

Práticas culturais de contações de histórias e a literatura no contexto escolar: por uma educação antirracista

Cultural practices of storytelling and literature in the school context: for anti-racist education

Prácticas culturales de narración y literatura en el contexto escolar: por una educación antirracista

Victoria Sara de Arruda¹
Laura Noemi Chaluh¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i66.1880>

Resumo: Este artigo mostra fragmentos do processo de formação de uma professora negra. A articulação desse processo se deu, por um lado, pela materialização de uma pesquisa de mestrado acadêmico em Educação, que teve como objetivo geral compreender a potencialidade das abordagens interseccionais em práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I (2º e 3º anos), no contexto de um projeto do Núcleo de Ensino, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Na época, a primeira autora deste artigo, que foi bolsista do referido projeto, acompanhou o trabalho pedagógico de duas professoras no chão da escola, desenvolvendo parcerias pedagógicas. E, por outro lado, a materialização de práticas pedagógicas desenvolvidas no início da carreira docente. O presente estudo tem como objetivo problematizar as pautas antirracistas e o seu enfrentamento pelas práticas culturais de contações de histórias e literaturas. Destacamos a relevância de valorizar práticas pedagógicas atentas não apenas a olhar para o racismo estrutural, mas também para conscientização de reparações históricas, valorização de identidades e resgate de memórias afetuosas da beleza das vozes-crianças e negritude.

Palavras-chave: descolonizarte; literatura infantojuvenil; narrativas do vivido.

Abstract: This article shows fragments of the training process of a black teacher. The articulation of the process occurred, on the one hand, through the materialization of an academic master's degree in education, which had the general objective, to understand the potentialities of intersectional approaches in pedagogical practices in the initial years of Elementary School 1 (2nd and 3rd years), in the context of a project by the Teaching Center, linked to the dean of graduation at the Universidade Estadual Paulista (UNESP). At the time, the first author of this work, who

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil.

was a scholarship holder for the aforementioned project, followed the pedagogical work of two teachers on the school floor, developing pedagogical partnerships. And, on the other hand, the materialization of pedagogical practices developed at the beginning of the teaching career. The present work aims to problematize anti-racist agendas and their confrontation through cultural practices of storytelling and literature. Web highlight the relevance of valuing pedagogical practices attentive not only to looking at structural racism, but also to raising awareness of historical reparations, valuing identities and recovering affectionate memories of the beauty of children's voices and blackness.

Keywords: decolonizart; children's literature; narratives of the lived experience.

Resumen: Este artículo maestra fragmentos del proceso de formación de una docente negra. La articulación de este proceso se sucediera, por un lado, a través de la materialización de una maestría académica en investigación educativa, que tuvo como objetivo general comprender el potencial de los enfoques interseccionales en las prácticas pedagógicas en los años iniciales de la Escuela Primaria I (2º y 3º año), en el contexto de un proyecto del nucelu de Enseñanza, vinculado al prorector de graduación de la Universidad Estadual Paulista (UNESP). En su momento, la primera autora de este trabajo, quien era becaria del mencionado proyecto, siguió el trabajo pedagógico de dos docentes en el plantel escolar, desarrollando alianzas pedagógicas. Y, por otro lado, la materialización de prácticas pedagógicas desarrolladas al inicio de la carrera docente. El presente trabajo tiene como objetivo problematizar las agendas antirracistas y su confrontación a través de prácticas culturales de narración y literatura. Destacamos la relevancia de valorar prácticas pedagógicas atentas no sólo a mirar el racismo estructural, sino también a sensibilizar sobre las reparaciones históricas, valorar las identidades y recuperar recuerdos afectuosos de la belleza de las voces infantiles y de la negritud.

Palabras clave: descolonizarte; literatura infantil; narrativas de la experiencia vivida.

1 “PARA QUAL SONHO VOCÊ EDUCA?”

Figura 1 - Releitura de “As Gentes”



Fonte: Acervo pessoal de Victoria.²

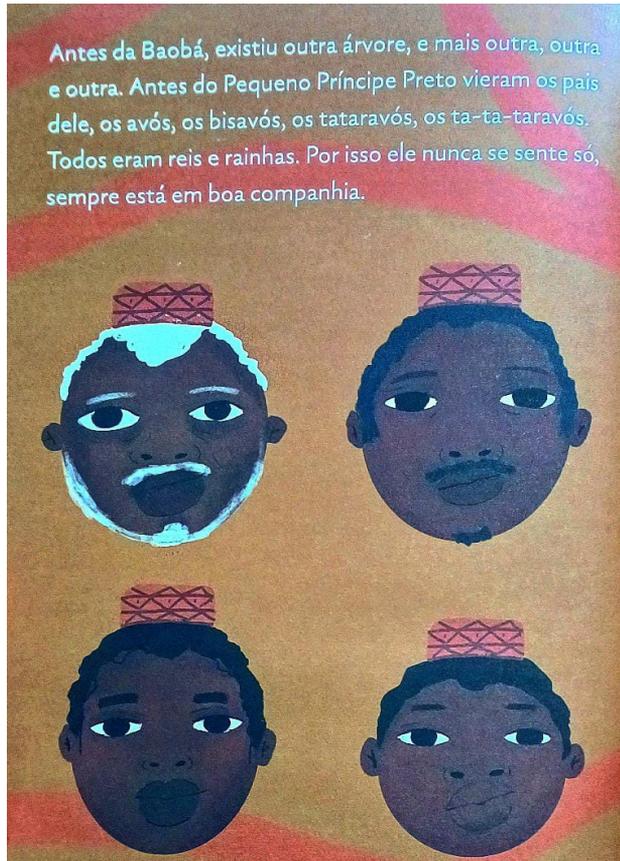
Este artigo resulta de uma pesquisa narrativa da experiência do vivido (Lima; Gerladi; Gerladi, 2015) em um contexto de formação inicial para o ser docente e de práticas pedagógicas que foram realizadas no início da carreira docente da primeira autora do trabalho, Victoria.

Durante a escrita deste artigo, nós nos deparamos com uma leitura potente de Pinheiro (2023), intitulada: “Como ser um educador antirracista?”. Na conclusão da leitura, ela nos leva a refletir: “Para qual sonho você educa?”.

Este artigo diz, sobretudo, de um sonho. Do sonho de crianças negras entenderem que são lindas, que suas histórias não são limitadas à dor, e que sua, nossa ancestralidade, é repleta de sabedoria e de reinados. Como muito bem mostrado no livro de França (2020), *O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos*.

² Releitura elaborada pela primeira autora, a partir da obra de Rosa Paulino.

Figura 2 - Livro *O Pequeno Príncipe Preto para Pequenos*



Fonte: Rodrigo França, p. 12, 2020.

Olhando para essa valorização ancestral, destacamos metáforas entre nós e a natureza e entre nós e as árvores. O presente artigo é a ramificação de uma árvore-pesquisa de mestrado de Victoria. Trata-se de um fragmento da história da experiência vivida. Enquanto professora em formação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ao ter a possibilidade de ser bolsista de um projeto vinculado ao Programa do Núcleo de Ensino (NE), da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) do *campus* de Rio Claro, nos anos de 2018 e 2019.

O projeto do NE era intitulado *Práticas Culturais de Contação de História e Literatura no Contexto Escolar*, e a professora em formação acompanhava as

professoras parceiras³, que já eram efetivas na escola, com suas respectivas turmas. O projeto era coordenado e orientado pela segunda autora deste trabalho.

Ao longo do projeto, as propostas de leituras e das contações de histórias eram definidas a partir do que as professoras e a bolsista compreendiam como necessário a partir das falas das vozes-crianças. E, a partir das vozes-crianças, escolhemos, para este trabalho, problematizar a educação antirracista utilizando registros da bolsista, fotos tiradas na escola e alguns dos livros escolhidos na época para tratar dessa questão.

Neste artigo, compartilhamos duas experiências vividas por Victoria. Uma aconteceu em 2018 e traz a ideia de *Descolonizarte: Nós e Abayomi*, e outra, de 2019, que tematiza: *As cores dxs personagens*. Ambas as vivências com o mesmo grupo de alunas/os e bolsista, porém com professoras parceiras distintas. Atravessando essas duas experiências, que ficaram registradas na referida pesquisa, apresentamos duas experiências paralelas que Victoria vivenciou no início de sua carreira docente, em outro espaço e tempo, porém, experiências que ainda dizem da necessidade de levar a sério uma educação antirracista.

Trazemos a potência da literatura e da contação de histórias como potências transformadoras. Porém, queremos destacar que essa pode ser percebida de duas formas. A primeira, enquanto potência de alienação, na qual acreditamos em uma história única, universalista, de que a história do ser negro emergiu a partir da dor e do sofrimento, da carne mais barata do mercado capitalista, daquele escravizado, preguiçoso que foge e não luta e se luta é violento, criminoso, e, ainda, que os quilombos e as favelas são lugares perigosos, de pessoas preguiçosas, e por isso fugiram da escravidão. Todavia, também pode ser potência transformadora, na compreensão de que nossa história ancestral não começou nos navios negreiros, que temos realezas, belezas, que construímos conhecimentos de alto nível de complexidade até mesmo nos detalhes e em suas sutilezas. Este trabalho diz da potência transformadora dessas duas práticas culturais.

2 DESCOLONIZAR: NÓS E ABAYOMI

[...] De muita gente que se salvou eu não vou contar a história. É muito para um só dizer; outros contarão depois ou silenciarão para sempre. Há também o registro considerado oficial do evento (Evaristo, 2016, p. 79).

³ Nossos agradecimentos às professoras BétsaMAR e Gabi pelas parcerias.

Dia de falar de negritude na escola, 20 de novembro? Mas o que é falado? Quais histórias são contadas? Temos alguma intencionalidade ao contar nossas histórias sobre a negritude?

Ouvimos uma história, ela é dita universal, oficial, na nossa memória se findou durante muitos e muitos anos, é mais ou menos assim:

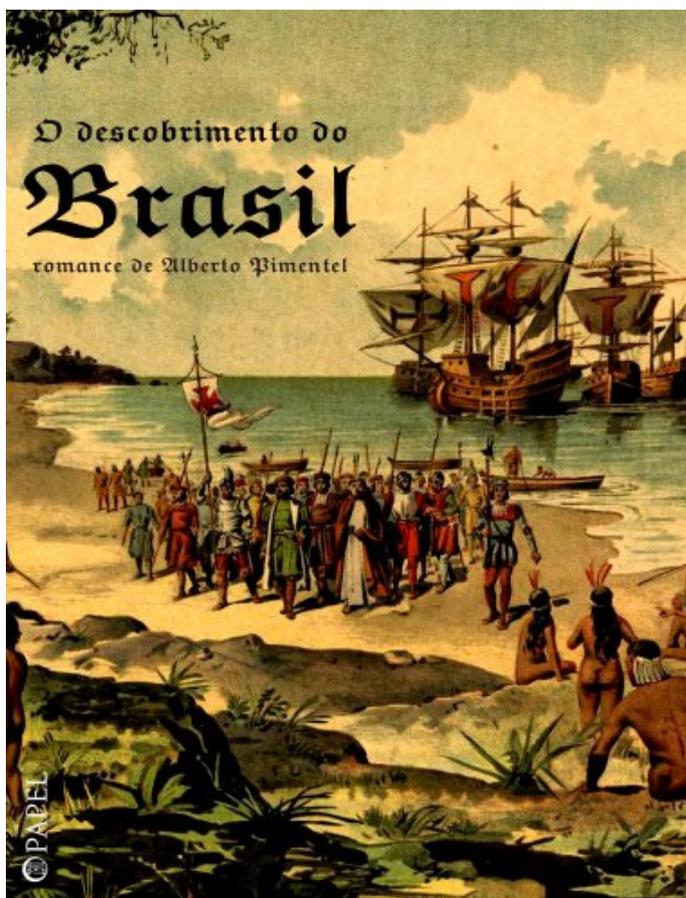
Um dia, em 1500, navegantes portugueses se perderam e chegaram a uma terra desconhecida. Então Cabral gritou: “Terra à vista!”. E logo desembarcaram. Ao chegar aqui, acreditavam estar nas Índias e por isso chamavam os primitivos de índios. Aqui viram que tinham muitas árvores de pau-brasil, uma árvore que usavam para fazer tinta nas tapeçarias de Portugal. Por isso, nomeamos nosso país de Brasil, terra brasilis.

Além disso, no encontro com os índios, resolveram fazer trocas de mercadorias, entre espelhos e madeiras.

Também trouxeram alguns escravos para ajudar a trabalhar nessa terra. (Escrita de Victoria, sobre memórias da descoberta do Brasil, 2023).

Para ilustrar este acontecimento, apresentamos a seguir uma imagem que é conhecida por todos nós e que, nos dias atuais, podemos utilizá-la para revermos nossas concepções. Uma imagem que em princípio seria uma potência de alienação?

Figura 3 - Capa do livro *O Descobrimento do Brasil*



Fonte: Capa do livro *O descobrimento do Brasil*, de Alberto Pimentel, 2012.

Ao longo das nossas vidas, ouvimos tantas vezes essa história que, de algum modo, ela se fixou em nossa memória. Como lidamos com essa memória? Acreditando em um mito de democracia racial? De povos e territórios dominados de forma passiva pelos heróis, salvadores, civilizadores, o homem branco europeu, cis-heteronormativo? Que memórias queremos construir com nossas alunas e alunos?

Victoria também se recorda de outra versão da história. Trata-se de uma versão que ainda está em processo de construção. Essa versão, ela aprendeu já sendo discente do Programa de Pós-Graduação. É estranho como aquela outra

versão é perpetuada, naturalizada, vangloriada... Mas, nessa, o fragmento da história começa assim:

Na terra onde vivemos, muitas etnias indígenas aqui habitavam. Para alguns: Pindorama, porém não sabemos como aqui era chamado por todas essas etnias. A história como aconteceu não é acessível.

Há muito tempo atrás, antes mesmo de 1500, foram enviadas a essa terra capitânias hereditárias que queriam explorar as riquezas, não apenas materiais, mas também físicas das pessoas que estavam aqui. Chegaram doentes, famintos, visto que estavam navegando há meses. Trouxeram doenças que antes não existiam aqui, e, até encontrarem a cura, muitas pessoas morreram, nativos e não nativos.

Após se recuperarem, começaram a invadir os espaços e dizimar as etnias que aqui habitavam. Tinha um porém, os povos que aqui habitavam eram muitos, conheciam muito bem essa terra, então entra a escravização de povos de diversas etnias africanas, sequestrados de suas famílias, de suas moradas, tiveram que enfrentar um desenraizamento brutal, no qual serrote europeus impuseram sua linguagem e queimaram as ramificações e raízes. Nos apresentando a Kalunga.

Mas africanas e indígenas lutaram, formaram quilombos e não aceitavam facilmente tal brutalidade. Nessas lutas, grandes nomes emergem, entre eles Dandara e Zumbi dos Palmares. Líderes do maior quilombo já visto! Revoltas e guerras por liberdade também aconteceram, como a revolta dos malês, e a união afrodiaspórica emerge.

A história do nosso país não começou bonita, mas ainda não é o fim, e como já bem disse Elisa Lucinda (2012): “Não podemos mudar o começo, mas podemos mudar o final” (Escrita de Victoria, processo de [des]construção da história do Brasil, 2023)

É muito violento contar essa outra história? E não é violento nos fazer acreditar, desde crianças bem pequenas, que seus, nossos, corpos negros e indígenas foram escravos e ainda são, e que logo descendemos de uma genética escrava? Por que seria violento dizer que fomos escravizados e que nossos corpos foram violentados para que conseguissem conquistar, dominar esse país e tantos outros? E não seria violento dizer que o processo colonial e de escravização de pessoas é algo passivo?

Não queremos enfatizar apenas dor e sofrimento. Por isso, apresentamos um fragmento textual que compartilha dessa mesma compreensão, de valorizar nossa negritude e historicidade. Pinheiro (2023) rememora a filosofia africana SANKOFA, trazendo um olhar potente para a historicidade:

[...] é uma teoria africana representada pictoricamente por uma ave que gesta um ovo e que tem a cabeça voltada para trás; isso significa que é só sabendo de onde viemos (olhando para trás) que sabemos quem somos, a partir da nossa agência ancestral, que conseguimos construir novos passos rumo a emancipação do nosso povo. As três unidades eram: ancestralidade, identidade e comunidade [...] (Pinheiro, 2023, p. 98-99).

A figura a seguir ilustra a filosofia Sankofa e a ave que ocupa a ancestralidade, no presente, para atuar no futuro:

Figura 4 - Sankofa: A África que te habita



Fonte: Zil Ribas, 2020.

Sankofa implica olhar valorizando nossa potência de ancestralidade. Importa também olhar para a filosofia Ubuntu, uma filosofia bantufona, eu sou porque nós somos, como bem pontuado por Pinheiro (2023, p. 92-93): “No ubuntu, a marca da natureza é a unidade e, nessa perspectiva, o fundamental não é o EU, mas

sim o NÓS”.. Nessa cosmopercepção, Victoria, ao desenhar sua árvore-pesquisa, viu a necessidade de olhar para as raízes que nutrem nossa memória e percebeu que essa memória é nutrida por epistemologias. Acreditamos nas escrituras de Evaristo (1995 [Duarte; Nunes, 2020]), o que predomina não é a escrita “individualista”, do eu, mas a escrita da gente. “Da gente que combinamos de não morrer”⁴ e, ainda mais, combinamos de descolonizar, de potencializar a educação não colonizando, mas possibilitando outros conhecimentos que respeitem e valorizem a diversidade.

Em sala de aula, acreditamos que constituímos uma filosofia Ubuntu, quando ouvimos as crianças e movimentamos nossas ações pedagógicas intencionalmente a partir do que as vozes-crianças indicam. Assim, Victoria, professora em formação, aprendeu em 2018 e 2019 o movimento de planejar, ciente de sua intencionalidade. Uma intencionalidade que era sustentada na prática da escuta atenta. Com isso, afirmamos que, na educação, não existe neutralidade e, desta forma, nossa postura profissional diz de nossas escolhas, diz para que educamos. Ainda que saibamos que algumas práticas, disfarçadas de neutralidade, seguem colonizando e excluindo essas vozes-crianças.

Nesse sentido, as Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008) são uma garantia para legitimar uma educação que não exclua as vozes-crianças. Por meio dessas leis, podemos buscar compor uma humanidade estética e ética e, a partir dessa formação escolar, podemos resgatar uma identidade-ancestralidade-comunidade, para além da obrigatoriedade da aplicação da lei. Tais leis respectivamente nos dizem⁵:

[...] lei nº 10.639 [...] 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 (Brasil, 2003).

[...] lei 11.645 [...] 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, grifo nosso).

⁴ Evaristo, (2018).

⁵ A Lei 11.645, de 2008, altera a Lei 10.639, de 2003, incluindo a história e cultura indígena.

A voz de Elisa Lucinda (2012) ecoa: “Sei que não dá pra mudar o começo, mas se a gente quiser, a gente pode mudar o final!”. A partir dessas leis, emergem a possibilidade de consciência de reparação histórica, conquista de muitas lutas dos movimentos negros. A partir das leis, podemos pensar no não silenciamento. Podemos refletir sobre a história que nos contam, por exemplo, do descobrimento do Brasil e da passividade na “exploração do território”, como se fosse um ato de dominação passivo. Como se os povos não soubessem falar, e quem ousa questionar essa história? Afinal, quando não temos linguagem, não temos identidade e nem memória:

Não falar a língua do seu povo é perder pouco a pouco a memória de sua cultura. A sabedoria indígena mora também nas palavras, na tradição oral, nos seus cantos e histórias. Esquecê-los é apagar o próprio conhecimento [...] decidir é também saber escutar (Castanha, 2008, p. 25).

Como muito bem exposto por Pinheiro (2023), a lei vem através de anos de lutas para a reparação histórica desses povos que são exterminados e colonizados, que têm suas culturas apagadas. Pensar a reparação histórica deveria ser algo entranhado na educação, mas, onde não há consciência histórica de reparação, a lei chega e torna obrigatório atuar. Porém, nessas obrigações pedagógicas, acontece um processo de esvaziamento de significados, de reapropriação das potentes vozes negras. Para termos uma prática pedagógica atenta e efetivamente transformadora, precisamos pensar na formação inicial de profissionais que estarão no chão da escola. A Lei 11.645 (Brasil, 2008) torna obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena apenas até o ensino médio, todavia, no ensino superior, é um conhecimento a ser adquirido de maneira optativa. Quais são as disciplinas que focam a história e cultura ancestral futurística “das gentes” da graduação?

Como podemos ensinar o que não sabemos? Precisamos estar “atentas/os”⁶ aos perigos da história única (Adichie, 2019), da unilateralidade da nossa construção humana. Nessa história única e nesse único modo de se pensar o ser humano, silenciemos outras possibilidades de viver-ser, silenciemos narrativas que também são importantes. “Outrerizamos” e trazemos a história contada a partir de dor e sofrimento.

⁶ Trago o feminino na frente, para repensarmos nossa linguagem universal que é machista.

“Nossos passos vêm de longe”, já dizia Lélia Gonzalez (1983), e, assim, nesse resgate de memórias, identidades e afetos, compartilhamos algumas partes das experiências do vivido no chão da sala de aula, por Victoria, enquanto professora em formação, junto de sua professora parceira BétsaMAR⁷:

[...] *Bét iniciou a leitura do livro: Menina bonita do laço de fita [...] Busquei 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 reflexivo semanal de Victoria, 21 nov. 2018).

Existem, sim, muitas discussões e problemáticas a respeito do livro “Menina bonita do laço de fita”⁸, entretanto, como já questionamos aqui: como podemos ensinar o que não sabemos? Naquele momento, a pauta da educação antirracista não estava presente na constituição de Victoria nem nas discussões da escola e, ao problematizar, na sua pesquisa, essa temática, deixa em evidência a necessidade de nos envolvermos, estudarmos e assim melhorarmos nossa compreensão da história e das legislações. Com isso, não perpetuarmos uma história que apaga outras histórias, especificamente das pessoas negras, indígenas, entre outros povos subalternizados. Trata-se de conhecimento. Por isso, a importância de nos abriremos para outras perspectivas antes não abordadas.

Victoria ainda guarda, no baú da memória, outras histórias daquele dia. A partir dos fragmentos da história registrada, em seu registro reflexivo semanal do dia 21/11/2018, Victoria narra:

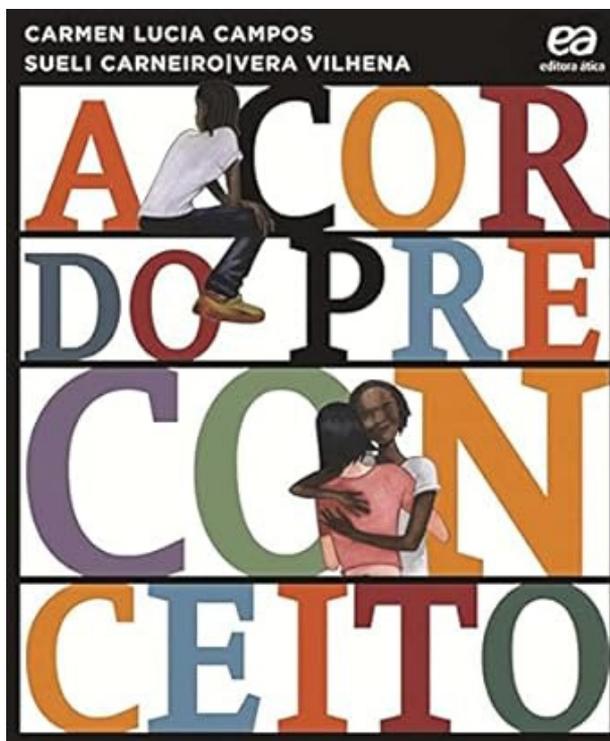
‘Menina Bonita do Laço de Fita’ é um livro no qual os personagens principais são o Coelho, que é branco como a neve, e a menina, com a cor escura como a noite. Na narrativa, o coelho quer ter a cor da pele igual

⁷ BétsaMar com “M”, pois, na pesquisa de mestrado, há uma metáfora entre a parceria de Victoria e BétsaMAR e o encontro de águas que formam uma experiência salubre, ou seja, o encontro de água doce com água salgada que forma uma outra água. O encontro do eu e do outro que forma nós.

⁸ “A começar pela mãe da menina, uma mulher que foi representada como o estereótipo da mulata bonita, muito vaidosa e encorpada [...]. Foi dada uma atenção especial para o corpo cheio de curvas e seios volumosos [...]. Podemos questionar se hoje as mesmas ilustrações teriam sido aprovadas, com tantos movimentos que lutam contra a imagem da mulher-objeto [...] a reprodução dos estereótipos na literatura infantil e juvenil e a necessidade de uma formação de professores que movimente essa reflexão. Os livros infantojuvenis são levados para a sala de aula sem a seriedade que sua seleção demanda” (Pedersen; Tortella, 2018, p. 107).

a da menina e busca explicações de como ele poderia ter uma cor igual. A menina inventa várias possibilidades e o coelho tenta experimentá-las, porém, nenhuma dá certo. Por fim, o coelho se casa com uma coelha marrom e tem muitos coelhinhos mistos entre o branco e o marrom. Nessa história há uma fagulha de reflexão acerca da beleza negra. Naquele dia, além da leitura citada, também houve a leitura de um trecho do livro “A cor do preconceito”, na qual explicava como ocorreu o tráfico de pessoas e a escravização da África para o Brasil. Ainda lembro que muitas vozes-crianças ficaram indignadas e expressavam-se em olhares (Escrita de Victoria, sobre memórias do dia 21 de novembro no projeto de contação de histórias, 2023).

Figura 5 - Capa do livro “A Cor do Preconceito”



Fonte: Livro *A cor do preconceito* (Carmem; Carneiro; Vilhena, 2006).

Quando Victoria conta para as turmas em que atua, acerca do processo de desenraizamento brutal, percebe olhares indignados. Como exemplo:

Imagine que, um dia, você e sua família estavam almoçando tranquilamente e alguém invade sua casa, separa você de sua família e amigos à força e que você nunca mais poderá vê-los. Além disso, obrigam você a seguir uma religião que não concorda e você não pode mais falar seu idioma, senão vai apanhar, não pode comer a hora que estiver com fome, porque senão, também vai apanhar. Imaginaram? A escravização foi um processo bem parecido, não se importando com as vidas das pessoas que eram forçadas a trabalhar e tiradas de suas terras, considerando como se fossem selvagens, animais, e como se essas outras formas de vida não fossem dignas. Não se importam com suas memórias e o amor que existia ali no lar de vocês (Escrita de Victoria, sobre memórias de contação de história em sala de aula sobre a escravização, 2023).

Trazer a prática da contação de história desse livro nos leva a questionar de que forma se afirma determinado protótipo de que a história negra se limita a “Menina Bonita do Laço de Fita” e de que a libertação ocorreu em 1888, por causa da Princesa Isabel, que muito bondosamente libertou todos os “escravos”?

Não devemos ignorar a história do referido livro, mas, enquanto docentes, devemos ter um olhar atento para aquilo que se diz sem ser dito. Isto porque, de acordo com Adichie (2019, p. 23), “As histórias importam, muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada” (Adichie, 2019, p. 32).

Logo, quais histórias escolhemos contar? Quando nos questionamos e compreendemos a historicidade de nossas ações, é possível que haja superação? Quais imagens ilustram? Afinal, as imagens também comunicam.

Além das histórias lidas naquele dia, também contamos uma versão da história da Abayomi – boneca produzida com panos que eram pedaços das roupas das mulheres escravizadas, que eram mães. Essas bonecas eram utilizadas como amuleto para estarem presentes na vida das filhas e dos filhos de quem eram separadas e que, mais tarde, ao chegarem a essas terras, eles se (re)encontrariam. Mas hoje sabemos que existem outras versões dessa história, inclusive uma versão de que a criadora foi uma mulher chamada Lena, maranhense, em um projeto pedagógico em que atuou nos anos 1980.

Naquele mesmo dia, a bolsista Victoria e a professora parceira BétsaMAR ensinaram à turma como fazer bonecas Abayomis, em um grande círculo. A tur-

ma do 2º ano teve muita dificuldade em fazer as amarrações, visto que a maioria também não sabia amarrar os cadarços dos próprios sapatos.

Inicialmente, um aluno da turma se negou a fazer a boneca, porque, segundo ele: “Não sou menina e nem preto para fazer essa boneca”. O que foi um “choque” para Victoria, e essa fala ecoou ao longo dos anos. Afinal, quem definiu que menino não brinca de boneca e que pessoas brancas não podem interagir com o que não é branco? Em que momento de nossas histórias, de nossas práticas, atribuímos esses papéis sociais e permanecemos cultivando?

Abaixo uma foto de um menino preto da turma da professora BétsaMAR que participou da atividade. Todas as crianças, meninos e meninas, brincaram com as bonecas. Naquele dia, um aluno havia levado exoesqueletos de cigarras e que viraram parte da brincadeira:

Figura 6 - Menino também pode brincar de boneca



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 7 - Abayomi e cigarras



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

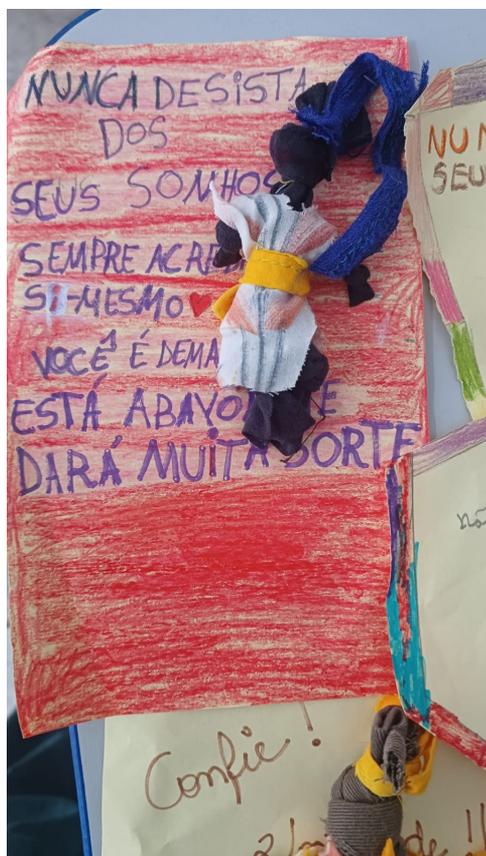
A proposta que segue faz parte da experiência vivida no chão da escola, enquanto professora em início de carreira docente, no ano de 2023, com uma turma na etapa do ensino fundamental, anos iniciais.

Naquele momento, Victoria também desenvolveu a proposta pedagógica de confecção da Abayomi, mas, dessa vez, apresentou para as crianças duas versões da história, propondo um trabalho interdisciplinar. Na primeira versão, contou a partir da memória do vivido em 2018, e, na segunda versão, utilizou o projetor e o computador, fazendo pesquisas com a turma e mostrando reportagens sobre a possibilidade de surgimento da boneca a partir de Lena. Após as leituras e histórias contadas, a turma recortou retalhos de pano para fazer a boneca; para isso, utilizaram a matemática por meio de régua e unidades de medida: centímetro e milímetro. Após, a professora ensinou como dar nós, as

próprias crianças se ajudaram ensinando as que não sabiam fazer nós e, assim, fortalecendo o coletivo.

Como forma de pensamento da Abayomi e o símbolo de esperança, a professora solicitou que a turma escrevesse uma mensagem desejando coisas boas que gostariam para si, mas para ser entregue a outras pessoas. Após a escrita, anexamos a mensagem nas Abayomis. No momento seguinte, as vozes-crianças escolheram as pessoas para presentear com a boneca, visto que quem faz não fica com sua boneca, sendo necessário haver trocas. As vozes-crianças levaram para irmã, tia, mãe, amigos e, enfim, tiveram a autonomia de escolha para a entrega desse presente.

Figura 8 - Abayomi e o esperançar



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

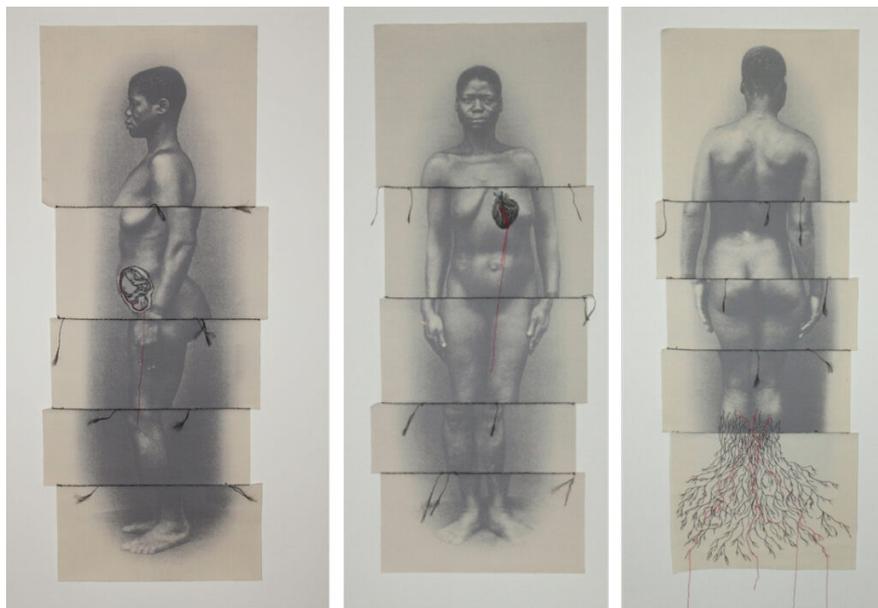
Desenvolver atividades com ênfase na Africanidade, potencializando outras narrativas, pode contribuir para uma sociedade que respeita a diversidade, que compreende a sua responsividade nas reparações históricas e na criticidade de nossas posturas coletivas e individuais. A Abayomi vem como uma proposta de descolonizarte.

Descolonizarte vem da junção de descolonização e arte, descolonizar a partir da arte. Compreendemos que a ideia de descolonização se faz a partir da colonização, ou seja, vivemos em uma estrutura social colonizada, fomos colonizadas, mas podemos romper o processo. Podemos utilizar da arte que, além de estética, tramita a ética e a potência política de afetos, a construção de subjetividades, valorização de memórias e histórias.

A partir das tessituras de Rosana Paulino (2013), podemos ver movimentos que nos remetem a descosturar, recosturar, costurar nossas existências e nossa humanidade. Humanidade que por séculos foi outrerizada⁹, indigna de afetos, proibida de sentir e de olhar a beleza de si e de outros. Nas tessituras, um descolonizar, rasgar o que nos nega a humanidade e a vida e traçar novas tramas, a nossa existência e historicidade. Hoje podemos olhar para o antes da travessia e resgatar as linhas que tecem nossas raízes e, nas pontas soltas do desenraizamento brutal, nutrir nossas sementes e raízes para além-mar.

⁹ O conceito outrerização apresentado também por Kilomba (2019), diz-nos que outrerizar é atribuir um lugar distante de humanidade, colocar como um outro menos importante, menor.

Figura 9 - Série “Assentamento”



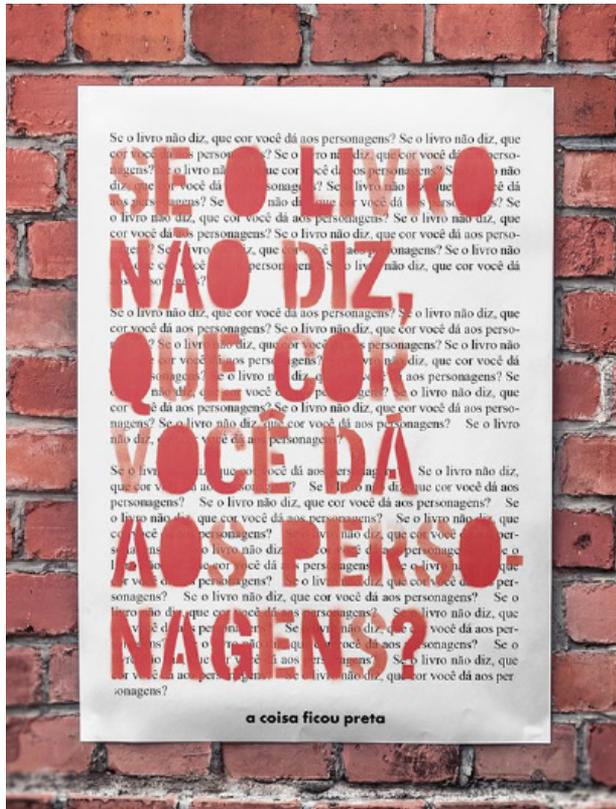
Fonte: Rosana Paulino (2013).

3 AS CORES DXS PERSONAGENS

Em 2019, Victoria e a professora parceira Gabi, responsável pela turma do 3º ano, pediram para as crianças se desenharem; logo, precisaram se pintar. As crianças em geral estavam entusiasmadas e começaram a desenhar. Dentro de tantas grades curriculares, na sala de aula, o desenhar, a arte e a leitura feita pela professora, muitas vezes, tornam-se respiro para as vozes-crianças. Elas desenhavam, olhavam-se no espelho, olhavam para suas mãos e sua memória, refletindo: “Como sou? De que cor é minha pele?”. Após finalizar seu desenho-rascunho, uma criança pede a outra um lápis cor de pele.

Quantas vezes em sala de aula nos deparamos com essa fala despreziosa do lápis cor de pele? Falas que, por muito tempo, passaram despercebidas. Falas que reproduziam a cor universal das personagens das histórias contadas, na literatura, nos filmes e no protagonismo, logo, no nosso imaginário. A partir dessa fala, Victoria começou a olhar para a cor das personagens, afinal, “A coisa ficou preta”.

Figura 10 - “A Coisa Ficou Preta”



Fonte: Página “A Coisa Ficou Preta” no Instagram, 2019.

Na literatura, desde criança, Victoria via princesas brancas, loiras, magras. Ela cresceu acreditando que esse era o ideal de beleza. Assim, quando ela fazia suas pinturas e desenhos, queria que ficassem lindos e, por isso, pintava as personagens de acordo com o que tinha aprendido, considerando o que era a beleza ideal.

Quando Victoria se deparou com a situação do lápis cor de pele, na sala de aula com aquela turma, percebeu a constituição de uma criança que, assim como ela, não se via como personagem principal, como um ser que tem uma cor de pele bonita a ser estampada nos desenhos. E assim também expressa Adichie (2019):

Escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo [...] O que isso demonstra, acho, é quão impressionáveis e vulneráveis somos diante de uma história, particularmente durante

a infância. [...] Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos (Adichie, 2019, p. 12- 13).

Para refletir sobre essas questões em sala de aula, Victoria e a parceira, Gabi, buscaram na literatura infantojuvenil potências transformadoras. Levamos o livro “A Cor de Coraline”, de Rampazo (2017). Nele, há dois personagens, Coraline e seu colega de turma Pedrinho. Pedrinho pede o lápis cor de pele para ela, e Coraline começa a viajar em seus pensamentos, afinal, de qual pele Pedrinho estava se referindo? Quando pensamos em lápis cor de pele, qual cor salta nos seus pensamentos?

Figura 11 - Livro “A Cor de Coraline”



Fonte: Rampazo, 2017.

Esse livro não estava disponível na biblioteca da escola. Aliás, quando existe alguma biblioteca, sala de leitura ou até mesmo caixa de leitura, ainda são poucos os exemplares de livros sobre a diversidade étnico-racial.

Precisamos urgentemente refletir em como potencializar e valorizar a literatura que nos leve a reformular o nosso pensamento diante da diversidade.

A partir da leitura “A Cor de Coraline”, realizamos uma peça de teatro. Mas, antes da peça, Victoria e Gabi pediram para a turma que eles se desenhassem, enquanto olhavam para o espelho. Uma criança ficou muito incomodada com a sua imagem e não queria mais desenvolver a atividade, o que levou Victoria, a se questionar: quais os motivos dessa criança não gostar da própria imagem? No livro, olhamos especificamente para a cor da pele, porém, se pensarmos uma negritude, ela também está presente nos traços; narizes, olhos, cabelos e até mesmo nos modos de falar. E em qual momento ensinamos para as crianças a não se amarem? Pode ter sido fora da escola? Pode, sim, todavia, a maior parte do tempo de uma criança é dentro da escola. Ao negligenciar a valorização da diversidade, contribuiu-se para a manutenção da depreciação da autoimagem da criança. Quantas vezes já falou para sua/seu aluna/o, com olhos sinceros, que ela ou ele está bonita/o?

Foi necessário voltarmos nossa atenção para aquela criança e, naquele ano, não sabíamos como direcionar o foco para olhar com amor; então, retiramos o espelho da mesa e pedimos para ela desenhar algo que a representasse, poderia ser ficcionado. Após essas orientações, ela fez a atividade, porém, eram necessários outros encaminhamentos. Era preciso voltar à prática, não para o ato de retirar o espelho, aparentando que protegeríamos a criança de sua própria imagem. Atualmente, compreendemos que, levando outras literaturas, verbalizando a beleza existente nessa e em outras crianças, podemos ver sementes de valorização de si, mas não é algo que seja feito com uma ou duas atividades, é um processo em longo prazo, com práticas pedagógicas diárias.

Após a leitura e atividade direcionada para o autoconhecimento, a turma apresentou o teatro. A intenção da mensagem, a partir da leitura do livro, era de, a partir da encenação feita pelas alunas e pelos alunos, apresentando diferentes possibilidades de cores de pele, enfatizar a necessidade do respeito à diversidade.

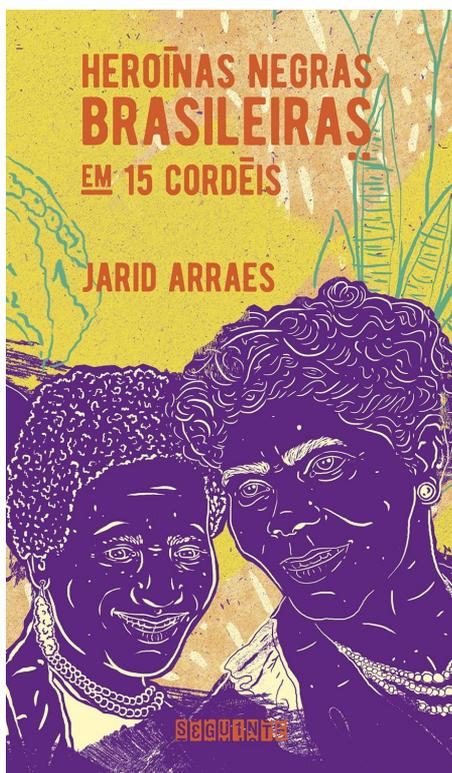
A proposta que segue não fez parte da pesquisa de Victoria, guarda relação com uma proposição feita no ano de 2023, quando ela estava no início da sua carreira docente. Uma das primeiras propostas foi pedir que as crianças se

desenhassem. O mesmo acontecimento do lápis cor de pele estava presente, em uma escola de outro município, com outras crianças. A vivência de 2019 se encontrava com a vivência de 2023.

Victoria fez a leitura de “A Cor de Coraline”, mas, ainda assim, havia crianças que se representavam com o lápis cor *rosé*. Por isso, a professora apresentou uma caixa de giz de cera com diferentes tons de pele, e as vozes-crianças ecoavam: “Qual é a cor da minha pele?”.

Após muitas leituras e olhares para o protagonismo negro de forma positiva, em 20 de setembro de 2023, enquanto preparavam uma apresentação cultural sobre o Dia da Árvore e o do cuidado com a natureza, Victoria pediu para a turma desenhar e pintar Carolina Maria de Jesus. Isto foi solicitado após a leitura do livro “Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis”, de Jarid Arraes (2017).

Figura 12 - Capa do livro “Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis”



Fonte: Jarid Arraes, 2017.

Uma das heroínas trazidas no livro era Carolina Maria de Jesus, e a importância de sua apresentação foi a possibilidade de refletir sobre o meio ambiente, que, como muito bem pontuado por Krenak (2022), não é meio, não ocupamos meio, metade, a natureza não é meio, é o tudo, está no todo. Enquanto desenhavam, uma aluna me perguntou: “Professora, posso pintar todas as personagens da minha cor?”. Sua cor era o marrom.

O sentimento de Victoria foi de felicidade ao ouvir a fala dessa criança. Essa fala dizia de sua luta constante no percurso vivido com as crianças na sala de aula para pensar na potência da transformação, da valorização de si e da construção da identidade negra. Comumente legitimamos a voz afirmativa no lugar adulto-cêntrico, colocando a voz-criança em um lugar de *infans*, como se fosse imatura, sem poder narrativo, como bem exposto por Freitas e Baião (2021):

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).

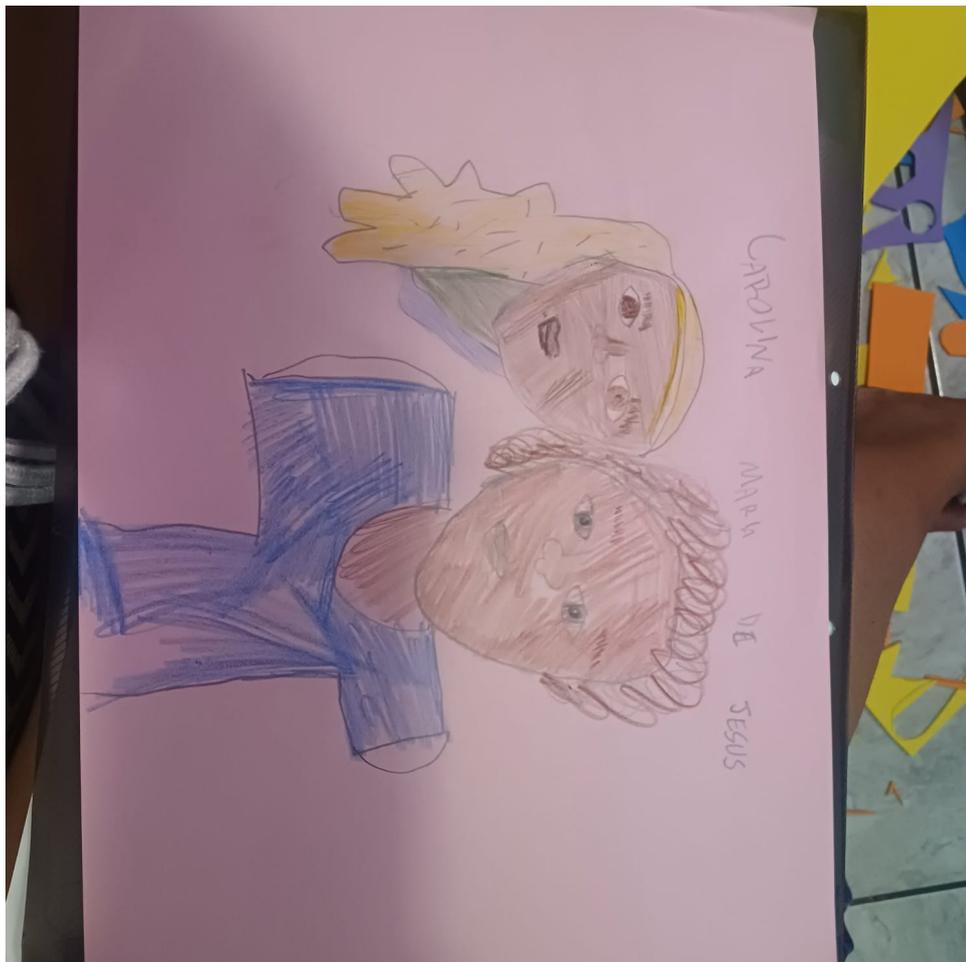
A materialização das pequenas transformações são as grandes mudanças, porque implica no reconhecimento e respeito de cada um. A seguir, trazemos imagens do acervo pessoal de Victoria, que mostram fragmentos dessa materialização, na qual uma aluna representa Carolina Maria de Jesus junto a outra mulher negra que foi importante na história para a aluna, e que ela pode pintar com o lápis da cor de sua pele. Esse processo de materialização possibilitou uma identificação positiva da negritude, do lápis cor marrom como símbolo da cor das heroínas da história.

Figura 13 - Voz-criança pintando Carolina Maria de Jesus



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 14 - Pintura feita por voz-criança sobre Carolina Maria de Jesus e heroínas negras



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

A seguir, trazemos a imagem final do painel feito pela turma em 2023. O painel continha as obras das/dos alunas/os, sobre Carolina Maria de Jesus e o cuidado com as árvores e a natureza. O painel também integrou um projeto paralelo, de que a turma participou, chamado de “Educatrilha nas Escolas”, o qual buscou incentivar o cuidado com a natureza dentro da escola.

Tendo em vista a grande problemática do racismo ambiental, muito presente no dia a dia daquela comunidade, houve a relação entre Carolina Maria de Jesus,

Destacamos a importância de cuidar dos livros socializados com as crianças para que elas de fato tratem das relações étnico-raciais. Difundir livros que não apenas problematizam o racismo, mas que suas personagens mostrem o protagonismo diverso, que também mostrem princesas, heróis e heroínas negras e indígenas, que também mostrem nessa diversidade a constituição dessas famílias e o afeto. Ao final, qual história queremos contar? E por qual motivo?

Petit (2009) faz referência à importância dos mediadores nos processos de apropriação da leitura. Afirma que, se o adulto impõe às crianças determinados comportamentos que devem ter na prática de leitura, submetendo-se passivamente à autoridade de um texto, a criança/adolescente/adulto irá encarar essa prática como algo imposto e sobre o qual deverá prestar contas. Isto implica que haverá poucas “[...] chances de o livro entrar na experiência dela, na sua voz, no seu pensamento” (Petit, 2009, p. 48). A mesma autora considera que se apropriar efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém (a família, um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo) que tenha possibilitado que contos, romances, ensaios, poemas, entrassem na sua própria experiência. Segundo Petit (2009, p. 48):

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeitos. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam um dia considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com uma hospitalidade.

Acerca das contribuições da prática da leitura e da literatura no contexto escolar, concordamos com as considerações de Petit (2009, p. 289), que destaca que:

[...] a literatura, a cultura e a arte não são um suplemento para a alma, uma futilidade ou um monumento pomposo, mas algo de que nos apropriamos, que furtamos e que deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo de todo o caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar as suas experiências.

Zilberman (2003) destaca a necessidade de mudanças e sugere transformar “[...] a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo

entre o livro e seu destinatário mirim” (Zilberman, 2003, p. 16). Segundo a autora, cabe ao professor o cuidado de não ser um redutor do livro utilizado, “[...] transformando o sentido do texto num número limitado de observações tidas como corretas” (Zilberman, 2003, p. 16). Pelo contrário, o professor será responsável por estimular as várias interpretações, buscando as diversificadas visões que um livro pode sugerir, procurando desenvolver, entre seus alunos, leitores críticos e não passivos.

E, ainda, na valorização das práticas culturais de contações de histórias e as literaturas nos contextos escolares, trazemos destaque ao corpo negro, sedo um corpo político carregado de estéticas. Da cor da pele aos cabelos, às roupas e indumentárias, nosso corpo conta história, nosso corpo é uma ferramenta analítica e política, por isso torna-se potente, ao mostrarmos tais belezas em histórias, nas literaturas, a identidade negra e a historicidade para além da dor e do sofrimento dos navios negreiros, mas, como na proposta da Abayomi, lembrar que também temos vida e devemos desejar coisas boas para nós, por mais que o sistema brasileiro, em sua estrutura racista, diga-nos que devemos permanecer na base invisibilizada que sustenta tal estrutura. Devemos contrariar e mostrar a beleza histórica presente.

Como já dito, a literatura infantojuvenil tem um grande potencial alienador, mas também transformador e libertador. Isto porque nossos corpos, que enunciam essas histórias, precisam de atenção também durante e após a leitura. Precisamos identificar quais percepções as alunas e os alunos tiveram da leitura. Pederson e Tortella (2018) nos demonstram em seu texto que:

Não se trata de censurar nem de escolher e robotizar o leitor mirim. Mas de ampliar a discussão para além da pergunta superficial “Quem gostou da história” e aprofundar para uma reflexão crítica que inclui a compreensão que o livro é o resultado de um trabalho coletivo [...] Não se pode relevar o impacto que um modelo simbólico pode ter sobre um leitor. É só pensarmos nos movimentos que os grandes heróis causam, com filas e comoções em massas (Pedersen; Tortella, 2018, p. 110-111).

Precisamos buscar leituras de histórias que valorizem a negritude e a potência indígena. Que valorizem a vida. Que valorizem as vozes-crianças, identificando que nossa história começa antes de nascermos, começa com nossos ancestrais, raízes que ainda nos nutrem. Assim é apresentado no livro: “Ei, você!”, de Adeola

(2021). Livro que tematiza o orgulho de ser uma criança negra e a potência ancestral de histórias-passos que vieram de longe e que ainda se fazem presentes, como na imagem de capa a seguir:

Figura 16 - Capa do livro “Ei, Você!”



Fonte: Dapo Adeola, 2021.

REFERÊNCIAS

ADEOLA, Dapo. *Ei, você!* Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. Tradução: Stefano Volp. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. A. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia Das Letras, 2019.

ARRAES, Jarid. *Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017. 176p.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 8 dez. 2021.

BRASIL. *Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. *Poemas malungos: Cânticos irmãos*. 2011. 172f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

CASTANHA, Marilda. *Pindorama: terra das palmeiras*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2008. 48p.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrivivência: a escrita de nós Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ELISA Lucinda - Só de Sacanagem. [s. l.: s. n.], 2009. 1 Vídeo (2 min 16 seg). Publicado pelo canal Mamografiaexpress. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTFPPgYj5uQ>. Acesso em: 8 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2018.

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2. ed. Belo Horizonte: Malê, 2016.

FRANÇA, Rodrigo. *O Pequeno príncipe preto para pequenos*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2020.

FREITAS, Claudia Jorge de; BAIÃO, Jonê Carla Baião. As Narrativas De Uma Criança Como Possibilidades Para Uma Discussão Sobre Interseccionalidade: Raça e gênero no ensino fundamental. *Revista Argentina de Investigação Narrativa (Rain)*, Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 198-10, jan. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4855>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. ANPOCS, São Paulo, 1983.

Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928667/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 8 dez. 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. São Paulo: Cobogó, 2019.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na Investigação em Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, Belo Horizonte, jan./mar. 2015.

PAULINO, Rosane. *A costura da memória*. Assentamento [Settlement], 2013. São Paulo: PINA, 2013. impressão digital sobre tecido, desenho, linóleo, costura, bordado, madeira, paper clay e vídeo, color., 180 x 68 cm. [Private collection] [p. 117-21].

PEDERSEN, Simone Alves; TORTELLA, Jussata Cristina Barboza. Onde estão os coelhos pretos no livro “menina bonita do laço de fita”? *Revista diálogos*, Cuiabá, v. 6, n. 20, p. 100-18, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/6601>. Acesso em: 5 dez. 2023.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista?* São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RAMPAZO, Alexandre. *A cor de Coraline*. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

SANKOFA: a África que te habita. Produção: FBL Criação e Produção (Penha Ramos). Intérprete: Narração dos Contos Africanos: Zezé Motta. Roteiro: Zil Ribas. Rio de Janeiro: FBL Criação e Produção, 2020. Série (9 episódios), son., color. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/series/serie-30791/>. Acesso em: 8 dez. 2023.

SANTOS, Carmem Lucia; CARNEIRO, Sueli; VILHENA, Vera. *A cor do preconceito*. São Paulo: Ática, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Editora Global, 2003.

Sobre as autoras:

Victoria Sara de Arruda: Doutoranda e mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro. Graduada em Pedagogia pela UNESP. Professora de educação básica 1 no Município de Rio Claro. **E-mail:** victoria.arruda@unesp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0009-0009-3101-8581>

Laura Noemi Chalhuh: Doutora e mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires. Professora livre-docente do departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), câmpus Rio Claro. **E-mail:** laura.chaluh@unesp.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0014-7232>

Recebido em: 09/12/2023

Aprovado em: 28/02/2024

