

“PAPAI, QUE BOM, PORQUE EU SOU PRETINHA TAMBÉM”¹: PRÁTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS INTERSECCIONAIS NA ESCOLA

Fernando Augusto do Nascimento²

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A investigação teve como foco os desafios, possibilidades e implicações da atuação docente de um professor de Arte/Teatro bixa-afeminada na mediação de processos criativos com crianças, abordando temas interseccionais (relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e geração) no contexto educacional do município de “Itaguaçu” (nome fictício), em Santa Catarina. A análise apresentada neste texto concentra-se em um processo criativo realizado com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da proposta artístico-pedagógica de “leitura e teatralidade”. As práticas possibilitaram a escuta das infâncias dissidentes, revelando – a partir de suas vozes e das materialidades por elas criadas – como os marcadores sociais de desigualdades operam nas dinâmicas de opressão, como o racismo, a homofobia e a transfobia na escola. Utilizou-se como pressuposto teórico-metodológico a Pesquisa-Formação, com base em registros e análises no diário de campo, memórias da prática docente e nas materialidades (textos escritos, desenhos, vídeos, áudios e cenas) criadas pelas crianças em sala de aula. O estudo foi fundamentado nas teorias afrofeministas e interseccionais, no âmbito das Pedagogias do Teatro e das Artes Cênicas na escola.

Palavras-chave: Pedagogias das Artes Cênicas; Teatro na escola; Interseccionalidade; Infâncias dissidentes.

¹ Referência à passagem do livro *Amoras* (2018), do autor Emicida, uma das literaturas utilizadas nas práticas de “leitura e teatralidade” (Vidor, 2016). Este artigo é um recorte de um capítulo da tese intitulada “Hoje não vão nos ~~matar~~ calar!: desafios e possibilidades artístico-pedagógicas interseccionais da docência em Teatro na escola pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob orientação do prof. Dr. Vicente Concilio. A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética para Pesquisa com Seres Humanos (UDESC). A pesquisa foi financiada pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) e Fundo de Apoio à Manutenção da Educação Superior (FUMDES).

² Doutor e mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor de Arte no Ensino Fundamental na rede pública municipal de Santa Catarina. Financiamento: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) e Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior Catarinense (FUMDESC).

“PAPÁ, QUÉ BIEN, PORQUE YO TAMBIÉN SOY NEGRITA”: PRÁCTICAS ARTÍSTICO-PEDAGÓGICAS INTERSECCIONALES EN LA ESCUELA

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación de doctorado en el Postgrado en Artes Escénicas de la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). La investigación tuvo como enfoque los desafíos, posibilidades e implicaciones de la actuación docente de un profesor de Arte/Teatro marica-afeminado en la mediación de procesos creativos con niñas y niños, abordando temas interseccionales (relaciones étnico-raciales, género, sexualidad y generación) en el contexto educativo del municipio de “Itaguaçu” (nombre ficticio), en Santa Catarina. El análisis presentado en este texto se centra en un proceso creativo realizado con un grupo de 5º año de la Enseñanza Fundamental, a partir de la propuesta artístico-pedagógica de “lectura y teatralidad”. Las prácticas posibilitaron la escucha de las infancias disidentes, revelando – a partir de sus voces y de las materialidades por ellas creadas – cómo los marcadores sociales de desigualdad operan en las dinámicas de opresión, tales como el racismo, la homofobia y la transfobia en la escuela. Se utilizó como presupuesto teórico-metodológico la Investigación-Formación, basada en registros y análisis en el diario de campo, memorias de la práctica docente y en las materialidades (textos escritos, dibujos, videos, audios y escenas) creadas por las niñas y niños en el aula. El estudio se fundamentó en teorías afrofeministas e interseccionales, en el ámbito de las Pedagogías del Teatro y de las Artes Escénicas en la escuela.

Palabras clave: Pedagogías de las Artes Escénicas; Teatro en la escuela; Interseccionalidad; Infancias disidentes.

De onde falo: o contexto educacional conservador e o (meu) corpo de bixa-afeminada³ na escola

Este artigo surge dos dilemas que atravessaram minha trajetória docente como professor de Arte/Teatro bixa-afeminada no contexto educacional conservador⁴ e bolsonarista⁵ no município de “Itaguaçu”⁶ - Santa Catarina, bem como das inquietações artístico-pedagógicas na mediação de processos criativos com os temas interseccionais⁷ de raça, gênero, sexualidade e geração (com ênfase nas infâncias dissidentes) para e com crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste texto, centro minhas análises nas práticas de “leitura e teatralidade” (Vidor, 2016) mediadas com uma turma de 5º ano durante a pesquisa de campo.

³ Minhas narrativas como professor e artista bixa-afeminada dialogam com as ideias sobre uma militância do corpo político da bixa, proposto pelo autor *Queer* Paco Vidarte no livro *Ética bixa: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ* (2019). Portanto, utilizo a “bixa-afeminada” como uma categoria subalterna que, mesmo dentro da comunidade LGBTQI+, é inferiorizada quando comparada a categorias normativas como “gay padrão masculinizado”.

⁴ O conceito de conservadorismo “à brasileira”, “se refere às camadas reacionárias e com teor nacionalista, onde o conservadorismo de costumes ultrapassa o ideal político e econômico, sendo no contexto brasileiro caracterizado por uma ideologia muitas vezes discriminatória [...]” (Costa, 2023, p. 1). Para mais informações detalhadas sobre as discussões de conservadorismo e bolsonarismo indico a leitura do capítulo da referida tese *“Pátria amada” catarinense: (sobre)vivência da bixa no contexto conservador de itaguaçu*.

⁵ O bolsonarismo germina no Brasil oficialmente em 2018, no período eleitoral, como um movimento populista como referência ao ex-presidente Jair Bolsonaro, “apoiado no slogan Deus, Pátria e Família e estruturado a partir de ideais da extrema direita” (Probst; Mueller; Holzapfel; Busarello, 2023, p. 137). Atualmente, se consolidou como um movimento político-ideológico de viés conservador atrelado à extrema direita (Probst; Mueller; Holzapfel; Busarello, 2023).

⁶ Considerando a constante perseguição a docentes democráticos/progressistas em Santa Catarina, optei por não mencionar o nome da cidade na qual leciono e onde realizei esta investigação. Portanto, denominei o município do nome fictício “Itaguaçu”, em uma tentativa de preservar a origem indígena da designação original e em referência à lenda catarinense das Bruxas de Itaguaçu. Há cinco anos leciono nesse município, após aprovação em concurso público.

⁷ Os recortes interseccionais (raça, gênero, sexualidade e geração) são discutidos ao longo do artigo por meio do conceito de interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), que problematiza como as relações interseccionais de poder atravessam as experiências das pessoas sobrepondo opressões (racismo, sexismo, machismo, homofobia, transfobia, entre outras). Esses marcadores sociais interseccionais são conceituados com base nos(as) seguintes autores(as): 1) gênero em uma perspectiva *Queer* (Vidarte, 2019), ou seja, que amplia as possibilidades de experiências dos corpos; 2) sexualidade como um campo amplo de vivências sociais, culturais e sexuais das pessoas em diferentes contextos históricos (Almeida, 2021); 3) relações étnico-raciais (Pinheiro, 2023; Monteiro, 2023) como um termo “guarda-chuva” que inclui o resgate da ancestralidade diaspórica africana, as raízes afro-brasileira, a luta antirracista na escola e na sociedade, o “pretagonismo” através da resistência do movimento de pessoas negras no Brasil, entre outras discussões, bem como a luta dos povos indígenas brasileiros sobre a demarcação de terras, a preservação ambiental, a ancestralidade, o reconhecimento identitário e da diversidade dos povos indígenas no Brasil, entre outras discussões; 4) a geração como uma categoria de análise, com ênfase nos estudos sobre infâncias dissidentes, sob a perspectiva da Sociologia da Infância no âmbito das Pedagogias do Teatro/Artes Cênicas na escola (Fazzioni; Pereira, 2024).

Sou uma pessoa cis, branca, bixa, afeminada e nordestina, que reconhece o lugar de poder e privilégio, representatividade e visibilidade que ocupa como professor efetivo de Arte/Teatro nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Sul do Brasil (em um estado predominantemente bolsonarista). Compreendo, sobretudo, que esse lugar de visibilidade é também um lugar de vulnerabilidade e resistência no país que mais assassina pessoas LGBTI+⁸ (*Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil – 2021 [...]*, 2022).

Quando reivindico essas pautas urgentes na escola, intrínsecas à minha prática docente, ao meu olhar sensível para as infâncias e para o ensino de Arte/Teatro no qual acredito, questiono-me: quais são as vulnerabilidades e os perigos que meu corpo enfrentava nesse contexto, ao assumir esse ato político, artístico e pedagógico que é habitar a escola? Nessa trajetória artístico-pedagógica, venho compreendendo meu papel político, artístico e pedagógico como professor de Arte/Teatro não somente na luta contra a homofobia no ambiente educacional – algo que me atravessa desde a infância e continua presente na carreira acadêmica e docente (Nascimento, 2022) –, mas também na luta por uma educação antirracista, orientada por olhares interseccionais sobre minha práxis em sala de aula.

O processo compartilhado neste artigo foi mediado durante o 4º bimestre do ano letivo de 2023, entre os meses de outubro e novembro, com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. As aulas ocorreram uma vez por semana, no componente curricular de Arte, em uma aula faixa (dois horários consecutivos, o que é algo raro de conseguir lecionando com uma carga horária de 20h ou 40h na Educação Básica), totalizando 1h30 minutos por encontro, com um grupo de 25 estudantes. Assim, foram investigadas algumas estratégias de resistências artístico-pedagógicas: o potencial da literatura/ficção/metáfora⁹ como possibilidade para instaurar espaços de escuta sobre

⁸ “Há um enorme debate sobre qual é a sigla mais adequada para designar a diversidade sexual e de gênero. No fundo, as siglas são fruto de disputas e negociações em torno de regimes de visibilidade e entendimentos sobre as identidades que variam conforme o contexto histórico e cultural. [...] Assim, opto, para os propósitos e objetos de livro, pelo uso da sigla LGBTI+, que tem sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil, incluindo pessoas intersexo e com sinal “+” que expressa o caráter indeterminado, aberto e em permanente construção dessa comunidade que desafia estruturas binárias e heterocisnormativas da nossa sociedade” (Quinalha, 2023, p. 11). Opto por utilizar essa sigla em diálogo com os estudos do autor Renan Quinalha (2023).

⁹ No capítulo *Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriação do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade*, parte do livro *A poesia do texto na (po)ética do encontro: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro* (2020), discuti de que forma os

as narrativas dissidentes em sala de aula com crianças; os jogos lúdicos envolvendo práticas de “leitura e teatralidade” (Vidor, 2016) como caminhos metodológicos de mediação de temas interseccionais na Educação Básica; e a importância do ensino de Arte/Teatro para fabular lugares de acolhimentos e afetos sobre corpos dissidentes na escola.

Nesse sentido, foram utilizados como metodologia a Pesquisa-formação (Passeggi, 2016), a qual parte das narrativas e das experiências docentes como fundamentos para problematizar a práxis do(a) professor(a)¹⁰ na Educação Básica. Os dispositivos metodológicos usados foram: os registros no diário de campo (planejamentos, fotografias, vídeos e registros no grupo de *WhatsApp* da pesquisa) sobre o processo artístico-pedagógico; as materialidades (textos escritos, desenhos, vídeos, áudios e cenas) criadas pelas crianças em sala de aula; e as minhas memórias da prática docente e do cotidiano escolar. Além disso, as reflexões partiram do que classifiquei como “cenas-problema”, isto é, chaves de análises que desvelam pontos centrais da práxis e que conduzem à problematização teórica como, por exemplo: o racismo na escola; o cabelo da menina negra como lugar de preconceito, pertencimento e empoderamento; e a representatividade como lugar de potência.

A investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética¹¹ para Pesquisa com Seres Humanos/ UDESC (número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE 72861723.3.0000.0118 - Plataforma Brasil). Todas as imagens foram autorizadas pelos(as) familiares, com assinaturas dos termos do Comitê de Ética. Além disso, as

temas de gênero e sexualidade eram abordados nas narrativas de dois livros para as infâncias e juventudes: *Menina não entra* (2014), da autora Telma Andrade, e *Uma pergunta tão delicada* (2014), de Leen Van Berg. Apontei o potencial da metáfora na literatura como um caminho para trazer à tona temas interseccionais nas aulas de Arte com crianças, sobretudo em contextos escolares conservadores, como o que leciono atualmente.

¹⁰ Neste texto, opto por utilizar a flexão “professores(as)” para me referir às pessoas mencionadas ao longo do artigo.

¹¹ Há desafios e especificidades enfrentados por projetos do campo da Arte/Teatro ao serem submetidos à avaliação do Comitê de Ética. Em primeiro lugar, o Comitê conta exclusivamente com avaliadores(as) da área da Medicina, o que significa a ausência de profissionais das Artes Cênicas, Artes Visuais, Teatro, Música, entre outras linguagens artísticas. Essa lacuna compromete o entendimento das particularidades artístico-pedagógicas dos projetos. Em segundo lugar, os formulários e os itens exigidos pelo sistema seguem uma lógica e uma nomenclatura vinculadas à área da saúde, o que dificulta a apresentação adequada das especificidades e das necessidades metodológicas próprias das pesquisas em Artes. Diante disso, torna-se necessário e urgente que profissionais das áreas artísticas integrem os Comitês de Ética, a fim de qualificar o processo de avaliação e garantir que os projetos de pesquisa em Artes sejam compreendidos em suas singularidades epistemológicas, metodológicas e artístico-pedagógicas.

crianças e seus(as) responsáveis foram previamente informados(as) de que suas fotografias e falas seriam publicadas em uma pesquisa. Ainda assim, para preservar a integridade dos(as) alunos(as), em uma pesquisa que aborda temas frequentemente censurados e perseguidos, optei por não identificar os rostos das crianças.

Os recortes interseccionais (raça, gênero, sexualidade e geração) são discutidos neste texto por meio do conceito de Interseccionalidade (Collins; Bilge, 2021), que “investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana” (Collins; Bilge, 2021, p. 214). Para as autoras Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge¹² (2021), as relações de saber-poder que envolvem esses marcadores sociais interseccionais, em determinada sociedade e contexto histórico, atravessam as experiências de cada pessoa de forma sobreposta, estabelecendo desigualdades de raça, classe, gênero, sexualidade, dentre outras.

Para isso, minhas reflexões estão pautadas no pensamento afrofeminista e interseccional: Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021); Beatriz Sousa Gomes e Maylla Chaveiro (2024); Grada Kilomba (2020); Bárbara Carine Pinheiro (2023) e Deborah Monteiro (2023). Além disso, proponho discussões com base nos estudos da autora Heloíse Vidor (2016) sobre propostas artístico-pedagógicas com jogos lúdicos a partir de livros literários intitulada “leitura e teatralidade”.

Composição “Amor(as)”: “Eu sou pretinha também” (Emicida, 2018)

O processo criativo mediado com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental teve como etapa inicial a confecção de diários de bordo (Machado, 2002). Para isso, expliquei às crianças que esse seria um registro do processo, que poderia ser compartilhado com outras pessoas interessadas em conhecer nossas atividades (pesquisa). Pedi ainda que criassem um perfil com algumas informações (nome fictício, idade, local de nascimento, com quem morava, uma breve biografia) e desenhassem a escola (figura 1).

¹² Neste artigo, opto por citar os nomes completos dos(as) autores(as), com o objetivo de dar visibilidade às escritoras e teóricas.

No que se refere ao perfil¹³ dos(as) estudantes participantes, a turma 5º "01" era composta por 25 crianças, mas somente 20 tiveram a participação autorizada¹⁴ pelas famílias para integrarem a pesquisa de campo. Desse total, 23 eram brancas, 2 pretas e 1 parda. A identificação de gênero partiu da análise dos documentos curriculares, haja vista que, na escolha do nome fictício no diário de bordo, muitas crianças exploraram possibilidades "não-binárias". Sendo assim, foram identificadas 13 crianças do gênero feminino e 12 do gênero masculino.

Figura 1 - fotomontagem elaborada pelo autor com imagens do acervo da pesquisa, 2025.



A instituição é uma escola pequena. Nas imagens (figura 1), as crianças destacaram a planta baixa da instituição (Bem 10.000, 10 anos) centralizada na parte superior. Já nas fotografias apresentadas na parte inferior, as estudantes desenharam a fachada (Maya, 11 anos; Nezuko, 11 anos). No início do processo criativo, ainda na fase de construção do diário de bordo, propus às crianças que criassem um desenho que

¹³ Como o recorte deste artigo centra-se nas partilhas/análises das práticas de "leitura e teatralidade" (Vidor, 2016), não darei ênfase às análises dos dados presentes no diário de bordo. Para mais informações sobre as reflexões acerca do perfil da turma e os recortes interseccionais indico a consulta do subcapítulo da tese intitulado *"Eu sou Bela, uma minina venezuelana que veio para no brasil por necessidades"* (Bela, negra, 11 anos): o contexto da turma do 5º ano "01" e o perfil das crianças.

¹⁴ Essas cinco crianças participaram das aulas e receberam notas conforme meu planejamento bimestral como professor de Arte. Contudo, como não houve autorização para participação na pesquisa, não compartilhei as produções artísticas delas (diário de bordo, escritos e imagens) no estudo.

representasse a escola (figura 1). A fotomontagem ilustra como elas percebem esse espaço, conforme os desenhos dos(as) estudantes Maya (11 anos), Bem 10.000 (10 anos) e Nezuko (11 anos) – os nomes fictícios foram criados pelos(as) alunos(as).

A escola oferece do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino. Segundo as informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico (2023), parte das famílias são nativas ou adjacentes à cidade, enquanto outra parcela significativa é formada por migrantes de outras regiões do Brasil, principalmente do Nordeste e Norte. Da região Sul, destaca-se a migração do estado do Rio Grande do Sul. Além disso, observa-se uma expressiva presença de imigrantes venezuelanos(as), haitianos(as) e cubanos(as)¹⁵.

Após essa etapa inicial de confecção e criação do perfil no diário de bordo, começamos

o estudo do conteúdo de autorretrato¹⁶, com base na leitura do livro didático *Buriti Mais – Arte* (2021)¹⁷ e nas obras dos(as) seguintes artistas dissidentes: o artista plástico afro-brasileiro Arthur Timótheo (1882-1922); a mexicana Frida Kahlo (1907-1954); a androginia performática e *Queer* de Claude Cahun (1894-1954); e a artista visual/grafiteira brasileira contemporânea Panmela Castro.

¹⁵ “Por que SC se tornou o principal destino de migrantes no país? Santa Catarina se tornou o principal destino de migrantes no país. O estado recebeu 503.580 novos moradores de outras unidades da federação entre 2017 e 2022, segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo IBGE na sexta-feira (27). O estado recebeu 503.580 imigrantes interestaduais entre 2017 e 2022, o que resultou em um aumento de 4,66% da população total. É o maior do Brasil em números absolutos e também em proporção.” Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2025/06/28/por-que-sc-se-tornou-o-principal-destino-de-migrantes-no-pais-entenda.shtml>. Acesso em: 16 de jul. 2025.

¹⁶ Para fomentar reflexões sobre identidade, representatividade e colorismo na perspectiva do autorretrato, discutimos o papel da tonalidade (cores) na representação de obras com a diversidade de corpos e raças. Essa discussão surgiu, sobretudo, a partir da observação de um comportamento recorrente: ao se desenharem, as crianças utilizavam apenas um único lápis – geralmente chamado por elas de “lápis cor de pele”. Esse hábito é muito comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental, justamente em virtude da ausência de trabalhos com esse foco na percepção “sobre si” na escola. Essas discussões, referentes ao conceito de colorismo como um dos temas das relações étnico-raciais na escola (Rodrigues; Euclides; Herneck, 2023), a partir dos lápis com tons de peles, estão presentes no cotidiano das aulas de Arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental e são problematizados no artigo Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares (Rodrigues; Euclides; Herneck, 2023). Por esse motivo, meu objetivo artístico-pedagógico foi iniciar o processo com o conteúdo de autorretrato, pois abria possibilidades para trazer à tona essas reflexões com a turma do 5º ano “01” – uma turma com predominância de crianças brancas.

¹⁷ O conteúdo, presente no referido livro da Editora Moderna integra o 4º capítulo, intitulado *Pintando retratos*. Contudo, percebi que o material não aprofundava as discussões propostas. Apesar de usá-lo como estratégia de proteção e fundamentação das minhas aulas, sobretudo ao compartilhar discussões interseccionais com base no conteúdo que somos obrigados a mediar, ampliei as referências investigando outros(as) artistas, conforme compartilho neste subcapítulo.

Na etapa seguinte, de organização das propostas¹⁸ das “composições de leituras¹⁹” (Vidor, 2020), parti dos pressupostos da autora Heloise Vidor (2016) para a mediação dessas práticas (quadro 1): proporcionar que a aproximação e a apropriação do texto pelo(a) aluno(a) “se desse por meio do contato com a própria obra”; permitir que o livro fosse partilhado voluntariamente pelo grupo, ou seja, que a materialidade passeasse pelas mãos dos(as) participantes; assegurar a presença da voz na leitura dessas propostas coletivas “como modos possíveis de ler e fruir a literatura”; explorar o espaço, com possibilidade de experimentação dos planos baixos, médios e altos durante a leitura em voz alta; e considerar o corpo, a voz, o espaço e a materialidade do livro como forma de instaurar teatralidades através do jogo lúdico com a leitura coletiva (Vidor, 2016, p. 117 e 126).

Quadro 1 - Proposta de leitura coletiva para “Amor(as)”.

- Andar pelo espaço lentamente COMO SE FOSSE uma caminhada no pomar;
- LER em voz alta;
- DESCREVER as IMAGENS de cada página;
- Passar a PALAVRA (ler ou repassar o livro);
- Colar FRAGMENTOS da narrativa (páginas) espalhados pela sala no papel kraft;
- Explorar as materialidades da sala (SE QUISESSE).
- Ler em CORO, de acordo com o momento da história, a frase da imagem impressa pregada na cadeira.

Fonte: criada pelo autor, 2025.

¹⁸ Essa proposta artístico-pedagógica foi premiada na categoria “plano de aula” no *Edital de Igualdade de Gênero na Educação Básica* (2023), organizado pela Fundação Educativa. O referido plano, intitulado *Julian é uma sereia: narrativas biográficas interseccionais na escola* (2023), está disponível para acesso no acervo virtual do projeto. “O site Gênero e Educação integra atualmente as ações do projeto Gênero na Escola, realizado pela Ação Educativa com apoio do Fundo Malala, com o propósito de promover o direito à educação para a igualdade de gênero, raça e sexualidade como eixo estruturante da democracia, da qualidade educacional e condição fundamental para o reconhecimento pleno dos direitos das mulheres, da população LGBTI e da população negra e indígena no Brasil.”. Plano de aula *Julian é uma sereia: narrativas biográficas interseccionais na escola*. Disponível em: <https://generoeducacao.org.br/mude-sua-escola-tipo/materiais-educativos/plano-de-aula/julian-e-uma-sereia-narrativas-biograficas-interseccionais-na-escola/>. Acesso em: 20 de set. 2024.

¹⁹ O termo “composição” pode ser definido como ato ou efeito de compor(-se); ato ou efeito de constituir um todo [...]. [...] **Por composição estou entendendo a disposição**, ou seja, o **arranjo intencional das regras** para a abordagem de determinado texto, **visando potencializar a fruição do receptor pela conjunção entre a forma de ler e o tema**. [...] **As saídas do texto estavam focadas na busca das impressões dos leitores e ouvintes** durante o processo, através da **escrita das palavras-síntese**. E as **interrupções também ocorriam na passagem da leitura**, ritualizada pela ação de aproximação do leitor em direção ao futuro leitor, precisada, **claramente endereçada e concretizada por meio da entrega do livro**, numa menção ao trabalho realizado com a bola de plástico na etapa anterior [referência à prática piloto] (Vidor, 2016, p. 185 e 186 – grifos nossos).

No dia da prática, antes de iniciarmos a leitura de *Amoras* (2018), espalhei imagens impressas das páginas do livro pela sala/biblioteca e disponibilizei um papel kraft no centro do espaço. Inicialmente, expliquei as regras do jogo para a leitura com as crianças. Nas regras (quadro 1), deixei espaço para que cada uma pudesse “se permitir jogar”, de acordo com sua vontade da experimentação da leitura em voz alta. Por exemplo: a regra de passar a palavra/livro funcionava como um convite à leitura, que poderia ser aceito ou não, sem a imposição presente, por exemplo, nas aulas de Português. Isto é, “ninguém é obrigado a ler e ninguém é obrigado a escrever [na lousa, no cartaz ou no papel]” (Vidor, 2016, p. 209).

Para iniciarmos, mediei um breve aquecimento com o objetivo de que as crianças caminhassem pela sala sem pisar nas imagens, que faziam referência às amoras colhidas no pomar, enquanto tentavam desvendar o que cada página isolada poderia oferecer como pistas sobre a narrativa que iriam ler. As crianças andaram pela sala e uma estudante iniciou a leitura do livro (figura 2), que estava posicionado sobre uma cadeira. Os(as) demais continuaram caminhando lentamente pela sala, observando e tocando embaixo das mesas e nas paredes, ao mesmo tempo em que escutavam as primeiras palavras proferidas em voz alta para decifrar em qual folha estava aquela narrativa (tanto pela leitura das palavras quanto pela descrição das imagens da página).

Figuras 2 - fotomontagem elaborada pelo autor com imagens do acervo da pesquisa, 2025



Após descobrirem a página que estava sendo lida, colavam-na sobre a folha de papel kraft, localizada no centro do espaço, com o objetivo de montar a narrativa que estavam conhecendo (figura 2). No decorrer da prática, quem terminava a leitura de uma ou duas páginas passava a palavra para a outra pessoa que estivesse paralisada, podendo essa aceitar o convite à leitura ou repassar a materialidade a diante.

Aos poucos, as crianças se envolveram com a história criada por Emicida, que aborda temas como ancestralidade e a pluralidade de divindades religiosas em diferentes culturas. Enquanto alguns(as) alunos(as) caminhavam pela sala (o pomar), outro(a) estudante, posicionado(a) sobre a cadeira (a imagem grande da fotomontagem/figura 2), lia as páginas seguintes do livro. Em uma dessas páginas, em especial, aparece a metáfora: “amoras penduradas a brilhar, quanto mais escuras, mais doces, pode acreditar”, seguida da exclamação da personagem: “Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (Emicida, 2018, p. 17 e 33). Durante a prática, quando a criança lia esse trecho: “as pretinhas são o melhor que há. Papai, que bom, porque eu sou pretinha também” (Emicida, 2018, p. 17 e 33), cuja ênfase é destacada pelo próprio autor, propus um enfoque no jogo: os(as) estudantes deveriam paralisar seus movimentos, olhar para a imagem em que a frase estava escrita (fixada na cadeira) e, em seguida, lê-la em voz alta, em coro.

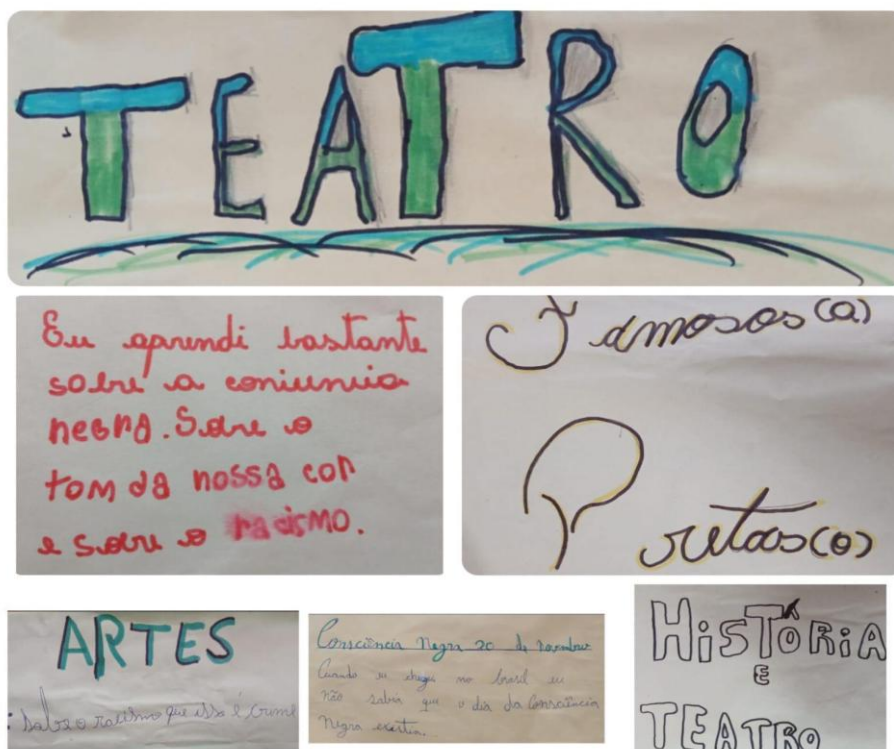
Para as autoras Beatriz Sousa Gomes e Maylla Chaveiro, no *artigo O papel da literatura infantil na formação de subjetividade e identidade de crianças pretas: uma leitura do livro Amoras* (2024), o trecho destacado por Emicida – e que também foi enfatizado na prática, a fim de estimular a escuta das crianças para as relações entre ficção e realidade – dialoga com a valorização da estética negra. Em especial, evidencia como o colorismo é atravessado pelo racismo, revelando quais corpos são lidos como belos e quais são inferiorizados:

[...] Essa parte do livro é muito importante para o enfrentamento ao racismo, principalmente em um contexto em que **o sistema de classificação social ocorre via colorismo**, ou seja, a diferença de tratamento entre pessoas é baseada na cor da pele. **Considerando que há nuances de cor diferentes dentro do grupo racial negro, as pessoas com pele mais escura sofrem mais opressões**, causando desigualdade de oportunidades, afetando o acesso a empregos, educação, saúde, moradia e outros recursos importantes. **Ao narrar que “as pretinhas**

são as melhores”, Emicida, provavelmente, buscou enaltecer a beleza de crianças negras de pele escura que podem estar sofrendo racismo em sala de aula, promovendo equidade racial (Gomes; Chaveiro, 2024, p. 197 – grifos nossos).

A autora (2024) destaca que, além da abordagem plural da religiosidade e das raízes ancestrais presentes na narrativa, *Amoras* surgiu de uma conversa entre o *rapper* Emicida e sua filha, trazendo também discussões sobre a valorização da identidade e a representatividade positiva para crianças negras desde a mais tenra infância. As autoras Bárbara Carine Pinheiro (2023) e Deborah Monteiro (2023) também ressaltam como a literatura atua na formação da subjetividade de crianças negras, considerando que ainda são poucas as obras que apresentam crianças dissidentes como protagonistas, e mais raras ainda são aquelas que chegam às salas de aula, possibilitando que essas possam fruir essas histórias – como percebi em meu contexto escolar, no segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Um exemplo disso é a escola em que atuo: embora possua um pequeno acervo literário na biblioteca, não há literatura contemporânea com representatividade dissidente como ocorre em *Amoras* (2018).

Figura 3 - fotomontagem elaborada pelo autor com imagens do acervo da pesquisa, 2025.



Ao final do processo, após a mediação da leitura das biografias de personalidades negras e dos livros *Amoras* (2018) e *Julián é uma sereia* (2021)²⁰, convidei a turma do 5º “01” a escrever, nas folhas de papel, frases ou palavras (figura 3), ou seja, palavras-síntese²¹ (Vidor, 2016), que traduzissem a experiência vivida ao longo das aulas, sobretudo a aproximação com os temas das relações étnico-raciais. Essas palavras eram oportunidades para reverberar as apropriações das histórias ficcionais e biográficas, bem como dos temas interseccionais de raça, gênero, sexualidade, entre outros.

A fotomontagem (conforme figura 3) acima ilustra as reverberações desse processo nas crianças, revelam os escritos das crianças e algumas reflexões. A primeira destaca o fazer teatral na escola; logo abaixo, os dois cartazes enfatizam a compreensão do colorismo (temática central da prática inicial com autorretrato, além de um dos temas do livro *Amoras*) e a escuta das personalidades negras. Nos três últimos cartazes, os(as) alunos(as) demonstram o entendimento do racismo como um crime e a importância do dia da Consciência Negra no Brasil. Esse ponto foi evidenciado pela estudante Bela (venezuelana), que compartilhou em seu cartaz: “Cuando²² eu cheguei no brasil eu não sabia que o dia da consciência negra existia”, bem como as relações entre as histórias lidas (ficcionais e reais) e as possibilidades do fazer teatral na escola. Na aula seguinte, adentramos às narrativas das personalidades negras (mulheres cis e trans).

No decorrer do processo, percebi através das “palavras-síntese”, que a aproximação das crianças se deu tanto pelos temas dos livros literários e das biografias quanto pela relação que as narrativas estabeleceram com o contexto das infâncias da turma do 5º ano “01”. Para a autora Heloise Vidor (2016), a relação entre a literatura escolhida e a empatia com a ficção são caminhos que podem aproximar o(a) estudante

²⁰ A prática específica com a literatura *Julián é uma sereia* (2021) não é mencionada neste artigo. Para mais informações sugiro a leitura do subcapítulo *Esse livro Julián é uma sereia é proibido para crianças! A censura, as vivências afeminadas e a resistência na escola*.

²¹ Para Heloise Vidor (2016), essa forma de escrita, “de palavras ou pequenas frases” como “palavras-síntese”, que atravessam o processo, são formas de diagnosticarmos como os(as) participantes se apropriam do texto literário, bem como de compreendermos as reverberações da experiência nas pessoas que participam das propostas artístico-pedagógicas. Ou seja, “regras (básicas) para a leitura de textos longos [...] a palavra pode estar relacionada ao texto lido ou à atividade proposta, dependendo do caso” (Vidor, 2016, p. 186).

²² Nas transcrições mantive a escrita original das crianças como no diário de bordo e nos escritos das demais materialidades criadas no processo como as cartas direcionadas às personagens e personalidades homenageadas.

da obra. Nas palavras da autora: "a empatia com a obra pode despertar no leitor a curiosidade sobre os aspectos relacionados a ela e mobilizá-los para a busca de informações" (Vidor, 2016, p. 123). Acerca das relações e reverberações, entre a literatura e o contexto real, a autora frisa que a "força da ficção" é justamente tensionar e friccionar vida/arte, pois "ela [a literatura] abre espaço para tratar, por meio da ficção, das questões mais intensas e polêmicas da vida" (Vidor, 2016, p. 213).

Composição "Vozes (in)visibilizadas na escola": "Canto rap por amor, essa é minha linha [...] Sou criança, sou negra, também sou resistência" (MC Sofia, 2016)

A prática seguinte, que também aconteceu na mesma sala/biblioteca, oportunizou a escuta das narrativas de mulheres negras (cis e trans) que foram adaptadas a partir de livros especialmente para o processo criativo. Inicialmente, organizei o espaço pregando o fio vermelho em uma estrutura que já estava disponível na sala, o que me permitiu construir um varal onde pendurei envelopes contendo as biografias das mulheres homenageadas: Dandara dos Palmares, Antonieta de Barros, Mercedes Júlia Adão, Megg Rayara de Oliveira, Rayssa Leal, as irmãs gêmeas Helena e Eduarda Ferreira (figura 4). Além disso, no chão, abaixo do varal, de um lado coloquei uma caixinha de som que tocava a música *Menina Pretinha* da Mc Sofia; do outro posicionei o livro *História para ninar garotas rebeldes 2* (2018), que traz a biografia da jogadora de futebol Marta.

Figura 4 - fotomontagem elaborada pelo autor a partir de imagens pesquisadas na internet (Google), 2025.



A escolha pelas personalidades Dandara dos Palmares e Antonieta de Barros se justifica pela importância dessas figuras históricas para a população negra brasileira, sobretudo para os(as) catarinenses, visto que Antonieta de Barros é considerada a primeira mulher negra em cargo político no século XX em Santa Catarina e no Brasil. Megg Rayara de Oliveira e Marta Vieira da Silva representavam as dissidências de gênero e de sexualidade. A escolha dessas personalidades teve como objetivo possibilitar que os(as) estudantes também pudessem escutar as vozes de personalidades pertencentes à comunidade LGBTI+. Já Rayssa Leal, as irmãs gêmeas Helena e Eduarda Ferreira e Sofia representavam as infâncias e juventudes com marcadores sociais interseccionais próximos da faixa etária dos(as) estudantes do 5º ano “01”. São meninas que entrelaçam potências em diferentes segmentos, como na música/rap, no esporte e na literatura. Além disso, escolhi homenagear Mercedes Júlia Adão (trabalhadora rural, dona de casa e líder comunitária em Itaguaçu), personalidade que dá nome à escola. Tal homenagem buscou valorizar outros aspectos geracionais e a representatividade de uma liderança local, que fazia parte do cotidiano escolar das crianças.

Diferentemente do livro *Amoras* (2018), no qual busquei inspiração para criar regras do jogo, nessa proposta – focada nas biografias – elaborei uma dinâmica voltada

para as relações entre “ler, vocalizar, escutar e ver” (Vidor, 2016), considerando o espaço/cadeira e as materialidades (livro com a biografia da jogadora Marta, a caixinha de som com a música da MC Sofia, o varal, os pregadores e os envelopes com as demais narrativas biográficas). Assim, ao entrarem na sala, sugeri às crianças algumas propostas de leitura coletiva (Vidor, 2016):

Quadro 2 - Proposta de leitura coletiva para “Vozes (in)visibilizadas na escola”.

- Escolher um dos lados do varal para se acomodar e VER as palavras sendo VOCALIZADAS;
- ABRIR os envelopes e VER as dissidências;
- LER as biografias em VOZ ALTA e recolocar os envelopes no varal MOSTRANDO as imagens;
- PARA QUEM observa;
- EXPERIMENTAR os planos baixo, médio e alto pelo ESPAÇO da sala (se quisesse);
- Explorar as MATERIALIDADES da sala (SE QUISESSE).

Fonte: criada pelo autor, 2025.

Aos poucos, as crianças foram se acomodando pelo espaço da sala. Logo, perguntei quem gostaria de iniciar a prática. Algumas optaram por explorar a leitura no chão, enquanto outras experimentaram as possibilidades com a cadeira (como ilustram as imagens abaixo). Os(as) primeiros(as) estudantes caminharam até o varal, escolheram um envelope, abriram-no e começaram a leitura, explorando as possibilitadas de jogo com a cadeira, os planos e a espacialidade – conforme a “proposta de leitura coletiva” descrita acima. Em seguida, recolocavam os envelopes pregados no varal e compartilhavam com os(as) colegas a imagem da personalidade (figura 5).

Assim, a aula de Arte/Teatro proporcionou que os(as) estudantes se aproximassem da escuta de diferentes narrativas daquelas mulheres, oriundas de contextos históricos diversos e geracionalidades distintas. Em determinado momento, percebi alguns atravessamentos durante a mediação: burburinhos sobre mulheres que desconheciam e que romperam padrões, como a jogadora Marta (uma das personalidades mais citadas nos registros das crianças sobre o processo, como destaque no decorrer deste subcapítulo); a surpresa de algumas crianças ao verem a personalidade que dá nome à escola (Mercedes Júlia Adão), pois muitas apenas conheciam a denominação da instituição, sem saber quem era aquela mulher e qual sua importância para a sociedade local; a identificação positiva de duas alunas negras com

a medalhista olímpica, skatista, adolescente e negra, Rayssa Leal; bem como o sentido de pertencimento cantado nos versos do *rap* da MC Sofia (na época da gravação da música, também uma criança de 10 anos).

Figura 5 - fotomontagem elaborada pelo autor com imagens do acervo da pesquisa, 2025.



Depois, alunos(as) do outro lado do varal repetiram a ação (figura 5). Durante o jogo, além da leitura das biografias, como exemplo adaptado sobre a história de Antonieta de Barros (quadro 3), um envelope trazia a imagem da Mc Sofia com um convite para escutarem os versos do *rap* (quadro 3), que abordam: as vozes das infâncias dissidentes; a aceitação relacionada ao cabelo como símbolo da beleza negra e de resistência; a ancestralidade, no sentido de conhecer o passado e entender a importância para o presente e futuro; a problematização de brinquedos como a boneca que não representa a diversidade racial e étnica das infâncias, como da MC Sofia; e o racismo que afeta o cotidiano das crianças negras.

Quadro 3 - adaptação biográfica e letra/rap.

<p>Quem é essa personagem da vida real? Olá, meus amigos e amigas do futuro!</p> <p>Eu sou Antonieta de Barros e escrevo para vocês, com um pouco de magia e imaginação, para falar sobre como é viver no século XX. Nasci na ilha da magia, em Florianópolis, em uma família muito humilde. Na minha infância, adorava brincar de ser professora ... Os anos se passaram e eu estudei, estudei muito. Realizei o meu sonho: me tornei uma professora! Naquela época, as pessoas eram muito preconceituosas e algumas não aceitavam que eu, uma professora negra, pudesse dar aula. Além de ser professora, naveguei no mundo das palavras e escrevi livros. Entre letras e personagens, fui reescrevendo minha história. Depois, fui defender os nossos direitos e virei a primeira mulher negra na política. Como uma heroína, sempre lutei contra o preconceito! Se a catarinense Anita Garibaldi lutava nas batalhas revolucionárias, eu lutei na tribuna da câmara estadual por uma Santa Catarina melhor. Ah, vocês sabiam que fui eu quem criou o dia em homenagem aos professores e professoras? Vocês já conheciam a minha história? Foi ótimo viajar no tempo através das palavras para compartilhar um pouco da minha trajetória com vocês.</p> <p>Abraços de um tempo muito, muito distante do passado!!</p> <p>Com carinho, Antonieta de Barros.</p>	<p>Fragmentos do rap <i>Menina Pretinha</i> (MC Sofia, 2016)</p> <p>Menina pretinha Exótica não é linda Você não é bonitinha Você é uma rainha [...] Devolva minhas bonecas Quero brincar com elas Minhas bonecas pretas O que fizeram com elas? Vou me divertir enquanto sou pequena Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana Como história de griô, sou negra E tenho orgulho da minha cor Africana Como história de griô Sou negra E tenho orgulho da minha cor [...] O meu cabelo é chapado, sem precisar de chapinha Canto rap por amor, essa é minha linha Sou criança, sou negra, também sou resistência Racismo aqui não, se não gostou, paciência!</p>
---	---


Fonte: criada pelo autor, 2025.

A adaptação artística foi elaborada por mim, com o objetivo artístico-pedagógico de partilhar fatos relevantes da vida de Antonieta de Barros. Com isso, meu objetivo era envolver as crianças em uma história curta, de fácil leitura pelos(as) estudantes, que destacasse ainda aspectos narrativos da luta de uma heroína do século passado em seu cotidiano. Optei, ainda, por adaptar o texto em formato de “falas”, em primeira pessoa, de forma que as personalidades conversassem diretamente com as crianças, sem o recurso literário da mediação do(a) narrador(a). Essa foi uma estratégia artística pensada para envolver os(as) estudantes na imersão da história, como se as personalidades criassem uma intimidade, partilhando aspectos da sua vida (sobre as questões interseccionais e de resistência) de uma forma lúdica e envolvente.

Após a prática de leitura das biografias das mulheres negras, sentamo-nos em círculo no chão para iniciarmos a roda de conversa. Inicialmente, pedi que as crianças

compartilhassem suas experiências nas aulas, destacando o que mais havia chamado sua atenção (quadro 4). Para finalizar, propus que escrevessem uma frase ou palavra que expressasse as aprendizagens apropriadas durante o processo – materialidade que analisei ao final da prática de leitura do livro *Amoras*. Assim, da roda de conversa (transcrições feitas a partir de áudios e vídeos), destaco algumas “cenas-problema” partilhadas pelos(as) discentes Bela (negra, venezuelana, 11 anos) e Otakinho (branco, brasileiro/catarinense, 11 anos):

Quadro 4 - Cenas-problema “partilhas de Bela (negra, venezuelana, 11 anos)”.

“Você não pode ser uma princesa! ²³ ”	“Você tem cabelo ruim!”	“Mulher sabe jogar futebol?”
	<p>“Quando eu era pequena, eu tinha muito preconceito por causa de que eu tinha os cabelos cacheados... porque eu sou um pouco preta (mostra o braço evidenciando a pele)”.</p> <p>“Então, eu sofria de preconceito na escola [...] na Venezuela e também no Brasil. Quando eu tava em Manaus eu sofria de preconceito por isso.”</p>	<p>“Eu acho que a Marta sofreu de preconceito por causa de que ela jogava e gostava do futebol e como ela entrou no futebol, ela sofreu de preconceito por causa de que ela era mulher.”</p>

Fonte: elaborada pelo autor a partir das transcrições dos vídeos na roda de conversa, 2025.

No livro *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2020, p. 29), a teórica afrofeminista Grada Kilomba “examina a atemporalidade do racismo cotidiano” dos instrumentos materiais e simbólicos de racismo desde o período colonial à contemporaneidade. Inicialmente, rememora como a plantação e a memória desvelam uma “reencenação de um passado colonial” atravessado pelo racismo, onde a máscara para castigar escravizados(as) simboliza as táticas da branquitude para silenciar as vozes dissidentes de raça. Em seguida, a autora parte do que definiu como

²³ Referência aos discursos de ódio/racistas proferidos contra a atriz Halle Bailey, quando foi anunciada como a nova Ariel do filme live action da Disney, em 2019. Fãs da Disney lotam redes sociais com comentários racistas após escalação de atriz negra para “A Pequena Sereia”. Disponível em: <https://revistamonet.globo.com/Noticias/noticia/2019/07/fas-da-disney-lotam-redes-sociais-com-comentarios-racistas-apos-escalacao-de-atriz-negra-para-pequena-sereia.html>. Acesso em: 17 de mar. de 2025.

“episódios de racismo” (situações que se repetem no ônibus, no supermercado, em festas, jantares, no ambiente familiar, entre outros) para analisar as narrativas biográficas de duas mulheres negras da “diáspora africana”: uma afro-alemã e outra afro-estadunidense, ambas residentes na Alemanha. Grada Kilomba (2020) reitera a importância da “perspectiva biográfica ao trabalhar com o fenômeno do racismo”, uma vez que “a experiência do racismo não é um acontecimento momentâneo ou pontual, é uma experiência contínua que atravessa a biografia do indivíduo, uma experiência que envolve uma memória histórica de opressão racial” [...] (Kilomba, 2020, p. 85).

Diante do exposto, dois temas analisados pela autora, a partir das narrativas das mulheres negras entrevistadas, relacionam-se com as falas compartilhadas pela aluna Bela durante a roda de conversa, evidenciando intersecções entre racismo, sexismo e desigualdade diaspórica: a) as percepções sobre identidade racial e racismo na infância; b) as percepções sobre beleza feminina negra e questões relacionadas ao cabelo (Kilomba, 2020, p. 87). Na seção intitulada Racismo genderizado: “você gostaria de limpar nossa casa?”, Grada Kilomba (2020) descreve como o sexismo e o racismo se entrelaçam para colocar a menina negra no lugar de subalternidade, oferecendo-lhe apenas a função de serviço doméstico em detrimento da valorização intelectualidade. A autora partilha episódios vividos desde a infância até a vida adulta, nos quais sempre lhe fora negada a intelectualidade como um caminho possível. Enquanto na seção Políticas do cabelo: “[...] as pessoas costumavam tocar meu cabelo!” – invadindo o corpo negro, Grada Kilomba (2020) centraliza suas análises para problematizar o cabelo como lugar de resistência e racismo.

As autoras Grada Kilomba (2020) e Bárbara Carine Pinheiro (2023) abordam o cabelo como lugar de opressão e, ao mesmo tempo, de resistência. Assim, como tema central em obras acadêmicas e literárias, Grada Kilomba (2020) ressalta como o cabelo se tornou uma questão identitária e política da negritude, evidenciando as marcas históricas do racismo, da colonização à atualidade, bem como um símbolo da estética negra como forma de protesto e resistência:

Historicamente, o cabelo único das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude e usado para justificar a subordinação de africanas e africanos (Banks, 2000; Byrd e Tharps, 2001; Mercer, 1994). **Mais do que a cor de pele, o cabelo tornou-se a**

mais poderosa marca de servidão durante o período de escravidão. Uma vez escravizadas/os, a cor da pele de africanas/os passou a ser tolerada pelos senhores brancos, mas o cabelo não, que acabou se tornando um símbolo de “primitividade” [...] **Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias.** Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. Nesse contexto, **o cabelo tornou-se o instrumento mais importante da consciência política entre africanas/os e africanas/os da diáspora.** Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial. – pergunte a Angela Davis! (Kilomba, 2020, p. 126-127 – grifos nossos).

Em diálogo com as reflexões de Grada Kilomba (2020) sobre o cabelo como marca do racismo, a aluna Bela (negra, venezuelana, 11 anos) partilha “cenas–problema” em que o cabelo ocupava um lugar central de opressão. Nas palavras da estudante: “quando eu era pequena, eu tinha muito preconceito por causa de que eu tinha os cabelos cacheados... Porque eu sou um pouco preta (mostra o braço evidenciando a pele) [...]. Então, eu sofria de preconceito na escola [...]”. Bela compartilha como o racismo atravessou sua infância, inicialmente por meio de um “racismo subjetivo”, relativo à própria percepção (o preconceito sempre surge do apontamento do/a outro/a que diz que somos diferentes como em casos de racismo, homofobia, transfobia, gordofobia, capacitismo, entre outros) e, posteriormente, pelos olhares das outras pessoas, destacando que “sofia de preconceito na escola”. Durante a roda de conversa, indaguei se essas “cenas de racismo” ocorreram na Venezuela ou no Brasil, e ela respondeu que em ambos os países: “na Venezuela e também no Brasil. Quando eu tava em Manaus eu sofria de preconceito por isso”.

O relato de Bela corrobora as minhas investigações teóricas e literárias, nas quais percebi que o “tema do cabelo” desvela “cenas–problema” no cotidiano de pessoas negras, tanto como traumas quanto como resistência. Além disso, a estudante compartilhou o desenho da princesa Ariel negra (imagem acima, destacada no quadro) e com o cabelo com dread (a versão *live action* da Disney), como exemplo de uma representatividade positiva em um lugar de visibilidade que, em geral, era ocupado, sobretudo, por princesas brancas e loiras. Se por um lado, na época de lançamento do filme, a atriz Halle Bailey sofreu ataques racistas nas redes sociais, por outro, viralizaram

vídeos de meninas negras de diferentes idades celebrando o fato de se verem representadas em um filme de grande repercussão internacional²⁴. Essa representatividade causou, portanto, impacto na vida de diversas meninas negras de muitos países, trazendo camadas de pertencimento e autoestima.

Destaco ainda a fala da aluna sobre a jogadora Marta, que ela revelou desconhecer até então, ressaltando que as aulas de Arte ofereceram uma oportunidade para conhecê-la. Percebi em Bela uma felicidade ao conhecer a narrativa da Marta, tanto que escolheu ler a biografia da esportista durante a prática. Ela também frisou que “[...] a Marta sofreu de preconceito por causa de que ela jogava e gostava do futebol [...]”, o que evidencia como o sexismo e o machismo são formas de opressão estrutural que oprimem mulheres, mesmo aquelas que ocupam posições de destaque, como Marta, considerada seis vezes a melhor jogadora do mundo pela *Federação Internacional de Futebol (FIFA)*.

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021) trazem reflexões sobre essas relações de poder no futebol feminino na seção intitulada *Jogos de poder: copa do mundo da FIFA*. Ainda, durante a roda de conversa acerca das reverberações do processo, o estudante Otakinho trouxe à tona outras “cenas-problema” que interseccionam o sexismo, o machismo e a homofobia.

Quadro 5 - Cenas-problema “Otakinho (branco, catarinense, 11 anos)”.

“Pode falar de homofobia com crianças?”	“Lugar de mulher é na cozinha?”
“Aprendi a histórias de algumas pessoas negras... sobre a Marta, que eles julgavam ela por ser uma menina jogando futebol, mas ela deu a volta por cima, se esforçando. A MC Sofia que faz música e vai contra o racismo e na minha opinião qualquer tipo de preconceito deveria ser errado e pra mim tanto uma pessoa que é trans, uma pessoa que tem cor de pele diferente, é... esse negócio de machismo, preconceito e... homofobia deveriam acabar...”.	<p>“O machismo é como o homem se achar superior a mulher”.</p> <p>“Muitas vezes... eu não vou citar nome aqui, né... uma pessoa faz “piadas” (faz gesto de entre aspas com os dedos), brincadeiras aqui na sala que o lugar de mulher é na cozinha varrendo a casa, sempre que essa pessoa fala, mesmo ela sendo meu amigo, eu defendo as mulheres...”.</p>

Fonte: elaborada pelo autor a partir das transcrições dos vídeos na roda de conversa, 2025.

²⁴ *Reação de meninas negras assistindo ao trailer de “A Pequena Sereia”, com Halle Bailey, viraliza: “igual a mim”*. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2022/09/15/reacao-de-meninas-negras-assistindo-ao-trailer-de-a-pequena-sereia-com-halle-bailey-viraliza-igual-a-mim.ghtml>. Acesso em: 24 de mar. de 2025.

Na nossa conversa sobre o processo, além da aluna Bela, o estudante Otakinho pediu a palavra e compartilhou, inicialmente, que conheceu sobre as “histórias de algumas pessoas negras”, como a da jogadora Marta e da MC Sofia. Ele destacou algumas formas de opressão que ambas enfrentaram, como o machismo, o racismo e a homofobia. Em seguida, perguntei ao aluno Otakinho quais seriam, na opinião dele, os significados desses tipos de preconceito, especialmente o machismo e a homofobia, considerando que esses conceitos não haviam sido abordados explicitamente no processo, mas que apareciam de maneira implícita nas biografias lidas e nas narrativas dos livros, principalmente na história de *Julián é uma sereia* (2021), nas biografias da jogadora Marta e da professora Megg Rayara de Oliveira. O estudante respondeu: “o machismo é como o homem se achar superior à mulher”. Logo após, deu um exemplo do que acontecia na sala, relatando: “muitas vezes... eu não vou citar nome aqui, né... uma pessoa faz “piadas” (faz gesto de entre aspas com os dedos), brincadeiras aqui na sala que o lugar de mulher é na cozinha varrendo a casa, sempre que essa pessoa fala, mesmo ela sendo meu amigo, eu defendo as mulheres...” (Otakinho, branco, catarinense, 11 anos).

Durante o processo, alguns dilemas atravessaram minha docência de bixa-afeminada com olhares progressistas para o ensino de Arte/Teatro com crianças. Senti medo, uma vez que não sabia como as crianças receberiam essas histórias dissidentes (principalmente as de mulheres lésbicas, como a Marta, e trans, como Megg Rayara de Oliveira) e como isso reverberaria nas famílias. Portanto, essa micro ruptura subversiva de compartilhar a vida de uma mulher travesti/trans e de uma mulher lésbica me provocou pânico. O receio era de que as crianças destacassem esses aspectos para familiares e eu sofressem algum questionamento o porquê estava levando “aquelas” mulheres para a sala de aula, principalmente de um possível questionamento de familiares das cinco crianças que os pais/mães não haviam assinado os termos para autorização do uso de imagens de seus filhos(as).

Dessa forma, o processo criativo proporcionou não apenas o lugar de escuta das crianças sobre as desigualdades interseccionais, mas também o exercício de reflexão a partir das práticas artístico-pedagógicas, das materialidades (livros e biografias) e da escrita criativa (nas cartas, na lousa, em frases). Essas ações suscitaram distintas discussões significativas sobre o racismo, a homofobia, o sexismo e o machismo.

Se Bela partiu de seus recortes interseccionais para refletir sobre as desigualdades que a atravessaram enquanto uma menina, negra e imigrante, o aluno Otakinho refletiu a respeito do seu lugar de privilégio, como menino e branco, para desconstruir falas machistas dos seus demais colegas de turma, como a associação das meninas somente ao serviço doméstico. À vista disso, autoras como Grada Kilomba (2020) e Bárbara Carine Pinheiro (2023) ressaltam que esses são estereótipos que devem ser combatidos, pois colocam as mulheres em lugares de subalternidades desde a infância.

Na última aula, levei a turma para a quadra e propus às crianças que construíssem um livro sobre tudo o que havíamos criado e experimentado ao longo do 4º bimestre. Dividi a turma em grupos e pedi que organizassem/criassem cada página do livro. Após colarem as materialidades nas folhas de papel kraft, criaram ainda desenhos que demonstraram momentos do processo que consideravam interessantes. Percebi que a MC Sofia, a jogadora Marta e a skatista Rayssa Leal foram as que mais permearam no imaginário das crianças, sendo inclusive retratadas na capa do livro. Ao final da atividade, conversamos sobre a experiência e nos despedimos, já que aquele era o último ano da turma do 5º ano “01” na escola.

Manifesto por olhares afetivos na escola (ou tentativas de fabular uma escola sem preconceitos)

Este artigo investigou a possibilidade de construir uma docência em Arte/Teatro na escola, criando processos artístico-pedagógicos com temas interseccionais com crianças, mesmo diante do contexto educacional conservador de Itaguaçu. Esse processo artístico-pedagógico com a turma do 5º “01”, foi uma tentativa de construir “gestos teatrais, educativos e afetivos” com abertura para a escuta das dissidências na escola. Durante a prática, nos escritos de “palavras-síntese”, nos diários de bordo, nas demais materialidades do processo e na roda de conversa, foi possível perceber a potência do ensino da Arte/Teatro na escola como um espaço de construção de afetos, escutas, acolhimentos e reflexões sensíveis para/com as infâncias, sobretudo aquelas dissidentes.

Se a (sobre)vivência para fazer arte na escola perpassa pela criação de redes de afetividades, que possamos buscar caminhos para que a nossa presença bixa possa tecer afetividades e afetar outros(as) docentes, sensibilizando-os(as) sobre a importância do acolhimento dos(as) professores(as) e das crianças dissidentes na escola. Nesse sentido, faz-se necessário que os cursos de licenciaturas (Teatro, Artes Cênicas e Pedagogia) debatam estratégias de resistências para a docência LGBTI+ e demais dissidências progressistas na Educação Básica.

Além disso, é urgente que esses cursos insiram em seus currículos e práticas a perspectiva interseccional como um princípio formativo, da formação inicial à continuada. É fundamental que as discussões teóricas cheguem até as crianças dissidentes por meio do gesto afetivo da experiência teatral. Minhas experiências docentes e esta investigação proporcionaram compreender que as lutas identitárias não são segregadas, assim como as desigualdades que atravessam a vida de pessoas dissidentes. Sendo assim, urge (re)pensar nossas práxis artístico-pedagógicas para interseccionar raça, gênero, sexualidade, deficiência, entre outros, na perspectiva das infâncias, em diálogo com cada contexto educacional (município, escola, sala de aula, turma, estudantes).

O artigo demonstrou o potencial da ficção para subverter as normas de raça, gênero, sexualidade, entre outras, que vigiam nossas subjetividades em sala de aula. Além disso, revelou ainda como a literatura (narrativa ficcional, biográfica e autobiográfica) com representatividade dissidente como uma importante estratégia artístico-pedagógica no ensino de Arte/Teatro para trazer à tona os temas interseccionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Que estas reflexões possam ecoar nas mãos de professores(as) na escola para criar pontes de afetos em prol de um ensino de Arte/Teatro de proteção efetiva de docentes e crianças dissidentes na escola. Com base nos diferentes processos criativos mediados neste estudo, o estudo demonstrou como o componente curricular de Arte/Teatro na escola se configura como um espaço potente de escuta-fala de crianças dissidentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, requer-se do(a) docente uma abertura sensível para compreender quais são as necessidades de partilhas, as potencialidades e as subjetividades das infâncias dissidentes de cada escola/turma no contexto educacional no qual leciona.

Todavia, para que isso aconteça, reivindico que professores(as) dissidentes possam lecionar sem medo, plantando memórias afetivas de autonomia e emancipação em seus(as) estudantes. Que este estudo possa nos dar forças para esperar um amanhã possível em tempos de obscurantismo na educação brasileira. Que crianças negras e imigrantes, como a estudante Bela, possam cultivar memórias da escola a partir do afeto e não por meio de memórias racistas sobre sua cor/cabelo. Ou seja, trata-se de semear e fabular um futuro no qual corpos dissidentes não sofram as mesmas dores que sofremos na escola; que a escola seja também um lugar de colo, afeto e emancipação.

Referências

ACONTECE LGBTI+; GRUPO GAY DA BAHIA (GGB). **Observatório de Mortes Violentas de LGBTI+ no Brasil - 2021**: Relatório da Acontece Arte e Política LGBTI+ e Grupo Gay da Bahia. Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 1 ed., 2022. 78p.

ALMEIDA, Alderico. **(Entre)linhas e discursos**: estudo sobre homossexualidade e homofobia em livros de sexualidade e educação sexual do Ensino Médio em escolas públicas de São Luís - Maranhão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

Buriti Mais – **Arte (5º ano)**. Editora Moderna. 1. ed. São Paulo, 2021.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Lucas da. Conservadorismo na cultura política de Santa Catarina: reverberações da Era Vargas no tempo presente. 2023. **Revista Santa Catarina em História**. Florianópolis – UFSC/Brasil, v.17, 2023. Disponível em:

<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/6055>. Acesso em: 23 mar. 2024.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações: Aldo Fabrini. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FAZZIONI, Mateus; PEREIRA, Diego de Medeiros. Perspectivas para pensar uma justiça social e epistêmica para e com as infâncias em dissidência. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 50, abr. 2024. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/25142>. Acesso em: 23 mai. 2024.

FAVILLI, Elena; CAVALLLO, Francesca. **Histórias de ninar para garotas rebeldes 2**. Elena Favilli, Francesca Cavallo; traduzido por Carla Bitelli, Flávia Yacubian, Zé Oliboni. 1. ed. São Paulo: VR Editora, 2018.

GOMES, Beatriz Sousa; CHAVEIRO, Maylla Monnik Rodrigues de Sousa. O papel da literatura infantil na formação de subjetividade e identidade de crianças pretas: uma leitura do livro *amoras*. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 24, n. 1, p. 189–205, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/2222>. Acesso em: 23 mai. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. São Paulo: Cobogó, 2019.

LOVE, Jessica. **Julián é uma Sereia**. 1ª ed. Editora: Boitatá, 2021.

MONTEIRO, Deborah. **Educação antirracista e decolonial no chão da escola**. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

MACHADO, Maria Marcondes. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, 2002. P. 260-263. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57101>. Acesso em: 11 jul. 2023.

Nascimento, Fernando Augusto do. **Teatro e representatividade queer**: experiências com o método do Drama na escola. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

Nascimento, Fernando Augusto do. Entre o metafórico e o didático: caminhos de apropriações do texto literário em diálogo com as discussões de gênero e sexualidade nas aulas de teatro. In: VIDOR, Heloise Baurich (Org.). **A poesia do texto na (po)ética do encontro**: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. Florianópolis: UDESC, 2020.

PROBST, Amanda; MUELLER, Gabriela; HOLZAPFEL, Paola; BUSARELLO, Flávia. **O cotidiano de famílias bolsonaristas: tramas afetivas em frente ao quartel de Blumenau/SC**. In: SAFATLE, Vladimir; MENDES, Mariana (org.). *Afeto e autoritarismo: expressões psicossociais da política brasileira*. São Paulo: Autêntica, 2023. p. 137.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 1. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**. UNOESC [online]. 2016, vol.41, n.1, Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Mercedes Júlia Adão. Santa Catarina, 2023.

QUINALHA, Renan. **Movimento LGBTI+**: Uma breve história do século XIX aos nossos dias. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RODRIGUES, Lillian Ferreira; EUCLIDES, Maria Simone; HERNECK, Heloisa Raimunda. *Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares*.

Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 24, p. 113–123, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/64690>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VIDARTE, Paco. **Ética bixa**: proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: n-1 edições, 2019.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e Teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo: Hucitec, 2016.

Recebido em 30/07/2025

Aceito em 23/09/2025