são os sentidos produzidos por mim com base no encontro com os meus outros: as professoras, os alunos e as alunas da escola, os autores com os quais dialoguei, os meus outros interlocutores. As lições são alguns aprendizados que podem contribuir para que outros sujeitos pesquisadores interessados em fazer pesquisa na/com a escola possam considerar caso tenham como pretensão a colaboração e parceria com a escola, com as professoras, com os alunos e com as alunas. (CHALUH, 2008, p. 266).

Tomo as lições-palavras de Chaluh, como minhas, para as intenções desta pesquisa. O intuito, como já exposto anteriormente, não é definir verdades únicas e universais. O contexto em que foi escrito não é o mesmo que vivencio hoje; as crianças, contexto socioeconômico, e logo o que ali foi experienciado é irrepetível. Podemos olhar para essas experiências para inspirar nossas práticas, principalmente práticas que valorizam a diversidade.

Trago neste trabalho mais lições que poderão emergir no tempo, mas no momento vivido e de escrita dessa pesquisa, trago 5 lições para a autora pesquisadora: 1. Quem fala e quem escuta?; 2. Olhares interseccionais; 3. *A escrita da gente, entre a pesquisa narrativa, escrevivências e (trans)formações de uma futura professora*; 4. Arte-educação e descolonizarte e; 5. Práticas culturais de contações de histórias e literaturas;

Quem fala e quem escuta? Quais aberturas proporcionamos de escutar as vozes-crianças? E quando escutamos, o que escutamos é o que de fato as vozes-crianças querem nos dizer, ou os fragmentos que queremos escutar?

Essa pesquisa se desenvolveu a partir da escuta das crianças, alunas e alunos e no que incomodava ou despertava a curiosidade nas crianças. Mas, no movimento exotópico desta pesquisa com o vivido, me percebi sala de aula enquanto professora que monopolizava as falas e o saber, mas a ideia não seria um conhecimento construído junto com as crianças? Com as nossas vivências? Vejo uma constante crítica comportamental ou indisciplinar sobre algumas crianças, principalmente para com as crianças pretas e periféricas, mas já paramos para ouvir suas histórias? Me vejo nesse lugar, de reprodução das críticas, reproduções que estão entranhadas em estruturas e se mantemos invisibilizadas, dificilmente poderemos mudar o que “não se vê”. Mas, também é necessário continuar lutando por essas mudanças. Na escola colonizada aprendemos que devemos ensinar e as crianças devem aprender, ensinamos o básico para viver em uma sociedade e as crianças precisam aprender a ser

cidadãs, todavia, o que ensinamos? Por que e para quem? Que sociedade é essa e que cidadãs são essas? Quais as nossas intencionalidades? Ao longo da pesquisa, no movimento de recortar partes das escritas que melhor se encaixam na objetividade desta pesquisa, houve um estranhamento, estava de fato ouvindo as crianças? Vejo que sim, ouvi elas, mas também ouvi o mundo, minhas vivências enquanto mulher negra e os atravessamentos em muitos espaços. As Propostas de atividades não emergiram porque as crianças precisavam, mas porque eu enquanto professora e parceira de outra professora, precisávamos aprender, ressignificar e possibilitar transformações dentro de assuntos latentes em nossa sociedade, e por mais que não “vemos” estampados, estão escancarados, os preconceitos, o racismo, sexismo e para além...

Quando pensei no objetivo a busca de valorizar práticas atentas as interseccionalidades, acreditei que é essencial escutar as vozes-crianças, uma boa prática precisa ser desenvolvida em harmonia de vozes e saberes, uma prática descolonizada, é aquela em que os saberes são escutados e valorizados, não predominando os saberes das professoras como se fossem superiores.

E compreendendo a contação de histórias, a oralidade, como uma potente ferramenta política de guardiã de memórias, ancestralidade e descolonizarte.

Olhares interseccionais: Em suma, a interseccionalidade e a educação presentes em minha, nossas, práticas culturais de contações de histórias e literaturas no contexto de sala de aula, pode possibilitar a compreensão de que a interseccionalidade não é um conceito pronto e acabado, é um conceito em constantes transformações, sendo um conceito que acompanha os marcos sócio-históricos de seu tempo e espaço, acompanha nossas vivências e aqui também a intersecção entre a pesquisa narrativa do vivido no chão da escola e escrevivências.

A interseccionalidade esteve presente em todas as atividades, em múltiplas questões e temáticas. A princípio acreditava que a interseccionalidade estaria em práticas e falas explicitamente direcionadas a raça, gênero e classe, porém, ao longo da pesquisa, pude observar que a interseccionalidade está presente em todas as práticas e todas as falas, estejamos atentas ou não, estejamos falando de gênero, raça e classe ou não; de quem sofre pelos múltiplos atravessamentos e os que não.

A interseccionalidade enquanto ferramenta analítica, é uma potência para que possamos compreender que tudo se atravessa, por exemplo, a própria linguagem é um fato de interseccionalidade, visto que existem múltiplas linguagens e muitas são invisibilizadas e até mesmo exterminadas em prol de uma linguagem universal.

Em sala de aula todas as nossas escolhas são políticas e interseccionais, porém queremos perpetuar as opressões e privilegiar algumas poucas pessoas? Privilegiar não se trata apenas do fator socioeconômico, mas também da existência, do pertencimento, de olhar, escutar, falar de considerar mais ou menos importante a participação, especificamente ao falarmos de vidas-crianças, quando escolhemos para quem olhar com ternura e quem não escutamos, marcamos ali a interseccionalidade e potencializamos transformações na vida cotidiana de nossas alunas e alunos, de forma positiva ou negativa.

Como vimos ao longo do trabalho, muitas pessoas têm tido o direito à vida negado, e o direito à vida perpassa a identidade. Quando se é negada a possibilidade de reconhecimento identitário de pessoas, é tirar parte de suas vidas. Vimos que a identidade liga-se a outros pontos e esses se ligam a outros. Não são fios soltos, e isso é a interseccionalidade nesta pesquisa. Ramificações que compõem a nossa árvore-esquisa.

A ideia de interseccionalidade é justamente a de não mais segregação das opressões e sim olhar para todas essas opressões e formas de superá-las, rompê-las e reagirmos. Em nossas práticas em sala de aula, acontece assim, os diálogos e vivências se fundem e ampliam nossa percepção, como uma grande queda d'água de uma cachoeira apenas um recorte, a interseccionalidade é ampla e requer criticidade.

A escrita da gente, entre a pesquisa narrativa, escrevivências e (trans)formações de uma futura professora: Nossas histórias não são apenas de dor e sofrimento, apesar de tentarem nos colocar essa carga de nossas existências, como um fardo, fardo do homem branco. Ao olhar para as escrevivências, enxerguei uma potência ancestral e afrofuturista, cicatrizando feridas de um desenraizamento brutal que me acompanhou durante anos, sendo reflorestamento.

Em minha formação enquanto professora, dentro da universidade, foram poucos os espaços destinados ao olharmos para as representações negras e indígenas, apesar da lei 11.645/08. O que me faz pensar: Por que ainda é tão difícil e distante o alcance de práticas equiparáveis, de práticas que valorizam a diversidade e que transfluam a lei? Quando pensamos em sala de aula, precisamos também olhar para a formação das profissionais da educação, a instituição formativa, proporcionou alguma aproximação em respeito a lei 11.645/08 e sua a efetividade didática?

Muitas e muitos profissionais, não possuem um repertório de respeito e de envolvimento a educação antirracista, mas, como podemos exigir aquilo que não foi ensinado? Será que seria o caso de todas as professoras e professores acadêmicos desenvolverem a lei em parte de suas aulas? Ou seria o caso de matérias específicas alinhadas às leis? Se é de

cunho obrigatório, por que essa formação foi limitada? E também, devemos segregar em caixas quando podemos trabalhar a diversidade, o racismo, sexismo, classismo? Todo momento é potente para (re)aprendermos sobre nossa formação social, especificamente para falar sobre as relações etno raciais, mas porque delimitamos momentos específicos ?

Além das disciplinas, também olhei para os percursos de uma formação de permanência, de uma inclusão excludente, e o depois do início da permanência estudantil. Em sala de aula, pensamos na permanência estudantil? Pensamos de fato em suas condições para estarem naquele ambiente? E o que implica em nossas práticas pedagógicas?

Enquanto professora iniciante em 2023, olho para o eu em formação acadêmica de 2018 e 2019, apesar de ser bolsista, não tinha uma compreensão de como o meu corpo impacta as crianças e famílias, ainda mais em um contexto periférico. Meu corpo movimenta uma aproximação, uma familiaridade, entre alunas/os e responsáveis, ao mesmo tempo, que me distancia das relações entre professoras e professores, e vejo os impactos em minhas práticas, a vontade de falar, discutir, ao mesmo tempo que um silenciamento, pela falta de pares que confluem com o antirracismo, vejo muitas e muitos profissionais negacionistas, que não aceitam que possam cometer racismo, que fazem piadas e não compreendem o tom ofensivo.

Olho para o eu de 2018 e 2019 e vejo o quão potente foi ter parcerias que estavam abertas a se transformarem positivamente e também me transformarem em professora. Vejo uma dificuldade na educação colonizadora em nos mantermos firmes e atuando de forma que não colonize. Enquanto água, é um processo de filtragem intenso com o lodo educacional formal, colonial e eurocêntrico.

Arte-educação e descolonizarte: Me lembrei da Conceição Evaristo, vozes-mulheres e esse meu ser que "cata" os restos-retalhos dos sentimentos, dores e alegrias de nossa história, de nossa estrutura e me costuro, em tentativas de uma nova e bela capa-roupa. Mas se pensar na descolonização então essa colcha não existe, logo encontrar espaços que devem ser rasgados, feridas abertas para que haja cura, paredes que devem ser destruídas para o reflorestar.

Nós estávamos, eu estava olhando com as lentes colonizadas e colonizadoras. Mas em vez de realizarmos isso nos faz aprender que sim, somos racistas, somos estruturadas pelo racismo, precisamos romper com todo um sistema que foi internalizado em um biopoder, ou ainda, necropoder, em ações de microfascismos. Ao não repensarmos nossas escolas, nossos conhecimentos, as histórias que contamos, permaneceremos alimentando o ciclo racista que nos sustenta.

Olhar para a arte-educação, é olhar para uma potência de cura, para uma potência de garantia de direitos, uma possibilidade de expressar ao mundo a alegria e a revolta.

Já o descolonizarte, traz o conceito de descolonizar com e pela arte, possibilitando uma linguagem sensível em espaços e tempos embrutecedores. é a uma peça que não encaixa nas engrenagens do sistema colonial, é uma peça que rompe a formalidade da linearidade e mostra o caos, mostra as feridas e mostra a beleza do dito invisível, mostra a voz daquelas histórias silenciadas.

A arte-educação e a descolonizarte, é potência entre a junção da arte formal, e informal, da arte no ambiente educacional com a arte que rompe, que luta, que mostra beleza das silenciadas da história dita oficial.

Práticas culturais de contações de histórias e literaturas: Não quero dizer necessariamente que não devemos ler e falar sobre os “clássicos da literatura infantil” em sala de aula, mas proporcionar alternativas, diversidades, e cutucar inquietações sobre essas leituras, precisamos ter intencionalidade nas escolhas de nossas histórias. E quais caminhos para termos mais práticas culturais que contemplem literaturas atentas às diversidades e interseccionalidades de forma a não hierarquizar pessoas?

As práticas culturais de contações de histórias e literaturas foi e é um instrumento potente de discussões para compreensões de cidadania, (não) pertencimento e participação democrática. Mas, tais práticas só foram possíveis por serem realizadas em parcerias. Nada seria possível se não houvesse a coletividade. Além do mais vejo que muito dos projetos desenvolvidos, só foram possíveis de serem realizados por terem sido em parceria com aquelas professoras naquela escola, visto que muito do vivido ali não é possível dentro do meu contexto atual, seja por recursos materiais, tempo, participação familiar, mas outras questões que demandam a sala de aula, como a inclusão e questões comportamentais, faltas de parcerias e a solidão de professora preta e iniciante recém concursada.

As práticas culturais de contação de histórias e a literatura, não estão apenas no sentar em roda e contar uma fábula, ou então em ler um livro. Tais práticas estão presentes também em momentos sutis, momentos de brincadeiras. Momentos de compartilhar conhecimentos, e até mesmo em momentos de broncas. Nossas práticas culturais estão presentes em todas as nossas ações, e inclusive nas nossas não ações.

Muitas vezes pensamos na ideia de que fazer pesquisa é encontrar respostas, porém, não poderia ser uma abertura para mais e outras perguntas?

Como antes, ainda sigo caminhante, esse “FIM” é uma possibilidade de novos começos e, na trilha dos sonhos contados e recontados retomo:

[...] **Eu tenho um sonho!** [...] Conte um pouco sobre os seus sonhos de hoje [...] E sonhos para o futuro, quando for mais velha/o, consegue imaginar? [...] Reta final, e para finalizarmos sonhando, idealizando, tendo ideias e querendo realizá-las, sonhos além de materiais, sonhos que proporcionam novas formas de olharmos para a vida! [...] (Registro Victoria, 21/11/2019)

Figura 65. Vozes- mulheres: Zildete Rodrigues da Silva



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

8. Referenciando vozes que atravessaram as escrituras - Raízes ou sementes? Encontro de águas

[...] Gosto de ouvir [...] Ouço muito [...] Da voz outra, faço a minha, as histórias também[...]Portanto, essas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem na medida em que às vezes se (con)fundem com as minhas. Invento?[...] (EVARISTO, 2011, p. 7)

Figura 66. Por outras epistemologias!



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismo Plurais, In: RIBEIRO, D. Pólen, São Paulo, 2018.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural**. Feminismos Plurais, In: RIBEIRO, D. Pólen, São Paulo, 2019.

ARAGÃO, J. S. Formar, experienciar, encorajar: práticas de contação de histórias dramatizadas. **Tese (doutorado)** 2021, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2021.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

ARRUDA, V. S. **As potencialidades das artes marginalizadas para jovens da periferia de São Paulo**. Monografia, Instituto de Biociências, UNESP- Rio Claro, 2019.

BAIROS, L. Lembrando Lélia Gonzalez 1935-1994. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, 2000.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Pedro & João Editores, São Carlos - SP, 2010.

_____. **Estética da Criação verbal**. 6ª ed. WMF Martin Fonte, São Paulo, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política, ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

BISPO, A. S. **A terra dá, a terra quer**. Ubu editora, São Paulo, 2023.

BLACK, C. **Escolarizando o Mundo: O último fardo do homem branco**. [s.l.] Publicado em: 22 de Dez. de 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XeT-JlvS8wE&ab_channel=BertiogaZ. Acesso em: 1 de Abr. de 2020.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**, Lei n.º 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, DF. Presidência da República. Ed. 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf>> Acesso em: 14 de ago. de 2020.

BONOTTO, S. A constituição de uma marinheira-professora-pesquisadora navegando com as crianças pequeninhas da educação infantil: investigações a partir da pesquisa narrativa. 2022. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2022.

BORGES, J. **O que é: encarceramento em massa?**. Ed. Letramento, Belo Horizonte, 2018.

CASTANHA, M. **Pindorama: Terra das palmeiras**. 2º Ed. Cosac Naify, São Paulo, 2008.

CASSÃO, P. A. **Trabalho de parceria: encontros, palavras, experiência e alteridade nos tempos da formação docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação)- Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

CHALUH, L. N. Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola. 2008. **Tese (Doutorado em Educação)**-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. Emancipar ou Embrutecer?. **Versão Beta**, v. 62, ano IX, n. 1, p. 65-70, São Carlos-SP, jan.-mar. 2011. Disponível em: <<http://www.versaobeta.ufscar.br/index.php/vb/article/viewFile/288/242>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

CHIMAMANDA, N. A. **O perigo de uma história única**. Companhia Das Letras, In: TED Talk, [s.l.], 2009.

CLARO, R. **Encontros de histórias: do íris lua, do Brasil à África**. Cerveja, São Paulo, 2014.

COLLINS, P. H.; BILGE S. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza, 1ª ed. Boitempo, São Paulo, 2020.

DAVIS, A. **A liberdade é uma luta constante**. Trad. CANDIANI, H. R. Ed. Boitempo [s.l.], 2015.

_____. **Mulheres, Raça e Classe**. In: CANDIANI, H. R. 1. Ed. Boitempo, São Paulo, 2016.

DORALYCE.; YORUBA, D.; EDGAR. Me perguntaram por quê **Álbum: Pílula Livre**. **Discografia**. [s.l.], 2018. Publicado em: 12 de Abr. de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-9q8-NiaTzQ>> Acesso em: 13 de Mai. de 2020.

DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. **Escrevivência: a escrita de nós- Reflexões sobre as obras de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ELNINÕ, T.; SANT.; KMZK. Pedagoginga. **Álbum: Rotina do Pombo**. **Discografia**. [s.l.], 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IEM-zYi7hcs>> Acesso em: 15 de Out. de 2020.

ELNIÑO, T. Diáspora. **Youtube**, 23 fev. 2016. (04:21) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=L6q2EkkQLLs>> Acesso em: 21 de jun de 2022.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. VI **Seminário: Mulher e literatura**, ORG. UFRJ, Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

_____. **Ponciá Vicêncio**. Ed. Mazza, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Poemas malungos: Cânticos irmãos**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2011.

_____. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Nandyala, Belo Horizonte, 2016a.

_____. **Olhos d'água**. 1. Ed. Pallas, Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 2016b.

_____. **Becos da memória**. 3, Ed. Pallas, Rio de Janeiro, 2017.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Nandyala, Belo Horizonte, 2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira, EDUFBA, Salvador, 2008.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Ed. Elefante, São Paulo, 2017.

FERREIRA, B. **Deixa que eu conto a minha história. Brasil de fato**, [s.l.], 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fftTK2TedmQ>> Acesso em: 20 de Nov. de 2019.

FERRÉZ. Manifesto de abertura: Literatura Marginal. **Terrorismo Literário**. [s.l.], 2006. Disponível em: <http://editoraliteraturamarginal.blogspot.com/2006/10/literatura-marginal.html> Acesso em: 06 de Out. de 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Ed. Vozes. São Paulo, 1997.

FREITAS, C. J.; BAIÃO, J. C. **As Narrativas De Uma Criança Como Possibilidades Para Uma Discussão Sobre Interseccionalidade: Raça E Gênero**. - Rain, Vol. 1, Nº1, Jan. 2021, Issn 2718-7519

GELÉDES. Sobre minorias dentro da minoria. **Revista virtual: Gelédes**: Instituto da mulher negra, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/feminismo-negro-sobre-minorias-dentro-da-minoria/> Acesso em: 26 de Fev. de 2020.

GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe – UFSCAR. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

GINZBURG, C. **Chaves do Mistério**: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A. O signo de três. São Paulo: Perspectiva. 2008. GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **O queijo e os vermes**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Editora Companhia das letras, 2006.

GONÇALVES. A. M. **Um defeito de cor**. Editora Record, 5. ed., São Paulo, 2009.

GONZALEZ, L. E a trabalhadora negra, cumé que fica? **Mulherio**, ano 2, n. 9, 1982.

_____. **Racismo e Sexismo na cultura brasileira**. In: Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos. Ciências Sociais Hoje, ANPOCS, [s.l.], 1983.

_____. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. n. 92/93, Rio de Janeiro, 1988.

_____. Homenagem a Lélia Gonzalez. Lélia fala de Lélia. **Revista Estudos Feministas**, ano 2, 1994.

_____. **Por um feminismo afro-latino-americano**: Ensaios, intervenções e diálogos. Org. Flavia Rios; Márcia Lima. 1ª ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2020.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2013.

_____. **Eu não sou uma mulher**: Mulheres negras e feminismo. In: Plataforma Gueto, 2014.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**: Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves,

1960.

KILOMBA, G. Descolonizando o conhecimento: Uma Palestra-performance. Trad. Jéssica Oliveira. **Palestra**. CCSP, São Paulo, 6 Mar. 2016.

_____. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Ed. Cobogó, São Paulo, 2019.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. Companhia das Letras, 2019.

_____. **Futuro ancestral**. Companhia das Letras, 2º ed., 2022.

LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. In: GERALDI, W. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, [s.l.], 2002.

LIMA, M.; GERALDI, C.; GERALDI, J. O trabalho com narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, v. 31, p.17-44, Belo Horizonte, Jan./Mar., 2015.

MBEMBE, A. Necropolítica: biopoder soberania, estado de exceção política da morte. Arte & Ensaios: **Revista do ppgav/eba/ufrj**, n.32, Rio de Janeiro, Dez., 2016.

NARCEJA Prod. et al. Piscopretas vol. 2. **Discografia**, [s.l.], 2018. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/narceja-producoes/>> Acesso em: 30 de Set. de 2020.

NARUNA. **Eu não sou da paz**. Manos e Minas: Slam, [s.l.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XDK64q-H0X0&ab_channel=ManoseMinas> Acesso em 7 de Set. de 2020.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** da ONU, 1988. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> Acesso em: 16 ago. 2023.

PAULINO, R. Rosana. Ainda a lamentar. In: Rosana Paulino: **a costura da memória**. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

RACIONAIS M. VOZ ATIVA. Álbum; Escolha o Seu Caminho. **Discografia**, Ed. Zimbabwe, São Paulo, 1992. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8JPJ9P9ptvk>> Acesso em: 05 de Set. de 2018.

REIS, M. M. A.; NUNES, S. A. N. **Interseccionalidade, feminismos e sofrimento psíquico**: uma leitura sobre Nina Simone. [s.l.], 2020.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **O que é lugar de fala?**. Ed. Letramento, Belo Horizonte, MG, 2017.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Vol. 9, Nº 4, p. 262 - 289, Santarém, PA, Out/Dez 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1012>> Acesso em: 7 de Set. de 2020.

SANTOS, A. B. **Quilombos, Modos e Significados**. Editora COMEPI, Teresina/PI, 2007.

SANTOS, J.; NOGUEIRA, R. dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. 3, n. 11, p. 1-16, São Paulo, nov. 2010.

SARACENI, R.; NASCIMENTO M. A. **Guardião sete: O chanceler do amor** Ed. Madras, [s.l.], 2009.

SLAM DAS MINAS SP; BARBOSA, D. TRINCHEIRA, EP. **Discografia**. [s.l.], 4 de Out. de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QjqmuPw3NGk>> Acesso em: 15 de Ago. de 2021.

SOARES, E.; EDGAR. Exú Nas Escolas. **Discografia**. [s.l.], 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NmDsmHtOgyw>> Acesso em: 25 de Dez. de 2019.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: Poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP**. Parábola, São Paulo, 2011.

VAZ, S. **ANTES QUE SEJA TARDE**. [s.l.], 2012. Disponível em: <<http://coleccionadordepedras1.blogspot.com/2012/06/texto-inedito-antes-que-seja-tarde.htm>> Acesso em 01 de Out. de 2018.

VERGER, P. F. **Lendas africanas dos Orixás**. Corrupio, Salvador- BA, 1997.

AXÉ MUNTU!