

**Universidade Federal da Bahia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

FERNANDA SANJUAN DE SOUZA

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E HISTÓRIAS:
APRENDIZAGENS QUE VOVÓ CICI DEIXOU CAIR NO MEU OUVIDO**

**SALVADOR
2018**

FERNANDA SANJUAN DE SOUZA

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E HISTÓRIAS:
APRENDIZAGENS QUE VOVÓ CICI DEIXOU CAIR NO MEU OUVIDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib

**SALVADOR
2018**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Fernanda Sanjuan de.

Trajetórias formativas e histórias: aprendizagens que vovó Cici deixou cair no meu ouvido / Fernanda Sanjuan de Souza. - 2018.

119 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

1. Cultura popular. 2. Professores - Formação. 3. Arte de contar histórias. 4. Prática de ensino. 5. Arte narrativa. I. Abib, Pedro Rodolpho Jungers. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 808.068543 23. ed.

FERNANDA SANJUAN DE SOUZA

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E HISTÓRIAS:

APRENDIZAGENS QUE VOVÓ CICI DEIXOU CAIR NO MEU OUVIDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora

PEDRO RODOLPHO JUNGERS ABIB

Doutor em Educação

Universidade Estadual de Campinas

FAYGA ROCHA MOREIRA

Doutora em Cultura e Sociedade

Universidade Federal da Bahia

MARY DE ANDRADE ARAPIRACA

Doutora em Educação

Universidade Federal da Bahia

*Para Elis, Angela e Rosa
que me ensinam sobre os pulos e cambalhotas encantadas que a vida dá!*

AGRADECIMENTOS

A Vovó Cici pela generosidade e afeto em compartilhar os saberes que as antigas deixaram cair no ouvido dela!

A vovó Alalá pelo carinho, amor e cuidado de sempre. Sem você, meus caminhos e os de Elis seriam menos alegres e suaves e nada disso seria possível!

A Nate pela companhia com amor e tranquilidade em tempos e espaços tão inesperados. Com você o inesperado ganha novos brilhos encantadores...

A meu pai como uma retribuição da dissertação que um dia ele dedicou a mim e por tantas outras dedicações de carinho, cuidado e atenção.

A Coim por me fazer acreditar nas cores e no lúdico e por cuidar de Liliquinha como só uma tivó cuida.

A Rafa e Guigo por me cuidarem sempre com o mais bonito dos amores fraternos.

Às amigas Quel, Carol, Tassinha e Mab, que invariavelmente vão ao lado.

A Lorenzo e Maria por serem os primeiros raios do sol do meu contato com a infância como tia.

Às crianças que eu encontrei na caminhada como professora, tempos bonitos!

Ao professor Pedro e às professoras Fayga e Mary pelo incentivo na busca de caminhos mais significativos na academia.

A Caro, Rita e Safira pelo apoio na organização desse trabalho.

A Lu, Jo e Mari por compartilharem afetos e saberes no tempo/espço do trabalho.

A Alice e Bel por cuidarem de Elis e da nossa casa com afeto e disponibilidade.

A Aninha por ter me colocado no caminho dos saberes e fazeres da educação e por estar sempre presente.

A Elis por tudo!!

A lua caminha lentamente, mas cruza a cidade

Provérbio nagô

Resumo

O presente estudo surgiu do desejo de compreender propositivamente quais princípios orientaram a formação de contadora de histórias da cultura popular (também chamada de griô), de Vovó Cici, e como esses princípios poderiam contribuir para a formação docente. Sendo assim, neste trabalho, entrecruzei duas narrativas de histórias de formação em educação: a minha formação como docente e a formação griô de Vovó Cici. Partindo desse entrecruzamento, criei um panorama que destaca os princípios e os elementos constitutivos da contação de histórias de Dona Cici e que podem inspirar práxis pedagógicas fundamentadoras de planos de aulas, projetos e ações educativas diversas, em qualquer espaço educativo. A trajetória deste estudo foi balizado pela Etnometodologia Crítica Multirreferencial. O conceito de Pensamento Abissal de Boaventura Santos (2007), juntamente com as propostas da Pedagogia Decolonial de Catherine Walsh (2013), são os substratos para uma análise propositiva sobre as formações docentes e educativas narradas.

Palavras-chave: Cultura popular. Formação griô. Pedagogia Decolonial. Formação docente. Vovó Cici.

Resumen

Este estudio surge del deseo de proponer la comprensión de los principios que orientaron la formación de contadora de historias de la cultura popular, de la Abuela Cici – una señora, contadora de historias (conocida también como griot) – y como estos principios podrían contribuir con la formación docente. Por tanto, en este trabajo, se entrelazan dos narrativas de historias de formación en la educación: mi formación como docente y la formación griot de la abuela Cici. Comenzando con este entrelazamiento, pretendo crear un panorama que destaque los principios y los elementos constituyentes para contar las historias de la señora Cici que puedan inspirar prácticas pedagógicas fundamentalistas de los planos de clases, proyectos y diversas acciones educativas, en cualquier espacio educacional. La trayectoria de este estudio está marcado pela Etnometodología Crítica Multirreferencial. El concepto de Pensamiento Abisal de Boaaventura Santos (2007), en conjunto con las propuestas de la Pedagogía Decolonial de Catherine Walsh (2013), son sustratos para un análisis propositivo sobre las formaciones docentes y educativas.

Palabras claves: Cultura popular. Formación Griot. Pedagogía Decolonial. Formación docente. Abuela Cici.

Lista de Figuras

Figura 1: Singular plural – Desenho de autoria própria.....	14
Figura 2: Vovó Cici – Fotografia de autoria própria.....	19
Figura 3: Contação – Desenho de autoria própria.....	43
Figura 4: Fantasia – Desenho de autoria própria.....	45
Figura 5: Movimento - Desenho de autoria própria.....	70

SUMÁRIO

1	SOBRE ESSE CONTAR	12
1.1	COMO CONTAR	15
2	UM ENCONTRO, VÁRIOS SABERES	19
2.1	FORMAÇÃO DOCENTE E HISTÓRIA DE VIDA	22
2.2	SABERES INVISÍVEIS	26
2.3	COLONIALIDADE	33
2.4	SUBALTERNIDADES E RECONHECIMENTOS	42
3	MEMÓRIAS E CAUSOS	45
3.1	HISTÓRIA LIGADA A ISSO AQUI	50
3.2	INÍCIO DA CONTAÇÃO	54
3.3	VAI MARCAR PARA SEMPRE	63
4	PRINCÍPIOS E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI	69
4.1	PRINCÍPIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI ...	69
4.1.1	Ancestralidade	69
4.1.2	Memória	73
4.1.3	Senioridade e saber local	75
4.1.4	Encantamento	78
4.1.5	Sensibilidade generosa	80
4.1.6	Histórias como elementos norteadores	82
4.1.7	Rupturas com o eurocentrismo	83
4.2	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI	86
4.2.1	Aprender observando outras linguagens e as práticas de outras contadoras	86
4.2.2	O corpo como dimensão da contação	89
4.2.3	Cuidado com o planejamento	90
4.2.4	Considerar as crianças como agentes e desafiá-las	95
4.2.5	Presença de animais e orixás nas histórias	97
5	CONSIDERAÇÕES PARA UM DESFECHO POSSÍVEL ENTRE TANTOS OUTROS.....	100
	REFERÊNCIAS	106
	APÊNDICES	112

1. SOBRE ESSE CONTAR

Busquei neste trabalho descrever e analisar um processo de (trans)formação pedagógica, sob uma perspectiva comparativa, através da qual entrelaço duas narrativas autobiográficas: minha própria prática pedagógica – e experiências teóricas vivenciadas durante minha trajetória de formação institucional – com a prática pedagógica de Vovó Cici, mestre griô¹, educadora que cumpriu papel fundamental em minha reflexividade (processo de autorreconhecimento) como pedagoga.

Nesse enlace, incidiu sobremaneira a influência de uma formação atípica e transversalizada, em linha tênue de ruptura com as práticas oficiais da maior parte das instituições de ensino, em geral voltadas para uma visão tecnicista e utilitarista, devido às mais diversas pressões do mercado capitalista, espaço onde o ensino só é legítimo e financiável, se voltado, de um modo ou de outro, aos interesses da própria lógica do mercado. Nesse sentido, visões outras restam quase sempre prejudicadas, subfinanciadas, para não dizer cinicamente sufocadas e negadas como trabalho, contrariando a própria letra da nossa Constituição que garante o trabalho como direito, ou melhor, o considera ficcionalmente “garantido” como um direito social.

Atualmente, nós, profissionais de ensino, podemos dizer, com certa segurança, que é um período extremamente ruim para quem pensa diferente dessa lógica perversa do ensino como mercadoria e como doutrinação de uma moral conservadora. Diante da vileza desse governo de homens-machistas, é cada vez mais árduo o caminho das práticas solidárias feministas. Pensar diferente, ainda mais sendo mulher, é muito perigoso.

Neste trabalho, assumi o perigo de desviar do pensamento único, da história única. Nesta pesquisa busco pensar minhas rupturas e conjecturas pedagógicas nesse processo turbulento em que a própria universidade pública vem sendo sufocada, pois é reconhecida como uma instância de ensino que resistente a ser conquistada pela “mão invisível” e impiedosa do capital e mas sobrevive na tentativa de encontrar fôlego para a construção coletiva de novas esperanças. Num contexto em que as pessoas estão tão seduzidas por certezas absolutas, busco me juntar àqueles que defendem a ideia de que não há vida possível fora do diálogo com o outro (apesar de tantos confundirem esse outro com o que se vê no espelho). É neste espírito que venho pensando que não há pedagogia possível sem vivências que ultrapassem a sua própria noção formal hegemônica.

¹ Contadores de histórias, que são a memória viva de determinadas tradições; também podemos descrevê-lo(las) como pedagogos(as) étnicos ainda restringidos a uma certa informalidade ou campo cético-fetichista.

O momento é de muitas questões. Escolhi algumas delas para viabilizar o escopo: o encontro incidental dos meus saberes com os saberes de Vovó Cici. Diante desse encontro, busquei identificar os elementos que compuseram a formação griô de Vovó Cici e os princípios que orientam a sua prática de contação de histórias, a fim de cruzá-los com a minha história de formação docente. A partir desse cruzamento, propus uma sistematização desses elementos que poderiam compor diferentes práxis pedagógicas debatidas e vividas na formação docente.

Usando a definição de Gayatri Spivak (2010), partindo das subalternidades de duas pessoas: a minha – a professorinha, que historicamente não pode falar de si mesma no seu fazer científico; e a da educadora que atua na educação não formal, que, por ser contadora de histórias, não é vista por muitos como educadora – busco entender os nossos percursos formativos e saber que elementos invisíveis estão vinculados a eles. Quem será que mais influenciou a minha formação docente e a formação de Vovó Cici? Por que foram essas pessoas as principais influenciadoras? Quais teorias e histórias podem ser destacadas como significativas para nós nos nossos fazeres? Quais são os princípios que orientam nossas práticas, seja a pedagógica, seja a de contação de histórias?

Essas perguntas foram os nortes de toda a análise deste trabalho, que está dividido em cinco capítulos: este primeiro, introdutório, que fazemos uma aproximação com o tema; o segundo, com um painel teórico delineante; o terceiro com uma narrativa sobre a história de formação como griô de Vovó Cici entrecruzada com histórias da minha formação docente, o quarto com os princípios e elementos constitutivos da contação de histórias de Vovó Cici, e o quinto e último com considerações sobre uma desfecho possível. Em todos os capítulos busquei identificar os momentos de minha formação que tenham conjugado teoria e prática de modo significativo, ao ponto de influenciar a minha prática docente e atuação pedagógica como educação pós-colonial, questionadora do modelo capitalista. Sobre a prática de Vovó Cici, busquei compreender quais principais elementos da narrativa dela se vinculam à sua formação como contadora de histórias. O quarto capítulo traz um panorama que destaca os principais elementos constitutivos que orientam as práticas de contação de histórias de Vovó Cici e que possam dialogar com as *práxis*² pedagógicas fundamentadoras de planos de aulas, projetos e ações educativas diversas. O objetivo desse capítulo, portanto, é compartilhar esse panorama com colegas educadores. Em estudos vindouros, pretendo efetivar essa partilha através de oficinas, para que possamos aprofundar os debates sobre a relação entre *práxis*

² *Práxis* nesse trabalho é tida como saber fazer reflexivo que desvela as intencionalidades político-sociais das práticas educativas, através das articulações entre teoria e prática pedagógica.

educativas libertárias e decoloniais³ e suas relações com a formação docente. No apêndice, estão transcritas algumas histórias contadas por Vovó Cici, para que outras pessoas possam ter acesso a uma pequenina parte da riqueza da tradição oral.

Construir este trabalho da maneira apresentada parte do desejo de colaborar com a ampliação do debate sobre a necessidade das produções acadêmicas e práticas pedagógicas se pautarem em uma ciência “outra”, na qual as trajetórias individuais e coletivas são consideradas ricas fontes de conhecimentos e, como sugerido na figura 1, podem ser impulsionado pelas subjetividades compartilhadas. Esse foi um aprendizado que construí a partir da minha prática em sala de aula com crianças do ensino fundamental; momento em que percebi que quando essas histórias emergiam, o sentido de qualquer conteúdo se tornava realmente significativo e transformador.



Figura 1: Singular plural

Então, falar de si, procurar o significado das ações do cotidiano, entender as histórias das famílias e da coletividade são jeitos de aprender de modo transformador e contestador da história única e eurocêntrica. Esse é um caminho que, como todo caminho nas relações de aprendizagens, requer princípios que orientem as práticas cotidianas para que, nós,

³ Adoto o termo cunhado por Catherine Walsh (2013), que nos explica a diferença entre o descolonial e o decolonial dentro do projeto modernidade/colonialidade: “Suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.”. Adiante, na seção de discussão teórica, aprofundarei reflexões sobre essa corrente de estudos.

professoras, possamos nos sentir mais seguras no desafio de estar em sala de aula e aceitar o inesperado, estando mais tranquilas por saber que seguimos certos princípios capazes de nos ajudar a tomar decisões em situações urgentes em sala de aula. Sendo assim, um dos motivos de propor este trabalho é poder sistematizar alguns princípios que orientem as nossas *práxis* pedagógicas baseadas no Pensamento Abissal de Boaventura Santos (2007) e nas ideias decoloniais, propostas por Silvia Cusicanqui (1987) e Catherine Walsh (2005) e nos conhecimentos da experiência e do fazer educativo de contação de histórias de Vovó Cici, que aqui representa uma grande mulher-memória.

Nesta seção introdutória, gostaria de esclarecer o emprego deliberado de duas desobediências às normas baseadas em ideias feministas de reconhecimento e vibilização das produções realizadas por mulheres. A primeira delas refere-se às citações diretas e indiretas cujos autores(as) apareçam pela primeira vez no texto. Mesmo conhecendo os padrões da ABNT para referenciar tais citações, optei por colocar essas referências fora desses padrões, visando facilitar a identificação da autoria como sendo de mulheres e homens. Sendo assim, utilizei a sequência: SOBRENOME, Nome; ano, para essas citações. Quando a citação de um(a) mesmo(a) autor(a) se repete, utilizei o padrão indicado pela ABNT: SOBRENOME, ano. A segunda desobediência diz respeito à flexão de gênero no plural, fiz a opção de tratar o conjunto de docentes da educação básica brasileira no feminino, pois, segundo o Censo Escolar de 2017: “As professoras são maioria na educação básica, representando 80,0% de todos os docentes.” BRASIL, 2018, p. 15).

Espero que uma contribuição deste trabalho, em tempo de reformas no ensino e da crescente onda de intolerância e violência com grupos subalternizados, seja a de demonstrar como o contato com diferentes cosmovisões e fazeres são importantes para tornar as práticas educativas mais dialógicas e ricas de categorias de pensamentos “outros”.

1.1. COMO CONTAR

O percurso de elaboração metodológica deste trabalho foi autoral e empregou alguns critérios da etnopesquisa crítica e multirreferencial, uma forma de fazer pesquisa qualitativa, cuja exigência metodológica é pensar as facetas existenciais da identidade, através da abordagem multidisciplinar, a partir das vozes e conceitos próprios dos sujeitos envolvidos na pesquisa (MACEDO, Roberto; 2004, 2010, 2012). A escolha desse método epistemológico como inspiração fundante justifica-se pelo fato da etnopesquisa crítica e multirreferencial apresentar características afins ao que busquei neste trabalho a saber: considerar que o sujeito

que fala é o ponto de partida para toda análise, ou seja, a subjetividade como categoria central e reveladora dos modos idiossincráticos de classificar e interpretar o mundo, é um ponto fundante que dialoga incessantemente com o contexto do exterior vivenciado.

Seguindo essa trilha, fiz um cruzamento analítico, ou melhor, um cruzamento de perspectivas analíticas entre o meu relato de experiência de formação docente e a história de formação de Vovó Cici como contadora de histórias. Sendo assim, o trabalho foi construído intersubjetivamente, gerando uma composição entre narradoras. É uma opção metodológica que demonstra a importância do *ser com o outro* e da alteridade generosa. É, portanto, uma produção que supõe implicação e que rompe com o mito da neutralidade da ciência, sendo a autora e a parceira de narrativa vistas como sujeitos com vozes significativas dentro de um contexto sociocultural específico, que são características da etnopesquisa crítica e multirreferencial (MACEDO, 2000).

Segundo Álamo Pimentel (2009), a realização de uma etnografia permite identificações entre as experiências pessoais e as da pesquisa, supondo uma busca de reflexão sobre a autenticidade epistemológica das relações entre experiência, pertencimento e legitimidade do vivido. Sobre esse envolvimento do pesquisador, o autor ressalta:

é prudente considerar que tal envolvimento também supõe o risco de adesões a pontos de vistas comuns à comunidade em que o pesquisador está enraizado, sem uma necessária crítica epistemológica à adequação das análises desenvolvidas na produção teórica de suas pesquisas [...] Se por um lado o envolvimento subjetivo põe em risco a objetividade do conhecimento produzido nas pesquisas qualitativas, por outro lado lhes confere unidade conceitual e metodológica quando o investigador consegue se distanciar o bastante do seu campo para ver com outros olhos aquilo que se “naturalizou” na sua experiência pessoal, bem como na experiência dos outros com os quais compartilha o seu campo de investigações. (PIMENTEL, Álamo; 2009, p. 128 -129).

Tendo em vista esta colocação de Pimentel (2009), compreendo que o meu pertencimento ao contexto do fazer etnográfico faz com que a experiência vivida seja o campo que autentica o meu método, mas é preciso fazer um esforço para criar posturas básicas de trabalho de investigação, criando ciclos de aproximações e afastamentos – com estranhamentos e familiaridades –, para que essa experiência legitime os conceitos e vice-versa. Especificamente no campo da educação, a etnografia supõe esse vínculo com o campo da investigação, sendo uma conjunção entre escolhas teóricas e escolhas de vida, uma vez que se conjugam afetos numa alteridade generosa e se “confirma as condições existenciais do pesquisador como dimensão fecunda de transformação dos sentidos da objetividade e da

disciplina” (PIMENTEL, 2009, p.133).

Acredito que, devido ao interesse da etnografia em compreender como a ordem social está envolvida com as ações cotidianas e possibilitar que os conhecimentos se construam no “aprender com”, ela é um suporte que me permitiu discutir com rigor questões da racionalidade do senso comum, levando em consideração que o objeto não possui constância e que ele interage constantemente com uma ordem sociocultural. A epistemologia multirreferencial considera a complexidade imaginativa como elemento integrador do método e, segundo Roberto Macedo, ela:

abre-se à pluralidade das referências, à alteridade, ao multiculturalismo, às contradições, ao dinamismo semântico das *práxis*, às insuficiências emergenciais, para não perder o homem e sua complexidade, anulados na deificação da norma científica lapidante. (MACEDO, 2004, p. 94).

Sendo assim, ela é uma escolha política por um modo de fazer ciência que se diferencie radicalmente do olhar positivista que fragmenta, separa e dicotomiza o sujeito e o objeto, reduzindo-os a noções simplistas. Considerando que as práticas educativas têm o caráter peculiar de lidar com múltiplas variáveis e de, muitas vezes, fundir as fronteiras do sujeito e do objeto, a multirreferencialidade é um elemento de investigação que se faz necessário, pois, a partir dela, é possível compreender as inter-relações como algo sempre complexo, que estabelece redes de diálogos entre os mais diversos saberes, gerando aprendizagens que implicam o(a) próprio(a) pesquisador.

A compreensão humana na educação impõe ao educador-pesquisador a dificuldade de compreender o vivido e o observado sobre a condição do: “Eu pertencço”, “Eu participo” e “Eu compreendo”. É justamente neste pertencimento, nesta participação que compreender a própria compreensão e a do outro se classifica como desafio para a manutenção do rigor outro na pesquisa qualitativa sobre este viés. Este rigor também científico, nesta ciência social, traz o desafio do estranhamento, da percepção e da interpretação. O estranhamento traz a possibilidade de problematizar sua própria percepção, no momento em que a dúvida faz questionar o senso comum e o que se faz óbvio; para uma outra percepção. A percepção, nesta abordagem, conduz o pesquisador para uma interpretação além da crítica, posto que é reflexiva e o fenômeno, é compreensão compartilhada com os indivíduos da pesquisa; é nesta perspectiva que a pesquisa é uma aproximação constante entre o empírico, o teórico e o subjetivo no âmbito da investigação (ROCHA, Annelay e SANTOS, Júlio; 2011, p.7).

Com essa percepção implicada e, considerando as múltiplas facetas dos acontecimentos, precisei vasculhar a memória⁴, analisar os diários de campo em busca de muitos detalhes e ser bastante minuciosa na escuta das narrativas que ouvi, pois o interesse não é provar hipóteses, mas estar comprometida e sensível a toda riqueza que emerge das histórias, nas sutilezas de cada fato que se recorda ou que se coloca no silêncio do esquecimento. Continuidades e rupturas são, portanto, pontos importantes nessa forma de se falar de tempos, espaços e memórias. É, pois, uma proposta metodológica que trata do simbólico e que está “calcada no imperativo da descrição reflexiva, da pertinência do detalhe contextualizado, do resgate dos sentidos construídos em contexto.” (MACEDO, 2004, p.255).

Além do exposto anteriormente, Macedo (2012, p.177) especifica ainda outras importantes características deste modo de pesquisar. São elas:

[...] intimidade, autorização, explicitação compreensiva e negociação, implicando lutas por significantes, definições de situação, construção de pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo (metaformação), estão nas bases constitutivas do que concebemos como uma etnopesquisa crítica e multirreferencial [...].

Considerarei como dispositivos de produção de informações mais pertinentes ao meu trabalho o diário de campo, história de vida e entrevista aberta narrativa, esta última por ser criativa e rica em pontos de vista, o que possibilita transmitir uma noção de processo, trazendo sentido e significado do lugar onde as pessoas produzem a informação (MACEDO, 2010).

Outro ponto que destaco como importante, e que foi motivador da escolha do método, é a possibilidade da etnopesquisa incluir contradições, ambivalências e rupturas como elementos integrantes da produção científica. Como todo caminho tem encruzilhadas, considero de suma importância poder revelar as ambivalências e contradições, pois a presença delas em qualquer trajetória é algo bastante real para uma produção humana. Avante!

⁴ Estou ciente de que no ato de vasculhar a memória são necessários vários cuidados de ordem metodológica, visto que a memória é essencialmente descontinuada, e, conseqüentemente, muitas vezes instrumentalizada, de modo que fatos passados, e muito distantes do tempo presente, podem ressurgir ressemantizados.

2. UM ENCONTRO, VÁRIOS SABERES

Certa feita, Nancy de Souza, Vovó Cici⁵, a encantadora mestre Griô, responsável por muitas memórias e histórias orais do Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger⁶, me contou um história sobre uma incrível entidade do candomblé. Como não gravei a voz de dona Cici narrando a história, abaixo apresento a história como lembro tê-la ouvido e emprego a minha forma de contá-la:

Exu não se saciava nunca, acabava de comer e já tinha fome! Devorou tudo: foi galo, foi bode, foi de um tudo que Yemanjá, sua mãe, tinha para lhe dar. Ele comeu demais, perdeu os limites, devorou o que encontrou pela frente e nada lhe serviu para matar sua estranha fome. Yemanjá, então, cansou de atender aos caprichos dele e deixou o menino com sua interminável fome aos prantos. Saiu de perto, largou-o só. Ele, furioso por não ser mais atendido, saiu de casa feito pé de vento. Passou por todos os lados, viu festa e queria ser convidado. Não foi... Foi tristeza. Fez bagunça em todos os lados, armou o maior caos. Tão grande foi o caos que criou, que foi ter conversa séria com o pai. Falou do desejo de ser parte de todas as festas, de todos os encantos e celebrações dos caminhos e vida! Ele não aguentava mais ficar sozinho, queria estar na companhia de todos, queria dividir alegrias. Em troca das oferendas que recebesse nas festas, ajudaria na ciência da adivinhação e guardaria na mão as chaves do destino.

Assim foi, assim é: Exu (aquele que vai na frente da vida de qualquer pessoa) é o orixá⁷ (entidade sagrada do candomblé) que mais se parece com os humanos, é “dono dos atalhos, dos caminhos, é conhecedor de todas as rotas, [...] é orixá que anda torto e a direito, com as chaves do destino nas mãos, abrindo e fechando portas.” (CUNHA, Carolina; 2007).

Em todas as dinâmicas da educação que vivo, encontro as marcas dos ventos que ficam nos caminhos por onde Exu passa: nos cruzamentos entre as vivências profissionais como professora do ensino fundamental, (ou em outros termos, como professorinha primária – que orgulho poder dizer isso dessa forma clara e posicionada!), nas experiências como pedagoga (atuando na coordenação de ensino) e nos caminhos de formação contínua em

⁵ No candomblé, Vovó Cici também é conhecida por Ebomi Cici de Oxalá. Ela estudou tópicos de Antropologia com Pierre Verger, com quem também aprendeu muitas lendas de orixás. Hoje ela conta diversos tipos de histórias afrobrasileiras para crianças e adultos no Espaço Cultural Pierre Verger e em muitos eventos fora da Fundação e do país.

⁶ O Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger “foi inaugurado em 2005 para contribuir com a formação dos jovens da comunidade que abriga a Fundação Pierre Verger” (SITE INSTITUCIONAL FUNDAÇÃO PIERRE VERGER, 2018), instituição que mantém a obra desse fotógrafo, pesquisador e babalaô que produziu muitos materiais escritos e visuais na Bahia, Benim e Nigéria.

⁷ Orixá é um termo iorubá composto por duas palavras Ori (cabeça) e Xà (dono).

diálogo constante com outras educadoras. Percebo que muitas são as possibilidades de escolha, pois os caminhos são geralmente múltiplos; que o tempo se configura de modo circular; que o caos é matéria de onde saem muitos conhecimentos e que o convívio constrói as mais preciosas percepções do limite e do desejo dos muitos eus em contato com os tus, singulares ou plurais, criando relações intersubjetivas dinâmicas e que não obedecem à lógica dual e linear: sujeito-objeto.

É sobre esses caminhos e encruzilhadas de Exu nas práticas pedagógicas da minha formação docente que pretendo falar, destacando o contato com a história de formação griô de Vovó Cici (cujo retrato aparece na figura 2), contadora de histórias, educadora no espaço não formal de educação, o Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger. Escolhi abrir o texto com a escrita de uma das histórias que lembro ter ouvido em uma das minhas conversas com Vovó Cici, porque acho que os aprendizados que tenho construído com essa grande senhora, através da oralidade e, especificamente, através das histórias ouvidas, me fazem perceber que as relações que cada pessoa tem com o conhecimento são inúmeras e de muitas ordens. Sinto que aprendo nessas conversas o que não aprendo na academia e que uso essas aprendizagens na minha prática profissional com igual ou maior intensidade do que as teorias pedagógicas de formação e atuação docente que estudamos na universidade.

Por reconhecer que toda trajetória do educar é sempre um ato compartilhado, e que estar junto foi necessário até na criação do mundo por Obatalá⁸ que, segundo dona Cici, não



Figura 2: Vovó Cici

⁸ Obatalá orixá ao qual foi designada a missão de criar os humanos. Tal missão lhe foi dada por seu pai, o orixá Olorum, que criou o universo.

conseguiu criar o ser humano sozinho, precisou da matéria que Nanã⁹ tinha para oferecê-lo; peço passagem para que partes da história de vida de Vovó Cici, da minha história, das histórias de muitas crianças que compartilharam vivências comigo em salas de aula e das histórias de vida de colegas professoras que dividiram corredores com dúvidas e alegrias, façam parte desse trabalho, que, confesso, é com muito temor que inicio. O temor e a vontade de desafinar, que na sequência aparecerão no formato de uma narrativa que fiz para refletir esses aspectos usando os símbolos que a minha subjetividade alcançou no momento:

Olhava. Estava ali. Batia os talheres na hora errada, não sabia usar talheres ouvindo aquela música sobre despedidas. Não estava se despedindo de nada, apenas estava ali batendo os talheres de um jeito descompassado, torpe. Deixava a faca cair, se irritava. Deixava a colher cair, o garfo, outra faca, será o faqueiro inteiro? Pavor. Preciso me alimentar, pensava. Os machos batiam os talheres sempre no mesmo ritmo. Orquestrados para colocar a comida na boca e, na sequência, sorver o café quente.

Na mesa dela se acumulavam barulhos e os barulhos acumulavam olhares nervosos que repreendiam a presença da fêmea. Ainda mais aquela fêmea. Acabará com todos os garfos...?”, “por que não se abaixa para pegar o que deixou cair do punho frouxo?”. As questões vinham junto com os olhares nervosos dos machos. Todos ali, em sincronia com talheres e pensamentos.

Sintonia não era bem o que se via nela. Um volume existia entre ela e o chão. Ela achava que não era possível se dobrar para alcançar os talheres caídos. Mais cômodo pegar um novo... Em vão, nenhum chegava cheio ao destino desejado: a boca faminta. Num surto de pavor, quando só restou um único garfo sobre a mesa, se curvou em direção ao chão para recolher aquele que tilintou perto da boca e estalou no chão, teve que se abaixar para alcançá-lo...

De pavor à surpresa: debaixo da toalha da mesa, junto às quatro pernas de madeira do móvel, havia duas garras da fêmea, que afiadas, batiam no chão e pareciam talheres descompassados soando no ar. Era isso que desafiava o ritmo dos homens.

Duas garras, uma barriga redonda e uma cara de mulher que agora sorria. Desafinou...

Assim como a história acima enuncia, no presente trabalho, não evitei desafinar. Em meio a um período de caos, com tantas transformações na minha vida pessoal e na vida coletiva – momento de golpe político e avanço de morais conservadoras e políticas neoliberais –, propus refletir sobre a minha trajetória de formação docente e conhecer a história de formação de Vovó Cici como contadora de histórias, para compreender propositivamente os elementos que ficaram atrás da linha da invisibilidade (SANTOS, Boaventura; 2007) nas nossas trajetórias de formação, criando sistematizações que possibilitem incluir esses elementos em futuras *práxis* pedagógicas. O intuito é que essas sistematizações possam ser

⁹ A mais antiga mãe ancestral.

socializadas com outras professoras, estudantes e outros agentes da educação, em estudos vindouros.

Atendendo às exigências da academia, mas desafinando um pouco da maioria das vozes que têm ecoado nela, elaborei um trabalho que não se adequa a uma lógica machista-produtivista de elaboração de conhecimento: analisei meu percurso formativo e o de Vovó Cici. Fiz isso a muito custo, pois, no início desta escrita estava pós-parida e ainda com meu corpo emprestado a uma bebê, situação que parece invisível à lógica machista-produtivista à qual me refiro, pois, mesmo estando nessa condição, na qual a forma de lidar com os afazeres externos à dinâmica da bebê, é muito penosa para a mulher (e conseqüentemente para a bebê), os prazos, as exigências e as regras da academia continuam sendo as mesmas, como se nada de completamente transformador estivesse acontecendo à mulher e como se dela não dependesse uma nova pessoa, que exige horas de dedicação e cuidados. Pesadas essas condições, tentei fazer algo que fosse significativo para o momento: me vasculhar para tentar produzir um conhecimento que seja situado em um tempo e em um lugar específico e que, por isso, faça sentido para mim e para outras professoras, pois, como afirma Selma Pimenta (1997, p.29), é “num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes.”

2.1. FORMAÇÃO DOCENTE E HISTÓRIA DE VIDA

Tendo a acreditar que o mote para essa proposta de estudo seja explicado por Silvia Cusicanqui (2014), quando ela diz que em períodos de grandes movimentos de rupturas e transformações tendemos a buscar histórias. Essas histórias que nos fazem encontrar a memória recente e ancestral, fazendo com que o passado e o futuro se conectem e o passado passe à frente, para a posição de ser visto, repensado e reinterpretado para um futuro de caminhos novos a serem trilhados.

Nesse momento de início de um novo ciclo, quando mudei minha atuação profissional – passando da sala de aula com crianças, no ensino fundamental I da rede pública e privada, para o trabalho de orientação pedagógica com adultos, na rede pública federal de nível médio e técnico – e que me tornei mãe, senti o impulso e a necessidade de colocar o meu passado à minha frente para criar a possibilidade de revisitar minha história e identificar em seus ciclos anteriores quais pessoas e histórias foram mais relevantes e transformadoras na minha formação docente.

A maternidade me fez condensar percepções que tinha difusamente sobre o tempo e as

relações interpessoais e, a partir dessa percepção mais sensibilizada, compreendi como as aprendizagens com as histórias de Vovó Cici foram importantes para mim nas práticas pedagógicas, principalmente com crianças, pois essas histórias tratam o tempo de um modo muito peculiar que é bem apreendido pelas crianças, já que elas, segundo que pude observar nas minhas práticas, compreendem o tempo de modo muito mais rico e cíclico do que nós adultos. Sendo assim, optei por um fazer científico que contemple a expressão da subjetividade como ponto fundante para o entendimento do trabalho profissional docente, pois, como afirma Antonio Nóvoa (2006, p. 17) “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino.”

Há mais de um ano atuo profissionalmente em orientação pedagógica com estudantes, elaborando projetos políticos-pedagógicos que definirão muitas características de cursos que serão ofertados na rede pública federal de ensino no interior da Bahia, e realizando orientação pedagógica com docentes. Atuando como pedagoga na rede de ensino federal, em uma cidade do interior do estado, percebo ainda mais a importância de desenvolver um trabalho que siga o princípio de questionar as bases da desigualdade social e tentar criar estratégias de formação que possam abrir novas perspectivas de produção de saberes em nosso contexto pós-colonial. Como agente público que orienta inúmeros jovens e adultos, considero extremamente necessário seguir uma trajetória de formação permanente que propicie o estabelecimento de diálogos múltiplos e permita que eu tenha contato com as mais diferentes ideias e formas de fazer e de ser, para que o trabalho de orientação docente e discente possa ser um espaço-tempo de apresentação de formas alternativas de construção de conhecimento que se oponham propositivamente à monocultura do saber (SANTOS, 2007).

Atualmente, devido ao contexto político do país, ideias conservadoras têm ganhado muito alcance em diversas instâncias. No cotidiano das instituições educativas, com o avanço de políticas públicas conservadoras, como a proposta da lei da Escola Sem Partido, é notório como docentes e gestores simpatizantes das correntes tradicionais e retrógradas da educação, vêm se destacando e tentando impor seus modos de conhecer nessas instituições. Portanto, é urgente que aprimoremos nossas ferramentas de diálogos para tentar conter as ideias retrógradas na educação.

Sendo assim, considero que a prática reflexiva sobre os fazeres educativos, proposta nesse trabalho, e que busca sistematizar ideias, modos de fazer e de ser que questionam formas de dominação nas práticas pedagógicas, será de grande valia para a coletividade,

porque os registros escritos¹⁰ sobre a trajetória de contações de histórias da educadora Vovó Cici são instrumentos que ajudam a reconhecer o importante papel que ela desenvolve na cena da educação baiana.

O registro e compreensão propositiva da formação de Vovó como contadora de histórias contribuirá de modo muito significativo para a história da educação, pois as narrativas dela, mulher-memória-viva, são histórias da cultura popular, que, ancoradas em uma cosmologia diferente da cristã, possui elementos de reflexão que deveriam constar em qualquer programa educativo de crianças e de docentes, por sua riqueza simbólica na forma de explicar o mundo e por seu valor na luta por uma sociedade mais libertária.

Esse caminho de luta por uma educação mais libertária, trilhado com firmeza por Paulo Freire entre as décadas de 1960 e 1990, continua sendo um caminho de enfrentamento a diversas políticas que seguem direções ideológicas contrárias. Segundo Nóvoa (2006, p. 15), a partir da década de 1980, se “multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação”. Essas avaliações são dispositivos de controle baseados em uma lógica econômica produtivista que reduz a autonomia das professoras, pois cria uma falsa necessidade de se homogeneizar não só os conteúdos escolares e universitários, mas também as práticas pedagógicas.

Muitas produções literárias (NÓVOA, 2006; PIMENTA, Selma; 2002 e AMADO, Tina e BRUSCHINI, Cristina; 1988) evidenciam que um dos fatores que mais influenciam a prática pedagógica, de modo direto e enfático, são as memórias das práticas educativas com as quais as professoras tiveram contato como estudantes, seja na escola básica ou na formação universitária. Por conseguinte, se as docentes, enquanto estudantes, tiveram contato com práticas educativas de correntes tradicionais e tecnicistas da educação, existe uma forte tendência dessas profissionais repetirem essas práticas, ao atuarem na docência, uma vez que, sendo um saber da experiência, podem ter sido introjetadas, mesmo que valoradas como inadequadas, se não se tornarem o foco de reflexão durante a formação.

Tomando a minha própria formação e atuação docente como referência, constato essa introjeção. Por que, antes do encontro com Vovó Cici, eu não contava histórias iorubás? Por que sei todos os contos dos irmãos Grimm? São perguntas que revelam o quanto saber fazer internalizei na vivência como estudante e na formação docente, pois os elementos da cultura iorubá e de qualquer outra cultura que não a europeia, ficaram invisíveis nesses dois momentos formativos.

¹⁰ A pesquisadora Luciene Mota (2017) também destacou a importância da atuação de Dona Cici como contadora de histórias, na sua dissertação apresentada na Universidade Federal da Bahia.

Selma Pimenta (2002, p.21) indica o quanto é recorrente que pessoas que cursaram o magistério não se identifiquem como professoras, pois “[...] olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.” A autora enfatiza que, partindo desse panorama, um dos desafios dos cursos de formação deve ser o de colaborar no processo de consolidação da percepção dos novos papéis e funções profissionais das docentes.

Essa nova percepção de papéis e reflexão sobre os mesmos, que deve estar presente na formação docente – ideia defendida pela autora e por Macedo (2012) – é uma forma de evitar que as repetições ocorram e que as práticas docentes se baseiem em “lugares comuns, muitas vezes pautadas em conceitos protegidos e consensos resignados, porque pretensamente intransponíveis.” (MACEDO, 2012, p. 178). O autor prossegue afirmando que é preciso criar espaços de rupturas e resistências vislumbrando lugares, jeitos e tempos de construção do conhecimento que estejam perspectivados em cosmovisões heterogêneas e que contestem os saberes eleitos como formativos.

Para tanto, é preciso que os processos de formação docente incluam espaços de trocas de múltiplos saberes, das experiências vividas e dos conhecimentos teóricos que possam ser associados às práticas. Revisitar as próprias experiências identificando as invisibilidades e as dominâncias é fundamental para que possamos questionar as lógicas hegemônicas das formações docentes e das práticas pedagógicas de atuação profissional.

Nesse contexto, a corrente de formação docente que recupera as histórias de vida e suas narrativas como importantes elementos formativos é uma corrente teórica com viés político, que se opõe à dicotomia pessoa/profissão no ato de educar, dicotomia essa que foi forjada pelo tecnicismo (MACEDO, 2010). A criação que fazemos de histórias de vida, como estudantes de pedagogia e pesquisadoras da área, seguida por sua socialização e um debate coletivo, é compreendida como um elemento didático-metodológico que estimula a reflexão crítica sobre as trajetórias formativas, possibilitando a construção de práticas pedagógicas reflexivas.

Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise [...] no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. (NÓVOA, 2003, p. 4).

Não sou candomblecista e, infelizmente, durante toda a minha trajetória escolar e acadêmica, nunca ouvi nenhuma história da cosmologia iorubá ou jeje. Estudei em escola católica e não tenho lembrança de lermos, ouvirmos ou vermos histórias míticas associadas a nenhuma outra cosmologia que não a cristã. A minha aproximação com contos, lendas e mitos de outras culturas se deu em espaços não escolares, incentivado por minha família. Mesmo assim, tendo a possibilidade de outras leituras, nunca tinha entrado em contato com os encantos das lendas dos orixás. Isso ocorreu há bem pouco tempo por casualidades profissionais que, inclusive, a princípio, não se relacionavam diretamente com a atuação no campo da educação. Conheci Vovó Cici quando trabalhava como fotógrafa no acervo da Fundação Pierre Verger. Desde então, me encantei pelas histórias e pelo jeito dela, fui aprendendo sobre os truques de Exu e entendi que sem ele, nenhum caminho é travessia, é apenas pedaço de chão estático.

Laroyê! Exu é o mais sutil e o mais astuto de todos os orixás. Ele aproveita-se de suas qualidades para provocar mal-entendidos e discussões entre as pessoas ou para preparar-lhes armadilhas. Ele pode fazer coisas extraordinárias como, por exemplo, carregar, numa peneira, o óleo que comprou no mercado, sem que este óleo se derrame desse estranho recipiente! Exu pode ter matado um pássaro ontem, com uma pedra que jogou hoje! (VERGER, Pierre; 1997, p.13).

Exu é o orixá que trama muitas “aprontações” que subvertem as lógicas dos caminhos. Exu é multifacetado e incorpora contradições. Considero que precisamos disso tudo que está representado por (e em) Exu para romper paradigmas que nos estão dados na sociedade capitalista atual e se manifestam, especificamente, na educação formal brasileira.

Aqui desenvolvi minhas primeiras construções intersubjetivas com Vovó Cici, tendo como referência meus primeiros contatos com a cosmologia candomblecista, a partir, é claro, de histórias míticas de Exu, a quem peço licença desde já.

2.2. SABERES INVISÍVEIS

Apesar do valor de muitas figuras sagradas e dos personagens de mitos e lendas serem de grande importância na compreensão da pluralidade das pessoas, do tempo, das relações interpessoais e das relações de poder, noto que os contos, as lendas e os mitos, ou seja, as narrativas das culturas populares não ocidentais, elementos centrais na pesquisa decolonial, estão distantes dos fazeres pedagógicos nos ambientes escolares e nos cursos de formação docente. Nesses ambientes educativos, há uma primazia do modelo conteudista, baseado no

paradigma da ciência moderna, cuja construção do conhecimento se fundamenta na racionalidade mecanicista e instrumental com pouco significado para as experiências do cotidiano dos(das) estudantes e das professoras. Tal modelo afasta a exploração de saberes da cultura popular como um campo possível de conhecimento no ambiente escolar. As vivências subjetivas e sensórias têm tido pouco espaço nesses ambientes (CARVALHO, Carla; NEITEZEL, Adair; 2014) e as experiências de fruição estéticas, simbólicas e de contato com as memórias são focos de exígua atenção por parte dos profissionais da instituição educativa formal – o que gera contatos com uma reduzida diversidade de produções e experiências locais dos saberes populares.

Nesse panorama de desencontro entre cultura popular, processos criativos e memórias locais, na escolarização e na formação docente, percebo que o trabalho com o simbólico fica comprometido, reduzindo, portanto, as oportunidades reais de se desenvolver análises mais críticas, globais e multirreferenciais dentro dos processos educativos. A ausência de um contato íntimo com as narrativas de origem na cultura popular, principalmente local, reduz também as possibilidades de interpretação do simbólico que opera nas relações interpessoais e que revela estruturas de poder fundamentadas no eurocentrismo.

A cultura popular é, portanto, uma ferramenta conceitual e de prática cotidiana que abre

[...] uma possibilidade de negociação na elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidades e novas possibilidades de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade. (ABIB, Pedro; 2015, p. 103).

Sendo assim, a cultura popular é uma via de transformação, pois traz para o lado do visível uma nova possibilidade de construção subjetiva individual e coletiva, como destaca Abib. Na minha prática de atuação docente e de estudos, pude experienciar esse encontro transformador. Quando estamos atentas ao que é produzido de cultura pelos mestres e mestras da cultura popular, estamos conectadas com uma sensibilidade que é também capaz de perceber percursos criativos nas atividades escolares cotidianas, o que nos leva a assumir o objetivo de incentivar que isso se desenvolva nas práticas pedagógicas planejadas, o que é uma atitude contestadora e de transformação.

Vale destacar que o termo cultura popular é em si mesmo uma contestação, pois o “popular” presente nesse termo revela uma definição de conteúdos e práticas atribuídos externamente a esse tipo de cultura, como se fosse uma versão “popularizada” da história e da cultura “convertida en mensaje digerible para un "pueblo" al que se presupone simple, despojado de toda sutileza conceptual o lingüística.” (CUSICANQUI, Silvia, 1987, p. 11).

Exatamente por serem entendidos como despojados de elaboração conceitual, esses conteúdos não figuram nos percursos formativos das professoras, em que pese toda a riqueza de símbolos e elementos subjetivos individuais e coletivos que a cultura popular possui em termos de criatividade estética e conceitual.

Nesse ponto, é de grande importância destacar que compreendo que a cultura popular é uma via que pode indicar e favorecer preciosas transformações nos saberes e fazeres de diversas naturezas, mas que, como todo conjunto de saberes produzidos na história da humanidade, tem as suas limitações e contradições que nos convocam a um “laborioso trabalho de reflexão e de interpretação sobre esses limites, sobre as possibilidades que eles nos abrem e as exigências que nos criam.” (SANTOS, 2008, p. 26).

Como professoras, lançamos sempre um olhar sobre o processo criativo das crianças moldado pela nossa vivência e experimentação dos nossos próprios processos criativos e de contato com as produções culturais que conhecemos. Como entender a fruição, os símbolos em diálogos, as lutas contra a hegemonia, a frustração, a negociação com as impossibilidades da matéria, se não vivemos, nós também, essa experiência do fazer criativo? (REYES, Rô; 2011). É necessário que as professoras acumulem conhecimentos provenientes do campo das experiências da cultura popular, da ancestralidade e da arte, para observar melhor o que ocorre no plano da criação e poder colaborar – evitando abafar – o desenvolvimento criativo da criança.

Portanto, as formações docentes iniciais e continuadas poderiam possibilitar contatos com esses saberes experienciais para todas as professoras, independentemente do fato de elas serem ou não professoras do componente curricular Artes e independente das suas crenças espiritualistas e religiosas. Se a profissional docente não experimenta o processo criativo e de fruição das simbologias da cultura popular (de diversas cosmologias) como uma possibilidade de desconstrução de padrões e como lugar de experimentação de novas simbologias com sentido na sua subjetividade, no diálogo com outras subjetividades e com as realidades locais, a possibilidade da mediação que fará no processo criativo da criança será estreita, limitando a exploração que o(a) estudante possa fazer do seu meio, da sua identidade e da memória coletiva do seu grupo.

O caminho para se seguir como profissional da educação é intrincado e complexo, pois cada experiência se revela como evento ímpar, desconstruindo a ideia de uma técnica fixa e um método único que sejam possíveis de serem aplicados indistintamente nas relações pedagógicas. Por isso, é preciso que os fazeres pedagógicos sejam tecidos a partir de diversos saberes, que muitas vezes parecem saberes pouco importantes, mas que a profissional tenha

constante atitude reflexiva, evitando entender e realizar os fazeres pedagógicos apenas no marco da razão cartesiana. A trama educativa é subjetiva, social, cultural, e também lúdico-espiritual. Ela extrapola os limites da racionalidade cartesiana, o que exige que nós docentes tenhamos muito repertório de saberes da experiência, da sensibilidade e que saibamos lidar com os elementos tempo e caos com muita flexibilidade. Como educadora, sempre fico a procurar caminhos, a experimentar ludicidades, a sentir artes que apontem direções que, por sua vez, permitam que cada pessoa envolvida no processo educativo possa estar em contato com as suas memórias, com o respeito às identidades coletivas e subjetivas.

Essa pessoa se questiona, depois reflete "por que me faço esse questionamento?", pois bem... essa pessoa vai se clareando a si mesma. Vai ficando clara a natureza política da pergunta-questionamento. (FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano; 1989, p. 48).

Os caminhos que são abertos pelos questionamentos nos levam a saberes invisíveis, pois fogem do marco da ciência moderna, como tão lucidamente nos revela Boaventura Santos (2007), com o seu conceito de pensamento abissal. Segundo o autor, os conhecimentos da sociedade ocidental estão classificados em dois grandes grupos separados por uma linha abissal, cuja função é inibir interações entre os diferentes lados da linha. De um lado da linha, temos os conhecimentos visíveis da ciência moderna,

[...] do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus "outros" modernos está assente na linha abissal invisível que separa de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 4).

A copresença das diferenças dos conhecimentos é negada pela modernidade ocidental, pois sua estrutura nem sequer reconhece os conhecimentos não científicos como conhecimentos reais. Sendo assim, tanto o reconhecimento, como o valor social dos saberes é maior, quanto maior é o seu grau de semelhança com a linguagem da ciência moderna. Isso faz com que os diversos ramos dos saberes tendam a lidar somente com as questões que se situam no campo do visível, na economia dos conhecimentos.

No âmbito dos saberes pedagógicos, significa ter uma visão quantificável e acorde com a lógica da eficiência das atividades pedagógicas. Essa abordagem aplica métodos, conteúdos fixos e currículos fechados considerados bem estruturados, por estarem baseados

em correntes científicas psicológicas esquemáticas, que empregam a lógica linear de estímulo-resposta para tentar lidar com as relações interpessoais, no marco da lógica produtivista do capital.

Em outras palavras, reforçar a linha abissal na educação significa invisibilizar, esquecer e desaprender as questões da subjetividade individual e coletiva nas práticas pedagógicas. Significa reduzir a pessoa a um estreito feixe do cognitivo e menosprezar as suas raízes culturais e seu arcabouço psíquico-espiritual. Uma das formas de resistência em relação a esse formato hegemônico de hierarquia do conhecimento é dialogar com os diferentes saberes, tentando tecer redes integradas de conhecimentos, que abarquem as múltiplas dimensões da nossa construção como seres humanos, criando relações interpessoais dinâmicas e movimentos de resistências sociais.

Santos (2007) propõe que chamemos essa integração dos saberes de Ecologia de Saberes, uma intervenção que combina sempre o cognitivo com o ético-político e distingue a objetividade analítica da neutralidade ético-política. Segundo o autor, essa rede tem uma riqueza de conhecimentos que consegue preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência com base na tradição oral. Tal fato é

o impulso para a co-presença igualitária (como simultaneidade e contemporaneidade), e para a incompletude. Uma vez que nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo, todas elas são, de diferentes maneiras, incompletas. Todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos. Todos os conhecimentos são testemunhais porque o que conhecem sobre o real (a sua dimensão ativa) se reflete sempre no que dão a conhecer sobre o sujeito do conhecimento (a sua dimensão subjetiva). (SANTOS, 1997, p. 49).

Toda forma de produção de conhecimento e suas hierarquizações têm, portanto, um impacto sobre as subjetividades das pessoas. Conhecer e sentir estão intimamente relacionados e, por sua vez, se vinculam à organização sociocultural e ao modo de produção específico de cada tempo e espaço. A copresença igualitária dos saberes é uma projeção de esperança, mas, por hora, o que determina a dominação de certos saberes sobre outros é a lógica de produção capitalista, que nas práticas escolares de ensino reproduz o domínio do capital, quando assegura que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de produção objetivamente possíveis do sistema, ou seja, incumbe à escola a função de promover a internalização de legitimidade atribuída pela hierarquia social (MÉSZAROS, István; 2008, p. 44).

A formação docente é um ramo da Pedagogia e das ciências da educação e, portanto, está também vinculada à lógica moderna colonial capitalista, com sua hierarquização de saberes legitimados pela ciência moderna. Isso resulta, por um lado, na visibilização dos conteúdos teóricos, métodos e técnicas da ciência moderna e, por outro lado, na invisibilização de conhecimentos advindos das práticas do cotidiano.

Os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso [da ciência moderna].(SANTOS, 2007, p. 3).

Nos ambientes de educação formal, práticas e crenças ligadas às subjetividades, à importância das relações interpessoais, à noção de ancestralidade, de pertencimento e seus desdobramentos no corpo e na arte foram colocados no lado invisível da linha. Os conhecimentos referentes ao cotidiano local e à cultura popular foram extirpados dos currículos e dos fazeres desenvolvidos nas escolas, uma vez que seus graus de importância e significação foram medidos pela escala hierárquica, pautada na lógica cartesiana tecnicista e no modo de produção capitalista.

Durante minha formação docente não tive oportunidades temporais e espaciais de vivenciar o encontro da memória do grupo familiar e social ao qual pertencço. Do mesmo modo que não tive essa oportunidade de brincar livremente, de cantar e de contar histórias. Todas essas possibilidades de contato com o invisível vieram depois, quando eu, já tendo concluído a licenciatura em Pedagogia, procurei formações continuadas que pudessem me oferecer outros elementos capazes de me deixar mais segura para continuar propondo as brincadeiras e os fazeres criativos das crianças como fazeres pedagógicos legítimos e importantes para a aprendizagem delas. A princípio, esse fazer era apenas intuitivo, não encontrava respaldo na academia ou nas trocas com outras colegas, principalmente quando era professora em uma escola municipal de Salvador.

A Pedagogia, apesar de pautada pela lógica da ciência moderna, nunca ocupou efetivamente uma posição privilegiada na escala hierárquica dos saberes ocidentais, pois sempre esteve ligada a dois aspectos considerados incompatíveis com a ciência: o cuidado com outra pessoa e a dinâmica do cotidiano. Sendo assim, a profissão docente de ensino fundamental foi historicamente desvalorizada. Segundo Cristina Bruschini e Tina Amado, “um breve apanhado histórico mostra como o magistério, enquanto carreira feminina, incorpora elementos da ideologia sobre a domesticidade e a submissão da mulher” (1988, p. 4), e como esses elementos estavam associados aos baixos salários oferecidos no exercício da

profissão, que desde o século XIX, era considerada uma vocação feminina, além de ser profissão desonrosa e humilhante para o homem.

Devido à vinculação do trabalho docente aos cuidados com as crianças, o que ocorreu na história da educação brasileira foi uma tentativa de forjar um status de visível para o campo da Pedagogia, tornando-a um campo de estudos que estruturasse a formação proletarizada das professoras e a escolarização, atendendo às expectativas do capital. Atitude essa que tem uma conotação política de viés neoliberal, cujo início se deu na época do populismo, quando

havia uma relação muito estreita entre educação e transformação da sociedade. Portanto, haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas... mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro. Nesse ponto, há um "preste-atenção" que não podemos esquecer. (FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano; 1990, p. 18).

Sugiro que esse “preste-atenção” pode ser direcionado para entendermos os dois caminhos que forjaram a localização da Pedagogia no lado visível da linha do conhecimento abissal e estruturou a educação escolar adequando-a às exigências do mercado: 1) distanciou as práticas pedagógicas das práticas cotidianas, elegendo apenas o conhecimento do conteúdo programático e fragmentado como válido, o que ocasionou a negação das demais formas de conhecimento na escola. Essa estratégia objetivou formar mão de obra mais acorde com os padrões de eficiência e produtividade para o mercado vigente no país, que naquele momento se encontrava em franca expansão econômica. Tal fato fez com que as práticas pedagógicas se aproximassem mais do âmbito da ciência moderna do que dos outros saberes; 2) criou espaço para tornar a mulher mais ativa e produtiva no mercado de trabalho capitalista, porém não valorizou equitativamente o seu trabalho, pois este trabalho relaciona-se com uma esfera desvalorizada: o cuidado. Esse fato endossa a prática patriarcalista descrita por Nancy Fraser (2007), como sendo uma divisão sexual hierarquizada entre ‘produção’ e ‘reprodução’, que é uma estrutura determinante da sociedade capitalista e grande causa das assimetrias de gênero inerentes a ela.

Pelo fato de lidar com os dois expurgos da estrutura patriarcalista-capitalista: o cotidiano e o cuidado, o caminho de posicionamento político mais coerente para emancipar a Pedagogia e os processos de educação de crianças dos dogmas positivistas e legitimar novas formas de saberes, seria assumir a natureza do trabalho, se reconhecer na invisibilidade e tentar criar novas articulações no âmbito da resistência e da contestação do sistema produtivo

e ideológico do neoliberalismo e da ciência moderna, na formação docente.

Sendo assim, a formação e o trabalho docente deveriam assumir a educação como um ramo do conhecimento que se dispõe a contestar a dominação e a hierarquização da escala de valor dos próprios conhecimentos. Segundo Peter Mc Laren (1998), durante a formação, as professoras deveriam ser instigadas:

a falar com autoridade, enquanto perturbam a naturalização de convenções fixas e de contingências enraizadas, esta prática não deve, entretanto, ser desenvolvida de maneira autoritária. Ao criticar o legado disfuncional do positivismo que presume uma objetividade sem preconceitos, a pedagogia crítica busca construir uma coalizão intelectual inovadora e significativa na luta anticapitalista, anti-racista, anti-sexista, anti-homófoba e anticolonialista. (MC LAREN, 1998, p. 50)

Segundo o autor, nós, professoras, precisamos cavar espaços para a reflexão, desconstruindo os conhecimentos naturalizados e transformando-os em novas possibilidades de reflexão, de modo a interrogarmos criticamente nossas formações enraizadas e propormos essa reflexão para os(as) estudantes (MC LAREN, 1998).

Acredito que uma forma possível de desconstruir os conhecimentos naturalizados é dar espaços para os saberes locais, por isso as experiências com o simbólico, presente na cultura popular, poderiam ser incorporadas nas práticas pedagógicas. Os atos de contar, ler, ouvir as narrativas, bem como o desenvolvimento de processos criativos, que criam enredos das fantasias individuais e coletivas, possibilitam às gerações mais jovens a compreensão do tempo primordial, ou seja, traz esse tempo para si como realidades, e fazendo viver, na imaginação, os acontecimentos que lhe foram narrados. Isso contribui para a formação da identidade do humano.

Dentro desse contexto as narrativas das lendas têm um papel muito importante, porque a lenda sistematiza e ordena realidades, no ato de sua transmissão oral, envolve tanto o narrador como os ouvintes vivem num tempo e num espaço a reintegração dos acontecimentos da história. (OLIVEIRA, Sebastião; LIMA, Antônia; 2006, p. 5).

Para os autores, as narrativas da cultura popular são modos de falar, ver e sentir dimensões da realidade que são inatingíveis, uma vez que dialogam com as subjetividades, o simbólico, a identidade individual e coletiva e com a memória. Sendo assim, é importante que as docentes vivenciem a experimentação do ouvir, ler e criar contos, pois esses são mecanismos que podem favorecer a ruptura com a lógica linear de pensamento, estratégias que permitem explorações sobre a integração entre o saber, o sentir, o fazer e a construção da

identidade e sua relação com a cultura local, ou seja, as resistências e as rupturas existentes nessa relação dinâmica.

2.3. COLONIALIDADE

A linha do pensamento abissal de Boaventura Santos é uma ideia rica, clara e ilustrativa que nos leva a querer criar imagens mentais para nos ajudar a entender a centralidade da racionalidade moderna europeia nos nossos campos de conhecimentos. Aqui neste trabalho, faço a opção de colocar o pensamento abissal em diálogo com uma corrente teórica que considero essencial, a fim de que possamos entender a construção histórica dessa hegemônica hierarquização do conhecimento: a corrente de estudos decoloniais, que existe em muitos países latino-americanos desde a década de 1960.

A corrente decolonial parte do princípio de que, nos tempos atuais, chamados de pós-coloniais, existe uma configuração social denominada de colonialidade, que é uma composição de relações de poder e dominação derivada do processo histórico de colonização e que se baseia na elaboração teórica da ideia de raça como naturalização das relações coloniais (QUIJANO, Aníbal; 2005). Essas relações seguem resultando em desigualdades que sustentam o padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Tal padrão de poder é sustentado pela elaboração intelectual da perspectiva de modernidade que tem um modo concreto de produzir conhecimentos e é reconhecido como eurocentrismo.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. (QUIJANO, 2005, p. 115).

Não me aprofundarei nas discussões sobre raça, ainda que Quijano (2005) considere que esse elemento é chave nos processos de dominação. Reconheço o papel fulcral desse elemento nas discussões decoloniais, por isso acredito que esse tema deva ser tratado com bastante profundidade para evitar que seja discutido com uma visão instrumental das demandas étnicas¹¹. Devido à limitação de tempo e de foco de interesse desta pesquisa, não

¹¹ Segundo Silvia Cusicanqui as elites de esquerda tendem a fazer um uso instrumental das demandas étnicas quando sociedades subalternizadas são colocadas em papel de objetos de uma missão civilizadora externa, não

poderei discutir o assunto com profundidade, portanto, considero mais oportuno deixá-lo para produções futuras. Como trabalho com uma metodologia de pesquisa que possibilita demonstrar as fragilidades e as contradições da pesquisa, considero essa opção de recorte bastante viável. O que farei, portanto, é uma narrativa de como o contato com alguns mitos e lendas provenientes de outras cosmovisões, distintas das ocidentais cristãs, especificamente produzidas por grupos étnicos subalternizados, como as pessoas negras candomblecistas, influenciaram a minha atuação como pedagoga não candomblecista. Sendo assim, não pretendo representar interesses de nenhum grupo étnico específico, caminho num sentido bem diferente, declaro que esse conhecimento produzido aqui deriva da minha própria história de formação, que se cruza com as práticas de contação de histórias de Dona Cici.

Fiz uma abordagem mais profunda em outros fatores da colonialidade que incidem de modo também direto na produção de conhecimento no Brasil, resultando em um panorama no qual determinados saberes são invisibilizados diante da reverberação da colonialidade no nosso tempo pós-colonial. Um desses fatores, apontado pela corrente decolonial, é a ideia de progresso intrínseca ao eurocentrismo.

O fato de que os europeus ocidentais imaginaram ser a culminação de uma trajetória civilizatória desde um estado de natureza, levou-os também a pensar-se como os *modernos* da humanidade e de sua história, isto é, *como o novo e ao mesmo tempo o mais avançado da espécie*. Mas já que ao mesmo tempo atribuíam ao restante da espécie o pertencimento a uma categoria, por natureza, inferior e por isso anterior, isto é, o passado no processo da espécie, os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas. (QUIJANO, 2005, p. 231).

Segundo Quijano (2005), convencidos da hegemonia das suas formas de conhecimento, os colonizadores europeus reprimiram as produções de conhecimento dos colonizados, abafando seus universos simbólicos sob a alegação da inferioridade de tais produções e sistemas de crenças. Por conseguinte, desde o apogeu do racionalismo grego até o início deste século, os mitos, as fábulas e os contos populares foram considerados fantasias das camadas mais ingênuas ou menos esclarecidas da sociedade (OLIVEIRA e LIMA, 2006), não integrando os conhecimentos científicos, na Europa moderna e nas suas antigas colônias, até os tempos atuais, pois hoje perdura a conformação social de colonialidade. Os

tendo voz por si mesmos e sim por pesquisadores. Segundo ela, “la labor investigativa generada por la mayoría de instituciones y militantes de la izquierda acabó condenando al silencio y a la intraductibilidad a las intraductibilidad a las conceptualizaciones y sistematizaciones generadas desde adentro del grupo indígena estudiado.”

desdobramentos desse abafamento simbólico conhecemos de perto na maioria das escolas básicas, que não incluem nos seus cotidianos elementos das culturas tradicionais e locais.

A hegemonia das formas de conhecimento eurocêntricas se fundamentou na ideia salvacionista vinculada ao progresso civilizatório, que criou a polarização do mundo ocidental e não ocidental, no qual a Europa era tida como o polo moderno e as demais localidades, os polos bárbaros e atrasados. Essa foi a base de construção do mito do eurocentrismo, que, considerando o progresso simultaneamente superior e normal, criou o mundo moderno e a sua face oculta colonial,

afirmando o caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos abordou-se o estudo de todas as demais culturas e povos a partir da experiência moderna ocidental, contribuindo desta maneira para ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse dever ser que fundamenta as ciências sociais. (LANDER, Edgardo; 2005, p. 11)

Implícita nessa experiência moderna ocidental está a Colonialidade do Saber, reveladora de que o eurocentrismo deixou um legado epistemológico que “nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias” (PORTO-GONÇALVES, Carlos, 2005, p.3). Diante do universalismo da episteme eurocêntrica, as experiências locais na América Latina foram desprestigiadas e colocadas no esquecimento e no silêncio, enquanto houve a expansão da produção de conhecimento fundamentada na ciência moderna europeia, dentro das academias latino-americanas e em outros âmbitos de produção de conhecimentos. A episteme eurocêntrica gerou sistemas de classificações e padrões de pensamento que operam por separações sucessivas, reducionismos e dicotomias:

Espaço e Tempo, Natureza e Sociedade entre tantas. Há, mesmo nos centros hegemônicos, aqueles que apontam esses limites e a própria ciência natural eurocêntrica revela seu diálogo com o pensamento oriental. Espaço e tempo é cada vez mais espaço/tempo e, nas ciências sociais, como aqui nesse livro é destacado, essa compreensão não-dicotômica nos permite ver que modernidade não é algo que surgiu na Europa e que, depois, se expandiria pelo mundo, como se houvesse na geografia mundial um continuum de diferentes tempos, como no seu evolucionismo unilinear (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3).

O conceito de evolucionismo unilinear apontado por Porto-Gonçalves é aplicado com muita frequência nas práticas pedagógicas. Como professoras estamos sempre buscando o progresso linear dos educandos e flexibilizamos pouco a ideia do tempo, casando-o com o

espaço, o que é essencial para que os ritmos de cada pessoa possam ser respeitados e, conseqüentemente, os conhecimentos produzidos possam ser significativos. Apesar de nenhum processo de aprendizagem ser linear, pois há sempre momentos de resistências e retrocessos, ainda assim tendemos a lidar com o tempo como se ele fosse um elemento linear, o que leva a um desrespeito aos ritmos próprios de cada pessoa; bem como leva a entender os retrocessos e resistências como diminuição das capacidades cognitivas, emocionais e socioculturais, reforçando o lugar de passivo do educando.

Não só o tempo e o espaço são tratados na lógica evolucionista, os conceitos de natureza e cultura também aparecem em constantes oposições nos currículos escolares e a escola se imbuí da obrigação de ter que conduzir a transição da criança do estágio natureza, para o estágio cultura, através de proposições normativas que conduzem os(as) educandos(as) ao um *deve ser* que se adeque às formas válidas, objetivas e universais de conhecimento da ciência moderna e que são os sustentáculos do mercado capitalista. De um modo geral, não existem espaços nos currículos das escolas básicas para que as diversas visões sobre esses conceitos de tempo, espaço, natureza e cultura possam ser explicitados e debatidos. Assim ocorre também na formação docente, pois, mesmo o componente curricular Filosofia, que poderia ser um espaço/tempo de reflexão sobre outras cosmologias e conceitos derivados, reforça a episteme eurocêntrica tratando os conhecimentos pelo viés científico.

Nesse sentido, visando romper essa compreensão dicotômica, uma importante proposta do movimento decolonial é que se trabalhe com novas categorias de pensamentos, que têm inspirações em diversos conceitos e modos de ser das mais diferentes cosmologias.

Segundo Silvia Cusicanqui (1987), um fazer transformador para a ruptura das dicotomias expostas é voltar as atenções para as experiências de cada pessoa e grupo como percursos de produção de conhecimentos significativos, pois, mesmo no silêncio e no esquecimento, houve e há inúmeros saberes locais que aprenderam a viver entre lógicas distintas e a se mover entre diferentes códigos, o que a autora denomina de interculturalidades. Dialogar com as mais diversas cosmologias é um rico caminho para que possamos pensar outras formas de organizar os pensamentos e de criar novas categorias de sistematizações, que possam romper as dicotomias e abraçar conceitos flexíveis de tempos-espaços, natureza-cultura, entre tantas outras dicotomias.

Os projetos de decolonização consistem, portanto, em colocar em evidência as experiências de colonialidade que existem encobertas pela modernidade do saber, buscando o status de cognoscitivo a toda experiência humana e criando um processo de sistematização de conhecimento que seja uma síntese ética entre diversos polos ativos de reflexão e

conceitualização, e não uma separação dual entre dois polos: um “ego cognoscente” e um “outro passivo”. Nessa dialética, as pessoas refletem juntas sobre suas experiências e sobre as visões que cada uma tem sobre a outra.

Con ello se generan las condiciones para un "pacto de confianza" (cf. Ferrarotti), de innegable valor metodológico, que permite la generación de narrativas autobiográficas en cuyo proceso la conciencia se va transformando superando lo meramente acontecido para descubrir lo significativo, aquello que marca al sujeto como un ser activo y moralmente comprometido con su entorno social. (CUSICANQUI, 1987, p. 11).

Os projetos na lógica do pensamento decolonial denunciam a construção histórica do privilégio de fala e criam um espaço-tempo de voz aos sujeitos subalternizados pela história única eurocêntrica. Nesse panorama, a fala tem uma importância política muito grande e as narrativas autobiográficas ganham grande destaque, pois como belamente aponta Silvia Cusicanqui, elas permitem que a consciência vá se transformando e entendendo o entorno a partir do seu próprio percurso de vida. Ou seja, o sujeito ganha importância e se entende como significativo na dinâmica do mundo, uma vez que as próprias histórias revelam as faces ocultas da história única.

Sendo assim, a partir do cruzamento dessa teoria com as práticas pedagógicas, percebo que os conhecimentos podem ser mais significativos quando os percursos que os(as) educando(as) fazem na sua forma de conhecer e interagir com os conteúdos e conhecimentos são respeitados(as), pois o jeito como cada pessoa interage com as informações e formas de pensar produzidas pelo grupo social interfere na sua forma de perceber, interpretar e ressignificar a realidade. Diante do exposto, questiono como as professoras vão efetivamente conceder a fala de modo interessado no que o outro tem a dizer, respeitando o ponto de vista e a história deles(as), se a sua própria voz e história são silenciadas na formação docente?

O aporte da teoria decolonial é de grande valia para a educação, pois fomenta a reflexão crítica sobre os privilégios de fala e sobre as invisibilidades dos conhecimentos locais nos currículos e nos fazeres escolares e acadêmicos, bem como a reflexão sobre a separação entre dois polos de conhecimento forjada pela lógica da modernidade ocidental – o polo cognoscente, que é ativo e o polo outro, que é passivo, posto que não é visto como atrasado e primitivo sem o poder de falar por si mesmo – o que demonstra a necessidade dessa dicotomia ser desconstruída.

A questão da dicotomia polo passivo/polo ativo cobra muita importância nos fazeres da educação, seja nas pesquisas na área, seja nas práticas pedagógicas. Nas pesquisas, a

importância deriva da forma como as docentes da educação básica no Brasil são tidas nas pesquisas da área: ainda como polo passivo, pois, até a década de 1980, as produções sobre educação foram feitas por profissionais de outras áreas. As professoras são, historicamente, um grupo sobre o qual se produziu conhecimentos, figurando na maioria das produções, na posição de polo passivo, aquele que é investigado e sobre o qual se fala.

Esses polos também aparecem com muita frequência nas relações de ensino-aprendizagem, posto que, quando se entende essa relação como uma transferência passiva de conhecimentos, se considera que existe aquele que está mais próximo do conhecimento sistematizado da ciência, o sujeito cognoscente e o outro passivo, que por ser atrasado, é subalternizado e deve ser inserido nos padrões civilizados. Desse modo, o objeto passivo é sempre anunciado, pois não fala por si nessa relação assimétrica, que impede diálogos entre iguais.

Diante disso, é importante que nas atividades educativas tenhamos atenção não só à construção do conteúdo programático, selecionando temas e categorias de análises que permitam reflexões sobre o mito do eurocentrismo, mas também que sejam criadas oportunidades para se discutir novas formas de fazer. Destaco o fazer como elemento essencial, pois ele muitas vezes fica relegado a segundo plano nas propostas educativas críticas. Não podemos perder de vista que muitos conhecimentos são produzidos a partir do fazer, e não somente a partir do conteúdo teórico. Portanto, é preciso que as práticas educativas tenham conteúdos teóricos e derivados dos mais diversos fazeres, com o intuito de que existam tempos-espacos destinados às construções de novas categorias de pensamento, legitimando e dando visibilidade aos saberes invisíveis.

Esses saberes invisíveis são os saberes que Walter Dignolo denomina de saberes de fronteira, caracterizados pela “compreensão e interpretação do mundo a partir da chave de compreensão e das categorias subjacentes às cosmologias específicas dos povos ‘condenados’”. (MIGNOLO, 2007 apud PENNA, Camila; 2014, p. 195).

Colocar os saberes de fronteira em relevo é fator imprescindível para a jornada de contestação das formas de produção de conhecimento, principalmente na América Latina. Nesse sentido, novas perspectivas contestatórias críticas e emancipatórias, com especial destaque para a Pedagogia Decolonial (WALSH, Catherine; 2005) têm demonstrado a necessidade de que as práticas educativas sejam repensadas para, conseqüentemente, favorecer formações mais integrativas e com caráter emancipatório, que considerem que os sentimentos, a criatividade e os saberes locais são importantes fatores envolvidos nos processos pedagógicos.

Essa perspectiva fundamenta-se na análise crítica do modelo de educação baseado na hegemonia da razão do Eu universal, demonstrando que ele não atende ao objetivo principal da educação, que é a formação humana. Quando falo em formação humana, não estou me referindo à educação positivista com toques humanistas. Refiro-me a uma educação que pouco conhecemos no nosso país, aquela que, de fato, não é um sistema de manutenção da lógica de mercado produtivista, que exclui grandes parcelas da população de condições básicas de vida.

A Pedagogia Decolonial traz à baila questões que tratam da nossa subjetividade individual e coletiva entremeadas nas finas teias do eu e do outro, em um presente que dialoga constantemente com a memória e que se situa em um contexto político-econômico específico de pós-colonialismo.

Essa corrente questiona o elemento balizador mais frequente da produção de conhecimento da educação formal básica brasileira que é o eurocentrismo e o das práticas pedagógicas – no que se refere às relações eu-outro – que é o modelo capitalista de produção. Esses modelos de relações, que são os norteadores da era moderna da história ocidental, que, apesar de ultrapassada temporalmente, deixou seus rastros na contemporaneidade dos países latino-americanos, são alvos de críticas para que busquemos alternativas capazes de superá-los, de criar novas formas produção de conhecimentos mais compatíveis com ideologias, cosmovisões e contextos locais dos povos latino-americanos.

Diferenciando-se da perspectiva positivista, a Pedagogia Decolonial descortina um novo modo de saber e fazer que sugere o reconhecimento de que os significados dos conhecimentos são gerados numa complexa trama que envolve formas de poder expressas na geopolítica do conhecimento, na qual a América Latina figura como espaço produtor de conhecimento historicamente subalternizado, um conhecimento “outro”, invisibilizado no processo histórico e no contexto de colonialidade (WALSH, 2013, p. 14). Essa proposta pedagógica propõe que se pense as categorias de conhecimento a partir da diferença colonial, cujas produções “outras” têm projetos diferentes de poder social e conhecimento.

[...] la decolonialidad encuentra su razón em los esfuerzos de confrontar desde 'lo próprio' y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, y la negación y destrucción de los campos-otros del saber. Por eso, su meta no es la incorporación o la sueración (tampoco simplemente la resistencia), sino la recosntrucción radical de seres, del poder y saber, es decir, la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, conocimiento y del poder que podrían contribuir a la fabricación de sociedades distintas. (WALSH, 2013, p. 24).

Por conseguinte, distanciando-se de pedagogias que buscam uma via possível dentro da lógica colonial da modernidade, a Pedagogia Decolonial não busca a manutenção de uma epistemologia da civilização e do eurocentrismo, busca a criação coletiva de novas vias, que inaugurem novos projetos de conhecimentos e existências. Sendo assim, compreende que o decolonial é uma transformação, uma construção e uma criação, que exige relações criativas entre o próprio e o diferente.

No livro, *Pedagogia Decolonial: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad* (2013, p.25), a editora e autora Catherine Walsh, considera que a interculturalidade é uma ferramenta de saber e fazer que organiza diferenças de pensamentos e ações em torno do problema da colonialidade.

[...] es la interculturalidad como proceso y proyecto social, político, ético e intelectual que asume la decolonialidad como estrategia, acción y meta [...] es un principio ideológico que ha guiado su pesamiento y sus acciones en los ámbitos sociales y políticos, pero también en torno a lo epistemológico.
(WALSH, 2013, p. 25)

Partindo dessa colocação de Walsh, podemos considerar a interculturalidade um projeto e ação da Pedagogia Decolonial, destinado a desconstruir o mito do eurocentrismo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que lidam com um leque abrangente e diverso de histórias orais e mitos de diferentes cosmologias são fazeres que corroboram a desconstrução da racionalidade eurocêntrica e desconstroem o privilégio da fala. Silvia Cusicanqui é uma estudiosa que tem demonstrado o imenso valor das histórias orais nas práticas decoloniais. Segundo ela, o ato de narrar faz com que todos(as) se reconheçam como sujeitos e reflitam juntos sobre suas existências e sobre a visão que um tem do outro. Reconhecendo a importância dos estudos de Cusicanqui sobre o tema, Walter Mignolo afirma:

El potencial epistemológico de la historia oral re-ordena la relación sujeto de conocimiento-sujetos a conocer o comprender. Por otra parte, la tradición oral no es sólo una nueva “fuente” para la historiografía. Es ella misma producción de conocimiento. El contador de cuentos (*story teller*) es equivalente al cientista social, filósofo o crítico social, a la vez que el/la cientista social es equivalente contador/a de cuentos. En este sentido, y debido a la colonialidad involucrada en la sociedad y en las formas de conocimiento, Rivera Cusicanqui da un paso más allá [...] (Mignolo, 2002, p.7)

A conexão entre mito e história, principalmente através da história cíclica e mítica, possibilita descobrir o sentido profundo dos ciclos de resistência de povos subalternos, conferindo-lhes o caráter de sujeito ativo da história. Sendo assim, o mito é considerado uma prática historiográfica que permite que estratos muito profundos da memória coletiva sejam

desvendados para as novas gerações, alimentando a esperança quando o passado se conecta com o presente (CUSICANQUI, 1987). O longo trecho a seguir nos ajuda a entender o potencial que os mitos têm no processo de desconstrução do eurocentrismo e da afirmação de identidades diferenciadas:

El mito funciona como mecanismo interpretativo de las situaciones históricas, sobre las cuales vierte sanciones éticas que contribuyen a reforzar la conciencia de legitimidad de la lucha india. Interesa, por lo tanto, no sólo reconstruir la historia "tal cual fue", sino también, fundamentalmente, comprender la forma cómo las sociedades indias piensan e interpretan su experiencia histórica (Rivera, 1982^a). En este proceso, puede darse incluso una contradicción entre temporalidades y lógicas históricas: si la historia documental presenta una sucesión lineal de eventos, la historia mítica – y las valoraciones éticas que implica – nos remite a tiempos largos, a ritmos lentos y a conceptualizaciones relativamente inmutables, donde lo que importa no es tanto "lo que pasó", sino por qué pasó y quién tenía razón en los sucesos: es decir, la valoración de lo acontecido en términos de la justicia de una causa. En este sentido, la historia oral india es un espacio privilegiado para descubrir las percepciones profundas sobre el orden colonial, y la requisitoria moral que de ellas emana: a pesar de los cambios de gobierno, de los mecanismos diversos de dominación y neutralización, se descubren las constantes históricas de larga duración, encarnadas en el hecho colonial, que moldean tanto el proceso de opresión y alienación que pesa sobre la sociedad colonizada, como la renovación de su identidad diferenciada. (CUSICANQUI, 1987, p.9).

Explorar todo esse potencial de transformação associado às histórias orais pode ser um integrante das práticas pedagógicas das professoras, práticas essas que nos conduzam a modificações radicais no padrão de conhecimento marcado por dicotomias.

2.4. SUBALTERNIDADES E RECONHECIMENTOS

Quanto mais intenso é o reconhecimento da colonialidade e da posição de subalternidade, na dinâmica sociocultural, maiores são as possibilidades de elaborar as aspirações, de dar nomes às tragédias, de ampliar os cenários e de viver as experiências do real. A consciência da subalternidade facilita o posicionamento político nesse jogo de tensões desencadeado pelas disputas de poder. Precisamos, como seres humanas e como professoras, abrir possibilidades de “interrogar regimes dominantes de discursos e práticas culturais e sociais que estão vinculadas à dominação global e inscritas em convicções racistas, classistas, sexistas e homofóbicas.” (CAPUTO, Stela; 2012, p. 250).

Stela Caputo (2012) nos fala dessa urgência das professoras assumirem a necessidade da reflexão, nos revelando a trajetória de vida de crianças candomblecistas que foram insultadas nas escolas por suas professoras. A autora traz o seguinte relato de Tauana, adolescente que acompanhou desde a infância: “se dependesse das escolas por onde passei eu continuaria morrendo de vergonha de ser do candomblé e de ser negra.” (CAPUTO, 2012, p. 264).

Reconhecer-se, investigar-se, agrupar-se, distanciar-se e diferenciar-se são ações da vivência da cotidianidade, são ações do humano, são os caminhos que Exu colocou para os humanos percorrerem, fortalecendo vínculos de solidariedade e de luta.

Quando me deparo com tais constatações, vem o desejo de que de dentro de mim pudessem sair pássaros de todas as cores, de todas as formas, tamanhos e texturas, e que as crianças que os vissem pudessem escolher as aves que mais lhes agradassem e fossem soprando ventos com diversas modulações de intensidade, direção e umidade para ir experimentando tanger pássaros na direção que achassem mais divertido, como ilustrado na figura 3.



Figura 3: Contação

Tanger pássaro... essa imagem é cheia de mistério, só existe na fantasia. Que grito cantado haveria de ter esse tanger? Que dança seria essa de tanger aves? Fico imaginando que essa imagem da fantasia poderia ter legendas para adultos despreparados para as esquisitices do imaginar, sem pé na realidade que se vê. Pois então, a legenda seria: abrir espaços para que cada criança escolhesse formas de construir sua identidade. Espaço para que elas fossem experimentando as possibilidades de alturas que se ganha ao se balançar ao vento.

Quanto mais me envolvo com a profissão, vou percebendo que o que se necessita dela – em termos humanos – é que seja um espaço garantido para se sentir e construir identidades, e não apenas um espaço para se pensar conteúdos e sistematizar informações.

Muitos caminhos são possíveis nessa busca de fazer da educação escolar um locus de resistência, contestação e proposição. A arte e a cultura popular são dois grandes universos simbólicos e políticos, de onde emanam muitas possibilidades de consolidação da Pedagogia Decolonial na escola e em outras instituições e espaços não escolares.

Professoras, assumamos, portanto, nossas subalternidades, assumamos que somos consideradas o expurgo do sistema patriarcal capitalista e, a partir dessa desobrigação produtivista, façamos da educação um lugar onde se vivencia a cultura popular, a criação, o sentir, o ancestral, o conflito e o prazer. Subvertamos, criemos uma nova proposta para o futuro!

3. MEMÓRIAS E CAUSOS

Vovó Cici:

- *Como vai você, minha filha?*

Pesquisadora:

- *Bem, cuidando da minha neném.*

Vovó Cici:

- *Hum... Engraçado, todo mundo diz na correria...!*

Esse diálogo foi do meu primeiro encontro com Vovó Cici depois que eu pari, quando eu me sentia, de fato, diferente do ritmo de correria do mundo. Ela explicitou, como sempre, as minhas sensações fazendo comentários brilhantes! Naquele momento, o comentário de vovó deixou evidente o meu descompasso com o mundo da correria. Ela e eu já nos conhecíamos há uns anos e foi por uma casualidade do destino esse precioso encontro. Na época que a conheci, eu não atuava profissionalmente como pedagoga, estava fazendo ainda a licenciatura. Sempre que passava em direção à minha sala de trabalho, no acervo da Fundação, via Vovó sentada em uma mesa que ficava logo depois do portão de acesso ao Espaço Cultural da Fundação, lendo, cuidando de papéis, de plantas, de pequenos altares que ela fazia ali na mesa, ou caminhando com seus passos mansos regando uma planta aqui outra ali, jogando uma água sagrada na entrada da instituição, ou arrumando alguma coisa na cozinha, que ficava bem pertinho da mesa da entrada. Estava sempre só naquela hora do dia de raios de sol mais brandos, quando ainda não havia chegado nenhuma criança ou pesquisador para render conversas. Sempre a vi como a guardiã de segredos e saberes. No início, nossas trocas de palavras eram curtas, mas sempre terminavam com um “*Deus te acompanhe, minha filha!*”, que me soava bastante familiar e me causava grande conforto. Aos poucos, fui tendo curiosidade por aquela figura e me aproximando mais e mais. A cada novo diálogo, confirmava minha impressão inicial: sim, ela era uma grande guardiã de saberes!

Parecia que lia os meus pensamentos, me sentia transparente, porque ela sempre me contava uma história, falava um provérbio ou mesmo uma conversa sobre acontecimentos da rotina que faziam todo sentido pra mim, uma vez que tinha muita relação com as minhas sensações do momento. Se eu estava vivenciando algum conflito amoroso, lá vinha Vovó com a história de Oxum, Obá e Xangô¹². Se eu estava às voltas com as crianças do estágio, lá

¹² Oxum, Obá e Xangô são orixás. Oxum é a senhora da riqueza, do amor das artes e do encantamento e o seu nome deriva de um rio. Obá é a maior guerreira de todos os orixás, a caçadora solitária e seu nome também é um

vinha vovó com a história de Exu, o menino teimoso (história transcrita que aparece no apêndice); se era alguma questão com a hierarquia, vinha ela com a história da Onça e do Coelho- que fala do modo como o coelho desafia o poder da onça na floresta. Eu ficava me perguntando como eram possíveis aquelas coincidências tão explícitas. Imaginava que aquela senhora tinha uma conexão tremenda com a sensibilidade e a fantasia, como sugerido na imagem 4.



Figura 4: Fantasia

Sua sabedoria me deixava admirada; percebia que saía de uma conversa com ela com muitos elementos para sentir e refletir, o que entendia como encontros que contribuíam sobremaneira para minha formação como ser humano e, especificamente, como profissional, pois entendia que a minha função de professora deveria ser essa de proporcionar reflexões e sensações. Passei a ir vê-la com mais frequência na Fundação, não só nos momentos da minha chegada de manhã, mas durante a tarde e ao cair da noite. Fui vendo quantas histórias ela contava a todos que chegavam por ali e que muita gente pesquisadora a tinha como fonte de preciosas informações. O que mais me admirou nesses muitos fazeres de vovó, que conheci aos poucos, foi a forma com que ela contava histórias para crianças e cuidava delas a todo momento que houvesse alguma por perto. Não importava que criança fosse, se a conhecesse de outros encontros ou não: se era criança e estava ali perto dela, logo se transformava em neto ou neta de Vovó Cici. Encantei-me com essa ideia de responsabilidade coletiva pela criança. Criança é para ser cuidada por todos os adultos, percebia que vovó tinha essa convicção. Estando perto, elas requerem fazeres de cuidado. Aprendi isso observando a forma de lidar de vovó e depois que pari, essa atitude dela me pareceu ainda mais encantadora e necessária na construção de vínculos generosos, que nos façam desenvolver e confiar no

rio no continente africano. Xangô é o orixá da justiça e capaz de mexer com toda a natureza. Na história referida, Obá e Oxum foram mulheres de Xangô e criaram desavenças para disputar o afeto dele.

sentido de pertencimento local para possibilitar criar estratégias de resistências coletivas contra as ideias dominantes de individualismo e produtivismo.

A pesquisadora Teresa Lucena (2011) demonstra essa ideia de cuidado e acolhimento na lida do Mestre de Capoeira de Raiz Bantu/Angola, mestre Renato, educador da Tradição Familiar de Matriz Africana com as crianças:

[Mestre Renato] Recepciona os alunos que o procuram com um acolhimento que estabelece rapidamente uma vinculação. Demonstra sua profunda sabedoria com simplicidade e persistência. Os que chegam são todos acolhidos igualmente, independente da idade, sexo, etnia, classe social, religião. (LUCENA, 2011, p. 157)

Quando uma nova criança surge no mundo, o cuidado e a necessidade de acolhimento se fazem presentes e o fio da vida se estica; assim senti. Quando já atuava como professora, em março de 2017, participei do curso-oficina “Pensar em Movimento: diálogo de saberes em sala de aula” _ promovido pela linha de pesquisa Latitudes Latinas, do Instituto de Artes e Humanidades da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – cujo foco era na Pedagogia Decolonial. Foi o meu primeiro contato dialogado com essa corrente de ideias e fazeres, que até então só conhecia de leituras individuais. Durante o curso, ministrado por Ana Julia Bustos, pesquisadora integrante do Programa de Pensamento Americano, da Universidad Nacional de Três de Febrero (UNTREF), com sede na Argentina, uma das propostas de fazer pedagógico da facilitadora era a criação artesanal de uma árvore genealógica. A proposta integrava um processo de reflexão sobre a história ocidental contada de forma única, sem valorizar o local e o individual. Feita a proposta, fui tecendo minha árvore genealógica com fio de lã e pensando na responsabilidade que eu tinha, como educadora, de valorizar e criar espaços/tempos nos quais as crianças pudessem refletir sobre as suas histórias familiares, para, então, conhecê-las e se apropriarem da trajetória das suas famílias e das comunidades próximas a elas.

Nas histórias de vida estão os fazeres que preservam as crenças e as espiritualidades de muitas linhagens, está a ancestralidade e a sabedoria dos antigos. Fui percebendo que as histórias dos acontecimentos e da fantasia guardavam essas crenças, que nos fortalecem enquanto sujeitos com agência, pois nos situam no panorama coletivo como pertencente a uma coletividade que abrange a família nuclear e que se expande para outras pessoas possuidoras de crenças semelhantes e fazeres de resistências e que valorizam a importância da vida de cada pessoa do seu grupo de convívio.

Esse momento formativo, posterior à licenciatura em Pedagogia, foi para mim de enorme importância, um marco, pois me fez repensar os rumos da minha atuação e da minha pesquisa de mestrado. Levou-me a refletir sobre os saberes que havia aprendido com a minha mãe e meu pai e imaginar de onde eles tinham vindo. Olhando a árvore genealógica que construí, consegui consolidar o espaço de valorização e privilégio social dos saberes existentes na minha família e me deparei com uma grande surpresa: a minha história individual era um reflexo da história única eurocêntrica.

Vasculhando minhas memórias, encontrei as subalternidades e os silenciamentos dos meus ancestrais negros e índios, pois entendi que as histórias que conhecia com mais detalhes eram as histórias dos meus ancestrais europeus. Minha avó materna, filha de um homem negro, sempre negou o fato de meu bisavô ser negro; em contrapartida, sempre valorizou a branquitude do meu avô espanhol. Do lado de meu pai, nunca soube nada das origens indígenas da minha avó, ainda que elas fossem evidentes, e sempre soubemos da existência de uma ancestral portuguesa. Percebi que nada disso era uma coincidência, mas um reflexo da força do mito do eurocentrismo, que difunde a ideia de superioridade dos europeus frente aos outros povos não ocidentais, ficando estes últimos silenciados até mesmo nas histórias familiares.

Como professora, já tinha orientado uma proposta de construção de árvore genealógica, inclusive esse relato aparece mais adiante, mas nunca havia notado essa faceta formativa de característica decolonial, que possibilita a revisão da história coletiva pelas histórias individuais. Apesar de, durante a minha licenciatura, a história de vida na formação docente já ter sido apresentada como elemento importante da atuação docente, esse aprendizado se consolidou com bastante intensidade – e com nova atribuição de sentido – nesse momento de formação continuada que relatei, pois ele me fez valorizar ainda mais as histórias de vida como uma estratégia de resistência e de proposta de mudança da perspectiva eurocêntrica, através da criação de espaços/tempos de reflexão sobre nós mesmas como agentes da história. Diante disso, fazendo uma revisão muito acurada, percebi a relevância das aprendizagens que consolidei na minha atuação docente e que vieram através das minhas ancestrais e de outras mulheres mais velhas que fui encontrando no caminho. Compreendi que muitos dos saberes que orientam as minhas práticas pedagógicas são saberes que vieram de longe no tempo.

“Minhas antigas tinham um saber e deixaram cair no meu ouvido.”. Essa fala de Vovó Cici, que surgiu em uma das entrevistas, expressa o valor que passei a dar aos saberes das vivências das pessoas mais velhas, devido às constantes reflexões sobre a minha prática

profissional e aos acontecimentos da minha vida, especialmente quando me vi responsável por uma criança cuja linha ancestral me é tão familiar. Isso me fez refletir sobre a forma como os aprendizados de respeito ao mais velho, de valorização da história familiar e das histórias de vidas de pessoas inspiradoras está presente na educação escolar de crianças. Essa reflexão despertou em mim a curiosidade investigativa sobre a história de vida de Vovó Cici que, nas suas falas e histórias, sempre evidenciava e evidencia esses aprendizados como sendo elementos que direcionam as atitudes dela.

Vovó Cici é uma senhora contadora de “*causos e memórias*”, como ela própria se define, que já teve diferentes ocupações profissionais na vida. Filha de uma família carioca grande e de classe “remediada”, como ela afirma, frequentou a escola da rede privada no ensino fundamental II e as da rede pública no ensino fundamental I e no ensino médio, época da ditadura brasileira, tendo sido marcada pelas agressividades que esse período representou para estudantes de movimento estudantil. Devido às repressões sofridas, não concluiu o ensino médio na idade esperada e não se sentiu estimulada para concluí-lo posteriormente, pois priorizou outros acontecimentos de ordem espiritual de sua vida, como a vinculação ao candomblé. As ocupações profissionais que apareceram nos relatos de Vovó são funcionária pública, atuando como assistente administrativa em uma escola Normal do Rio de Janeiro e cobradora de ônibus em Salvador. Nascida em 1939, no Rio de Janeiro, Nancy de Souza, veio para a Bahia em 1971, para confirmar a sua vinculação com o candomblé, fazendo sua iniciação religiosa na roça de candomblé¹³ Ilê Axé Opô Aganju, na cidade de Lauro de Freitas, na Bahia. A vinda dela para a Bahia teve relação direta com sua dedicação ao candomblé, como explicitado na fala: “Eu era funcionária, larguei por coisa de orixá” (VOVÓ CICI, 2018).

No tempo que morou no Rio de Janeiro, Vovó Cici conheceu Pierre Verger por intermédio dos livros de Jorge Amado e das produções literárias e fotográficas do próprio Verger. Com sua chegada à cidade de Salvador e com 20 anos de estreitamento de vínculo com ele através do convívio na roça de candomblé (onde Verger tinha o posto de Mogba de Xangô- que significa ministro de Xangô), Vovó Cici passou a trabalhar com ele. Segundo dona Cici ela se ocupava dos cuidados do “*meu pai Fatumbi*”¹⁴, como ela o chama, e também da sua obra fotográfica reunida no imenso acervo dele. Ela afirma com muita ênfase que foi

¹³ Segundo Vovó utiliza-se esse termo roça para designar um lugar definido onde ocorrem as cerimônias para orixás. O termo remete ao fato de que “antigamente, o negro para ter um lugar, esse lugar tinha que ser de difícil acesso, um lugar longe.” (VOVÓ CICI, 2018).

¹⁴ A tradução do nome Fatumbi significa aquele que é renascido por Ifá (orixá do destino). Fatumbi é o nome pelo qual Verger é conhecido como babalaô (adivinho do jogo de Ifá).

com o pai Fatumbi que aprendeu inúmeras histórias de orixás e se interessou ainda mais pelos estudos e compreensão das histórias do povo nagô iorubá, na Bahia e no Benim (onde Verger esteve e sobre o qual escreveu).

3.1 HISTÓRIA LIGADA A ISSO AQUI

“*Ah, Fernandinha, a primeira coisa que a gente aprende é que tem espírito!*”, nas muitas conversas que tivemos o elemento espiritualidade esteve presente em todas elas. Como vemos na fala acima, Dona Cici considera que esse é o aprendizado primordial da vida das pessoas, especialmente daquelas que fazem a opção de seguir o candomblé como sistema de referências de crenças e costumes. Ela relatou que, no candomblé, se apropriou ainda mais da valiosa ideia e prática de respeito às pessoas e, especialmente, aos mais velhos. Recentemente, em janeiro de 2018, em uma viagem a trabalho que fez ao Benim, visitando algumas cidades por onde Verger esteve como Uidá, Cotonou, Abomei e Dassa-Zoumé, ela conseguiu identificar nos costumes desse país o mesmo aprendizado e prática de respeito ao mais velho que identifica no candomblé.

[...] Tem o diretor, tem fulano, tem sicrano, tem a diretora, mas quem tem valor para eles é o mais velho, é uma pessoa que tem alguma história ligada a isso aqui. Então eu não sei como em educação você vai chamar isso [...] aquela educação que você passa de um pro outro. Como é que você passa isso? Eu vi lá o mesmo que eu vejo na roça de candomblé. O mais velho, quando você chega numa roça de candomblé que você vai fazer uma iniciação eles vão escolher uma pessoa pra ser sua preceptora ela que vai te dizer: olha, você só pode botar essa roupa, quando vier fulano você não pode passar na frente, você não pode chegar diretamente e falar com a pessoa, você tem que esperar ser chamada, blábláblá.... Eu tenho 40... Eu fiz santo em 71, eu fiz santo há... Quanto? 47. Você pensa que eu chego dentro da casa de pai Balbino e entro?! Eu fico assim olhando e quando chega uma pessoa eu pergunto: eu posso tomar bença a meu pai? Ele tá acordado? Ele tá aí? [toca o telefone] Tanto é verdade! Você não pode entrar, porque foi assim que me ensinaram...(VOVÓ CICI, 2018).

Nesse trecho, vovó fala da prática de respeito e, apesar de utilizar o termo “*mais velho*”, que nos leva a um primeiro entendimento de que o único mote para a prática de respeito é a idade da pessoa, ela usa o termo para demonstrar que há outro mote para o respeito: a vinculação à hierarquia das relações inerentes à dinâmica dos terreiros de candomblé. Tal fato fica explícito no trecho de relato sobre a forma de chegar à casa do pai de

santo dela, o babalorixá Balbino, cujo ano de nascimento é 1940¹⁵. Ele é, portanto, 1 ano mais jovem do que dona Cici.

Nessa fala, e em diversas outras, a pessoa mais velha aparece como um símbolo de pessoa que tem domínio de algum conhecimento, proveniente de saberes e fazeres e que pode orientar outra pessoa em uma situação de vida específica. Como ela mesmo fala, “*É uma pessoa que tem alguma história ligada a isso aqui*”. Compreendo que, geralmente, essas pessoas são idosas, aquelas que, por suas experiências de vida, têm conhecimentos e vivências em diversos assuntos das relações humanas, por isso o uso da designação “*peçoas mais velhas*”. No entanto, na narrativa de Vovó, é possível identificar que essa referência também é direcionada às pessoas jovens que ocupam alguma posição hierárquica maior em relação à outra nas esferas de poder mais diversificadas, como nas relações do candomblé, ou nas relações entre senhores e escravos, citadas por ela em outro trecho que aparece adiante.

Ainda sobre o trecho destacado acima, quando diz “*não sei como você vai chamar isso em educação*”, ela está marcando claramente a diferença dos nossos lugares de fala na lida com a educação. Apesar de usar o mesmo termo “*educação*”, ela demarca a diferença entre a educação com a qual eu trabalho, que compreendo que é a chamada “*educação formal*” e a educação com a qual ela trabalha, a dita “*educação não formal*”. Além de demarcar essa diferença, quando vovó questiona como vou “*chamar isso em educação*”, ela está levantando uma questão que se relaciona com a invisibilidade que os conhecimentos passados na transmissão oral têm na educação formal. Esses conhecimentos, que apesar de também serem educação, como ela mesma coloca, ficaram do outro lado da linha abissal, invisíveis, uma vez que são compreendidos na lógica eurocêntrica como informais, e por isso não fazem parte dos conteúdos escolares. Eu também não sei como vou chamar isso na educação escolar, Vovó! Não sei porque acho que o nome disso é falta, ausência... E sobre isso poderia dizer que me causa um enorme desconforto.

Desconforto que ficou evidente para mim durante as muitas conversas com vovó, e também depois delas, pois esses encontros me fizeram refletir sobre a riqueza pedagógica que seria a presença indispensável de pessoas mais velhas que pudessem contar “*histórias ligadas a isso aqui*” nas escolas. Nessa reflexão não estou só, há um grupo de educadores, chamados de Grão de Luz e Griô que, através de ações que fundamentaram a criação do projeto de lei griô nacional, que segundo as informações do site institucional do grupo é o projeto de “lei 1786/201, que institui a Política Nacional Griô, para proteção e fomento à transmissão dos

¹⁵ Informação retirada do livro Obarayi – Babalorixá Daniel de Paula, de Agnes Mariano.

saberes e fazeres de tradição oral e reconhecimento dos contadores de histórias como profissão, se articula com escolas da região da Chapada Diamantina, na Bahia, e levam contadores de histórias das tradições orais para dentro das escolas básicas, uma prática educativa exitosa e extremamente importante no movimento de ruptura da linha abissal, tornando as práticas de contação um tipo de conhecimento visível na educação escolar.

Passei a refletir que na escola fragmentou-se essa figura da *“pessoa mais velha”* entre muitos profissionais, como o psicólogo escolar e as coordenadoras pedagógicas, e também nos livros que, a princípio, nos trariam conhecimentos sobre isso aqui. Reconheço a importância do papel dos profissionais citados e dos livros como fonte de conhecimentos, mas acredito que essa pulverização não substitui a figura de uma pessoa mais velha, pois como vovó explicita na fala dela, a presença dessa pessoa demanda que se desenvolva um aprendizado de respeito, com reverências gestuais e de crenças, além de contribuir com aprendizagens sobre as diversas situações de vida de cada pessoa. Por conseguinte, uma pessoa mais velha que atuasse como educadora-contadora de histórias, em uma escola de ensino fundamental, seria uma presença de grande ganho para educação, pois essa prática seria uma forma de tornar visíveis as tradições orais, as histórias locais e o respeito com relação aos saberes ancestrais.

No Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger essa figura existe e é Vovó Cici. As crianças que entram e saem dali sempre vão em direção à dona Cici para pedirem a bênção, como primeiro gesto de entrada para aquele espaço educativo. Curioso é que, quando alguma criança distraída esquece de se dirigir à senhora, as outras crianças logo sinalizam, como num dia que entrou um grupo de 3 garotos entre 9 e 10 anos. Um deles foi direto para o banheiro, os outros dois foram pedir a bênção à vovó, quando o terceiro chegou, se juntando na brincadeira em cima da arquibancada que estava no pátio do espaço cultural, um dos outros dois garotos falou com ênfase: *“Ei, você tá maluco? Não vai falar com vovó?!”*. A fala desse garoto explicitou que a ausência do gesto de cumprimento era um desrespeito; e lá se foi o distraído pedir a bênção, bem ligeiro. Nesse episódio vemos que a atitude de pedir a bênção à vovó é uma atitude de demonstração de respeito pela pessoa mais velha, independente da crença religiosa, apesar do pedido de bênção, assim como a resposta, *“Deus te abençoe, meu filho!”* aparentarem pertencimento de ambas as pessoas à religião cristã.

Segundo dona Cici, hoje em dia, as crianças têm a presença das pessoas mais velhas com menor frequência na vida cotidiana delas, e ela identifica que, na escola, as crianças são mais desrespeitosas do que na época de quando ela era jovem. Ela atribui isso à ausência de pessoas mais velhas na lida diária de cuidado com as crianças. Percebo que esta análise de

vovó está estreitamente relacionada a uma questão de gênero, pois essa ausência à qual se refere, atribui-se ao maior número de mulheres que passaram a fazer trabalhos fora dos ambientes domésticos, o que reduziu o contato das crianças com as parentes mais velhas nas esferas de casa.

Quando ela [Ziza, a senhora que cuidava de vovó Cici] contava, eu tinha um primo que dizia que ele era o porteiro do capeta, o pessoal dizia ‘Ronaldinho é tão terrível, Ronaldinho é tão terrível, que se ele fechar a porta do inferno o capeta passa a noite na rua.’, ele era terrível mesmo [...], mas quando ela contava história, todo mundo ficava quietinho mesmo. Engraçado, tinha uma escada, nós sentávamos no degrau e ela ficava num banquinho virada pra gente. Eu hoje acho que ela deveria ficar nos degraus altos e deveríamos estar sentados ao pé dela, mas não era assim. Eu não gostava que tratasse ela como empregada não, ela tinha criado meu pai e meus tios. Eu acho no mínimo chamava ela de tia, mas eles diziam: ‘fulana me dê isso, fulana me dê aquilo’. (VOVÓ CICI, 2018).

A partir dessa e de outras falas que apareceram ao longo das entrevistas, percebo que dona Cici considera que o aprendizado de respeito deve-se, principalmente, ao encantamento provocado pelas histórias que as pessoas mais velhas contam, sejam histórias do cotidiano, sejam histórias da fantasia. Encantamento que deriva do reconhecimento do saber que a outra pessoa tem sobre as diversas situações de vida que a criança está passando, saber “sobre isso aqui”.

Nessa fala também aparece um elemento importante: a babá como contadora de histórias e uma dúvida em torno dessa figura, que é tida de modo ambíguo: ao mesmo tempo que é vista como alguém da família, é uma prestadora de serviço explorada. Essa ambiguidade em torno da empregada doméstica é uma forma de compreensão do serviço doméstico com um olhar marcado pela escravidão, elementos que são explicitados por Vovó nas seguintes falas:

Eu nasci em 1939, eu devia ter 10 anos, 1948, 1949. Em 48 tinha quantos anos que tinha acabado a escravidão? 1888 pra 1939, tem quantos anos? Então a descendência, a memória negra, dos escravos estava muito viva ainda, principalmente dentro dos interiores, dos quilombos. Alguns continuaram nas casas dos seus senhores. Como é que fazia antigamente? Ah, você não conhece uma menina? Uma menina que possa ficar em minha casa? Uma menina aí dessas famílias que você conhece aí, você não tem nenhuma sobrinha? Isso falando pra dona da casa ou da fazenda se não conhecia uma menina boa pra cuidar daquela criança. Ali levava gerações: cuidava da criança, cuidava dela em adulto e ainda cuidava do filho dela. Então você vê a tradição como passa e como marca.

A forma como você disse: eu tenho curiosidade de saber como isso [contaço] começa. Isso vem justamente da senzala. Isso vai se

aprimorando dentro da roça de candomblé. Dentro da roça de candomblé é um repeteco da casa grande. Existe uma coisa muito grande lá, que quando você vê as crianças me tomar benção você entende: respeito aos mais velhos. É grande, muito grande o respeito às pessoas mais velhas. Eles passam por cima de tudo! [...] Isso você vai ver dentro da casa grande e dentro do candomblé. Você vê, os escravos, os jovens escravos, tinha a sinhá, a mãe da sinhá, todos eles faziam o que? tomavam a bença. Essa história de tomar a bença, de ser por educação serviçal faz com que você tem as histórias daquelas empregadas que eram empregadas nas casas e casavam e dentro das casas e tinham os filhos que ficavam nas casas [...] então você vai vendo isso de onde veio, de onde vem esse determinado tipo de educação até errada, mas tem as raízes na África e que vai integrar dentro da casa grande. Vai ter a repetição da submissão [...] (VOVÓ CICI, 2018).

Nos trechos destacados, Vovó apresenta mais uma vez a palavra respeito como um elemento norteador das relações entre as pessoas. Apesar de empregar essa palavra, ela associa-a ao termo serviçal, evidenciando que não se trata propriamente de respeito, e sim de submissão diante de relações de poder assimétricas, como a dos escravos com seus senhores. Outro elemento de grande importância presente nessa fala é a conexão entre a contação de histórias e a tradição africana mantida pelos escravos. Apesar de discorrer sobre a relação dos escravos com seus senhores, a motivação para o assunto partiu da indagação sobre como começou a contar histórias. A primeira coisa que ela fala sobre esse início do contato com a contação de histórias remete a uma dinâmica social, na qual há submissão e dominação, criando contatos desiguais, que geram resistências e rupturas de tradições. Ela vincula a contação de histórias à senzala, ou seja, aos costumes das pessoas africanas que vieram escravizadas para o Brasil.

Vovó Cici fala em “*tradição que passa e que marca*”, referindo-se à contação de histórias. Segundo Amadou Hampaté Bâ (2010), a tradição com relação à história africana é a tradição oral, que representa o conhecimento total. Segundo o autor, “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade, a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.167).

Portanto, a transmissão oral de saberes compõe o sistema de conhecimentos de muitos povos africanos, com destaque à tradição iorubá, constantemente citada por vovó Cici. Esses saberes que incluem conteúdos e forma de relação de ensino e aprendizagem específica, baseados no ato de contar e de escutar, relacionam-se a um povo que foi escravizado e esteve no Brasil, a princípio, na condição de escravo, o povo negro. Como revelam os estudos decoloniais, mesmo na conjuntura pós-colonial da atualidade, o povo negro continua

relacionado à qualificação de inferior, construção valorativa difundida pelo mito do eurocentrismo, através da ideia do evolucionismo (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.3).

Em razão disso, as tradições vinculadas aos povos negros no Brasil, apesar de atualmente estarem mais integradas aos currículos escolares do que outrora, devido, principalmente, à lei 11.645, “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.” (BRASIL, 2008), continuam em grande medida invisibilizadas nos currículos e práticas pedagógicas das escolas básicas.

3.2 INÍCIO DA CONTAÇÃO

O início da formação de vovó na contação de histórias e a forma de autorreconhecimento como contadora foram assuntos recorrentes nas entrevistas provocadas por mim, pois eu estava buscando um aprofundamento da fala dela sobre essas questões, uma vez que as conversas iam enredando para outras searas e muitas informações sobre esse assunto ficavam pouco elucidadas para mim. Insisti três vezes no assunto sobre a forma de chamá-la, objetivando saber se poderia apresentá-la como contadora de histórias. Nas três, ela elaborou uma negação peremptória do termo para ela mesma, demonstrando o respeito que direciona àqueles que, por uma designação espiritual dentro do seu conjunto de crenças, são responsáveis por guardar e transmitir histórias:

Pesquisadora:

- A senhora se considera contadora de histórias?

Vovó Cici:

- Não.

Pesquisadora:

- Mas a senhora não trabalha contando histórias?

Vovó Cici:

- Trabalho

Pesquisadora:

- E mesmo assim não se considera contadora?

Vovó Cici:

- Não, não, não. Me considero uma pessoa que cultua Ifá, toda a cultura afro dentro da educação, dentro de tudo vem da cultura de Ifá. Os costumes, os bons costumes, a educação, o respeito, tá tudo contido dentro das histórias de Ifá. Então, quando você conta a história de Ifá, o que que acontece? Ifá é aquele que é dono dos caminhos e destinos da pessoa. O maior contador de histórias, esse sim, é o babalaô. Meu pai Fatumbi conhecia mais de 300 histórias, estão todas lá...

Pesquisadora:

- *A gente pode chamar a senhora de quê?*

Vovó Cici:

- *Pode dizer que Cici de vez em quando gosta de contar coisas do cotidiano, causos. A gente tem sempre um causo pra contar, tem sempre uma lembrança, tem sempre uma memória, né? Tem sempre uma memória perdida lá, uma coisa que fez você chorar, uma coisa que fez você rir. (VOVÓ CICI, 2018).*

Quando questionada diretamente se é uma contadora de histórias, Vovó Cici diz que não o é, nega essa autodenominação. Ela primeiro diz que é uma pessoa que cultua Ifá, divindade que é o grande senhor das histórias e dos destinos. Mais adiante na conversa, ela se autodenomina “*contadora de causos, lembranças e memórias perdidas*”. Diz que conta histórias da cultura afro-brasileira, mas que não é contadora de histórias. Contador de histórias, diz ela, “*é o babalaô¹⁶*”. É possível inferir na fala de vovó que a recusa ao título relaciona-se ao respeito às hierarquias do candomblé. Quando vovó diz que quem é contador de histórias é o babalaô, que ela é apenas uma pessoa que cultua Ifá, revela a espiritualidade do seu dom de contar histórias, mas entende a força da regra da casa de candomblé, onde as funções e os fazeres se relacionam aos títulos que cada uma das pessoas tem. Por isso, a recusa à denominação de contadora de histórias, uma vez que, no culto de orixá, a pessoa responsável por guardar e transmitir as histórias e segredos deve ser homem, o babalaô, que é o pai do segredo.

Em outro momento de entrevista, vovó revelou com alegria que em Porto Novo, no Benim, foi, pela primeira vez, chamada de: “*griotte, feminino de griot, aquele que conta histórias tradicionais*” (VOVÓ CICI, 2018) e é o grande responsável pela transmissão da cultura oral e de todos os saberes de um povo. Ela achou curioso que a chamassem assim e, pelo sorriso que se desenhava no rosto dela ao me contar isso, pude perceber que essa denominação foi entendida como um grande reconhecimento de sua prática de contação de histórias, pois essa referência a ela veio depois de um momento de contação para um grupo de crianças e, apesar de contar em português e a história ser traduzida simultaneamente para o francês e para a língua tradicional daquele grupo de crianças, conseguiu envolver as crianças nas histórias. O termo em francês, que admite a flexibilização de gênero, demonstrando, portanto, a legitimidade de atuação da mulher como contadora, sem ferir os preceitos religiosos, reconfortou Vovó Cici, já que esse termo conferido a ela por outra pessoa, em um país onde a figura do contador de histórias é frequente e tem o seu valor reconhecido na

¹⁶ Babalaô tem o conhecimento das histórias tradicionais que também estão ligadas aos cantos e às danças das cerimônias dos orixás.

transmissão de conhecimentos, independente da vinculação religiosa, trouxe uma legitimidade que pode ser reconhecida internamente por ela, ainda que não possa ser externalizada objetivamente em palavras para não parecer uma afronta às regras da sua comunidade religiosa. Também para mim, foi motivo de grande alegria saber que existe um termo que pode deixar vovó confortável na difícil tarefa de denominá-la, pois recebia a negativa dela em relação à denominação “contadora de histórias” com muita surpresa e um pouco de pesar, uma vez que entendo que não poder situá-la como contadora de histórias é uma grande perda para o fortalecimento da atuação de contadoras de histórias, já que o seu talento e popularidade são grandes elementos que ajudam na difusão dessa arte.

Pesquisadora:

- Como foi que começou a sua relação com a contação de histórias?

Vovó Cici:

- Bom, eu comecei a contar história... Eu não comecei a contar história, primeiro eu ouvi história. Como foi que eu ouvi história? As duas primeiras coisas da minha vida desde que eu me entendo por Nancy de Sousa foi cantar e ninar para dormir. Minha mãe me ninava e cantava. Boi, boi, boi, boi da cara preta pega esse menino que tem medo de careta. Não, não, não, não, não pegue não, ele tem bom coração.”

[...] então foi assim que eu comecei, fui aprender a cantar pra criança dormir, pra criança relaxar.

A primeira criança que eu canto e nino e canto cantiga pra dormir e conto história, é que quando eu tinha 22 anos, minha mãe pariu uma menina e depois pariu um menino, filho temporão. Mamãe tinha que ficar com o menino e eu ficava com a menina.

Eu ouvi histórias com Ziza, talvez isso tenha me despertado... Então, era a primeira história, a primeira história que me chamou atenção... Foi a história da gata e da onça (transcrita no apêndice), foi a primeira vez que eu ouvi história. (VOVÓ CICI, 2018)

Nos trechos destacados, Vovó Cici relaciona o ato de ninar e cantar com a contação. Compreendo que esta relação deve-se ao fato de ela utilizar, nas suas próprias práticas de contação, a música e os movimentos de corpo para envolver e embalar as crianças, uma vez que todas essas atividades têm o poder de encantar o público, formado por crianças e/ou adultos.

Outro ponto de destaque nos trechos acima é a importância das figuras femininas cuidadoras de crianças nas primeiras aproximações com a contação de histórias. A mãe e a babá Ziza foram apontadas como as pessoas que lhe apresentaram a contação e as cantigas

pela primeira vez que, quando criança, era ouvinte. Ela fez especial destaque à história da Gata e da Onça que afirma que é a primeira história que lembra ter ouvido de Dona Ziza. Tendo aprendido como ouvinte, Vovó Cici realizou as suas primeiras práticas de contação e do canto de cantigas, com os seus irmãos Eliana e José Carlos, 22 anos mais novos do que ela, quando cuidava deles na época que eram bebês e crianças.

Ativar as memórias para realizar um fazer; aprender se inspirando no fazer de outro e levar histórias e memórias para outras pessoas, saindo da posição de ouvinte para a de contadora, são características das contadoras, que geralmente são mulheres e que cuidam de crianças. Segundo Michelle Perrot (1988) e Clarice Pinkola (1994), as memórias através da contação de histórias e de outros fazeres que perduram em uma coletividade como memória da sua história, são atribuídas às mulheres, que são aquelas que se vinculam ao espaço interno do ambiente familiar em diálogo com outros núcleos domésticos e preservam a história da ancestralidade de uma comunidade.

Contar histórias é um ato de cuidado, que embala, ensina e instiga a criatividade das crianças. Segundo Luciene Mota (2017, p. 26),

A relação da mulher com a arte de contar histórias remete, inicialmente, à figura materna, representada também pelas avós, tias e madrinhas. Da mulher que cuida, acalenta e educa seus filhos através da contação de histórias [...] Câmara Cascudo, ao citar os colaboradores que o ajudaram a reunir os contos para sua obra *Contos Tradicionais do Brasil* (2004), deixa claro que a maioria eram mulheres, “a senhora”, “a cozinheira”, “a ama analfabeta”, “a velha mãe de criação”.

A iniciação de Vovó Cici na contação vem da sua vivência como ouvinte de histórias e cantigas cantadas e contadas por mulheres mais velhas, no âmbito doméstico e na roça de candomblé. Ela também, na idade adulta, fora contadora no ambiente de casa, cuidando de crianças, tal qual ocorre com muitas mulheres, como aponta Luciene Mota no seu estudo sobre as contadoras de histórias. Depois dessa experiência no ambiente doméstico, Dona Cici, por volta de 20 anos depois, começou a contar histórias como uma prática profissional no Espaço Cultural da Fundação Pierre Verger.

Esse início da contação profissional apareceu nos relatos de Vovó Cici depois de muita insistência minha em falar sobre a contação como atividade profissional, pois, quando questionada sobre a sua iniciação nessa prática, inúmeras vezes ela falou sobre os seus fazeres de cuidado com seus irmãos, com destaque para as memórias que tem da irmã criança, mas não se referia ao início dessa prática em ambientes externos, fora da casa dos irmãos. Como eu gostaria de saber mais detalhes sobre a passagem desse fazer de dentro de casa para o

ambiente externo, configurando-se como uma prática profissional, insisti muitas vezes para conhecer esse trajeto de Vovó. Com essa insistência, descobri que as primeiras práticas aconteceram no Espaço Cultural, lugar que no princípio era bem mais reduzido do que é hoje, funcionava em uma casa pequena e já oferecia a oficina de capoeira para crianças e jovens da comunidade do bairro do Engenho Velho de Brotas, em Salvador-Bahia, oficina que mantém até os dias atuais. Na época, na década de 1990, vovó trabalhava como cobradora de ônibus e era convidada para contribuir nas oficinas de capoeira, falando sobre as cantigas que eram cantadas na oficina.

Pesquisadora:

- A senhora começou então [a contar histórias no espaço cultural da Fundação Pierre Verger] sendo chamada pra explicar e interpretar as cantigas?

Vovó Cici:

- Interpretar as cantigas e eu aproveitei isso pra introduzir, além das histórias orais de que eu me lembrava, a dos livros. Histórias porque a proposta do espaço cultural é histórias afro-brasileiras. (VOVÓ CICI, 2018)

Sendo assim, a prática da contação em ambientes externos veio através das cantigas de capoeira, quando ela interpretava e contava histórias relacionadas às histórias contidas nas cantigas de capoeira. Além de revelar esse início da sua prática, outro aspecto bastante interessante dessa fala é a sinalização acerca dos materiais que embasam a sua prática de contação. Diferentemente do que eu poderia supor em uma primeira análise superficial, as histórias contadas por dona Cici são aprendidas por ela tanto a partir da oralidade, lembrando-se de histórias que lhe foram contadas; como a partir de leituras, de livros de histórias e de livretos de cordéis, o que revela relações dialógicas próprias da interculturalidade.

Esse fato está de acordo com as características dos novos contadores de história da contemporaneidade, como indicado por Bianca Silveira:

“a grande maioria dos novos contadores conhece os contos da tradição oral através da língua escrita. Sua fonte é a biblioteca. Os novos contadores trabalham uma matéria oral secundária, ou seja, lidam com uma matéria marcada pela escrita.” (SILVEIRA, p. 27, 2008)

Na prática de Vovó Cici ambas as fontes são tratadas da mesma maneira: há primeiro uma aproximação com a história, posteriormente ela analisa se cabe alguma cantiga na história e se é possível introduzir falas, expressões e movimentos corporais que se aproximem aos modos das pessoas no seu dia a dia. Por último, no final da contação, Vovó faz uma série de perguntas para os ouvintes. Tratarei dos elementos constitutivos da contação no próximo

capítulo deste trabalho. Por hora, gostaria de fazer esse destaque para a criação das histórias de uma contação a partir de textos impressos.

Como citei anteriormente, os relatos sobre o início da contação de modo profissional foram sempre permeados de histórias sobre outros assuntos. Um comentário que foi recorrente e motivado por essa pergunta sobre o início da contação de histórias no Espaço Cultural foi a presença da fome entre as crianças do bairro do Engenho Velho da Federação e que são frequentadoras das oficinas do espaço. Vovó comentou três vezes, em dias de entrevistas diferentes, que foi o fato de perceber que muitas vezes acontecia de as crianças que iam para a oficina estarem sem comer, que a motivou a fazer sopa para oferecer a essas crianças.

Eu comecei a fazer comida por causa de Laís, Lalai. Um dia ela chegou aqui e encostou a cabeça, desanimada. Eu perguntei: ‘o que foi, Lalai?’ e ela disse: ‘hoje eu não comi nada, vó’. A partir desse dia, eu comecei a fazer merenda, primeiro era uma sopa só com verdura. Depois, na outra semana, vovó providenciou uma calabresinha. Eu comprava a calabresa e cortava enviesado, quando corta assim ela incha, rende. Aí colocava uma rodela de calabresa em cada canequinha de sopa pra dar pras crianças da capoeira (VOVÓ CICI, 2018).

Em todas as falas sobre o tema da fome, dona Cici explicitou grande preocupação com as crianças que não têm o que comer diariamente em casa e mostrou-se empenhada em mitigar esse problema oferecendo às crianças que frequentam as oficinas do Espaço Cultural algum tipo de alimento, sejam os cozinhados por ela, seja algum lanche industrializado que, segundo vovó, apesar de não alimentar, “dá ânimo pra criança pra ela participar da oficina. Às vezes, elas ficam só por causa do lanche, minha filha!”. Diante desse panorama social, surgiu a atual oficina *Cozinhando História*, que ela oferece, em parceria com a cozinheira Marlene Costa, na qual elas cozinham comidas de orixás e vovó conta as histórias vinculadas aos pratos que são preparados na oficina para e com as crianças.

Pelas memórias da história de vida relatadas por vovó não há marcas da fome na época em que ela era criança, esses relatos da sua infância revelam bons provimentos de bens materiais, principalmente brinquedos e roupas.

Então eu acho que a melhor coisa da minha vida mesmo foi quando esses meus irmão pequeninos, aí eu parei de estudar para cuidar deles, eu não podia mais estudar, tinha uma hora que eu ficava louca, a minha cabeça, sei lá... Eu fui me dedicando a eles, aí essa fase da minha vida passa. Eu ficava me dedicando à criança, contando histórias e tudo, então... porque, se eu tive quem me contasse história, você sempre passa aquilo que você é feliz pra sua criança. Quando você é feliz como uma criança, você passa... da mesma forma que os valores ruins se repetem numa família, os bons são da

mesma forma. Minha irmã tinha cada vestido lindo, eu ia trabalhar, via na loja e comprava para minha irmã. E os sapatos? Cada um de uma cor, tinha um marrom e um branco com uma listra azul, todo para os dedinhos ficarem ajeitadinhos.

[...]

Nancy de Souza teve a primeira boneca que tomava mamadeira e fazia xixi, da Estrela. Eu tinha muito brinquedo, eu tinha brinquedo que você não imagina... Eu tinha brinquedo de vidro, ele era grosso, você já viu falar crianças que tinham brinquedo de vidro? Quando eu cheguei na Suíça, na casa dos brinquedos eu vi todos lá.

Pesquisadora:

- E quem dava esses brinquedos pra senhora, vó?

Vovó Cici:

- Era a família do meu pai que tinha dinheiro. Então eu me lembro. Além da boneca, eu tive uma outra coisa, eu era menor ainda, porque a boneca que fazia xixi eu tinha uns 12 anos e essa eu era menor ainda, uma boneca alemã sentada assim, ela tem um espelho na mão e um blush. Atrás ela tinha um princípio duma corda de relógio, aí você botava a corda até o final da mola, a boneca começava a fazer assim [faz o gesto com a mão passando-a no rosto]... São as memórias que eu tenho da infância, mas contar histórias mesmo foi a partir do momento que minha irmã e meu irmão nasceram, aí eu comecei a lembrar das histórias, muita cantiga pra cantar praqueles meninos... Eu viajava contando histórias com os amigos invisíveis da minha irmã..." (VOVÓ CICI, 2018).

As lembranças dos detalhes das roupas da irmã, das formas do sapato, da marca, do material, que aparecem nesse trecho e em outros, faziam as feições de vovó mudar, ela ia ficando cada vez mais alegre e empolgada, mesmo naquele dia em que, no primeiro momento, achei que alguma preocupação estava rondando a cabeça de Vovó. Aos poucos, contando com o maior carinho as lembranças da irmã pequenina e do cuidado que ela tinha com essa criança, ela foi sorrindo manso e sorrindo com mais frequência, até que chegou nessa lembrança que a fez soltar um riso largo e demorado: *“Você sabe o que é ponto Paris? Ah, o vestido era todo de ponto Paris! O vestido de um ano dela era um azul de organza e de ponto de sombra, foi eu que fiz!”*. Essa fala de D. Cici revela o orgulho de ter oferecido coisas bonitas e rebuscadas para a irmã. O final desse trecho mostra o orgulho de ter tido brinquedos arrojados na infância, uma lembrança também cheia de detalhes e alegria. Percebo que a referência de infância de Vovó Cici é um espaço/tempo de alegria, de diversão, de cuidado, tanto se referindo à própria infância, quanto à infância que ela acompanhou cuidando de uma criança e quanto à percepção da infância das crianças no geral, pois ela se refere assim ao mundo da criança: *“[...] é um mundo maravilhoso, colorido, interessante! Me dá força para viver!”* (VOVÓ CICI, 2018).

O surgimento dessas lembranças na fala de D. Cici traz à baila a relação entre a própria vivência da infância e a forma de lidar com crianças quando se é adulta. Entendo que

ela escolhe oferecer para aquelas com as quais convive atualmente, as coisas que a fizeram se sentir mais feliz na sua própria infância. Especialmente no trecho: “*you always pass that which you are happy for your child. When you are happy like a child you pass...*”, vemos essa escolha que vovó faz. Como ela mesma diz, ela se “*empresta a São Cosme*”, cuidando das crianças e sendo por elas presenteada com momentos de diversão e de viagens subjetivas, que lhe proporcionam vontade e prazer de viver, pois os momentos de contar histórias são momentos de viajar junto com as crianças, momentos de diversão, ainda que, muitas vezes, seja preciso controlá-las para não “*deixar solta por aí*”, como diz Vovó Cici.

A contação de histórias aparece nessa relação com as crianças como uma prática de contentamento da própria contadora, que durante o momento da contação, liga os fios de alegrias do passado com os do presente. Ela considera que ouvir histórias e cantigas foi algo que a fez feliz na infância, com as histórias contadas por D. Ziza e as cantigas cantadas pela mãe. Por isso, desde o primeiro contato que teve com crianças – assumindo o papel de cuidadora dos irmãos – ela contou histórias, ou seja, ela passou “*that which you are happy for your child*”. Com o passar do tempo, isso foi se intensificando e se ampliando, saiu da esfera do doméstico e ganhou a proporção de espaços geográficos públicos e de diversidade, pois hoje Vovó Cici é convidada para contar histórias e falar da cultura afro-brasileira em diversos eventos da cidade de Salvador, em cidades dos Estados Unidos, Cuba, Suíça, França e no Benim.

Compreendo que para ela a contação de histórias é uma forma de compartilhar o prazer de ser feliz e de se divertir com o outro, numa atitude de alteridade generosa. A partir dessa compreensão que elaboro sobre as práticas de Dona Cici, me pergunto sobre os momentos da minha formação docente, nos quais isso apareceu deliberadamente como um tema importante da formação e da atuação como professora. Percebo que, tanto na formação docente, quanto nos espaços de atuação profissional (em escolas) esse tema do prazer proveniente do divertimento com o outro aparece escassas vezes, ou seja, não é tido como um princípio elementar que oriente os fazeres pedagógicos.

Eu cá com as minhas lembranças da infância e com o contato com as crianças com as quais me relaciono na minha vida adulta, também encontro esse mundo maravilhoso, colorido e interessante que vovó apresenta e identifico o prazer de me divertir com elas. Por isso continuo acreditando que a educação tem que ser colorida e interessante. Do mesmo modo que as crianças nos ofertam uma força de vida pulsante, nós, professoras, também temos que lhes oferecer o mesmo, partindo sempre do lugar de adultas que podem ampliar a oferta de possibilidades de experiências e do prazer de aprender e ensinar se divertindo.

Isso me faz lembrar que, certa vez – trabalhando como professora em um programa específico de alfabetização na rede municipal de ensino de Salvador, no qual os estudantes atendidos eram crianças e adolescentes que não tinham aprendido a ler e escrever na idade esperada – percebi que eles não estavam animados e, conseqüentemente, dispostos para conhecerem o nosso código da língua escrita, pois, o achavam muito chato, como diziam. Diante disso, procurei criar momentos de interação nos quais a língua escrita estivesse presente, porém não aparecesse, à primeira vista, como o foco central das atividades. Fazíamos muitas experimentações com imagens, criando esculturas, desenhos, pinturas e colagens, e nos divertíamos também com jogos, brincadeiras, músicas e movimentos de corpo. Passados alguns dias do início dos encontros com as crianças, as professoras da escola, que tinham me recebido com simpatia, começaram a me perguntar se eu era a professora de artes e a me questionar sobre as minhas práticas e o meu jeito de me relacionar com as crianças, que começaram a aparecer na minha sala, tanto nos momentos destinados aos nossos encontros, como em muitos outros, destinados às suas aulas regulares com as professoras regentes dos grupos dos quais elas faziam parte.

Os relatos das crianças avaliando espontaneamente os fazeres nesses outros grupos indicavam que elas não se divertiam nas aulas e eram sempre cobradas por suas competências, ainda que os desafios apresentados estivessem além dessas competências desenvolvidas até o momento. Essas crianças eram apontadas pelas professoras, pela diretora e pela coordenadora, como “muito difíceis”, pois brigavam com os colegas, gostavam de correr, de brincar e não faziam as atividades propostas, o que influenciou muito negativamente o aprendizado e o domínio do código escrito. Com práticas pedagógicas que incluíam o divertimento, essas crianças se aproximaram do código escrito e criaram novas formas de se relacionarem com a escrita e com os colegas.

3.3 VAI MARCAR PARA SEMPRE

Nas conversas com Vovó Cici muitas falas apontavam para o destaque da importância da pessoa que educa uma criança. Ela responsabiliza a memória da infância como um elemento muito importante para a influência no jeito dos adultos. Se deslocamos esse comentário para o âmbito da formação das professoras, chegamos à teoria que tem demonstrado que a história de vida das docentes é tido como elemento que mais influencia a prática pedagógica (NÓVOA, António; 1992 e GARRIDO, Selma; 1997).

[...] Então, eu cantava pra ela, eu lembrava da minha infância e passava pra ela [para a irmã].

então, meu amor, [...] vai marcar para sempre, o jeito do qual você foi educada, se você foi educada por uma pessoa tranquila, que você diria na sua linguagem, legal, você vai ser a cópia fiel. Agora, se você foi educada por uma pessoa rígida, que nem eu tive, você vai ficar rígida. É impressionante, você vira uma criança de novo, entendeu Fernandinha?! (VOVÓ CICI, 2018).

Tomando por base a fala de Dona Cici, é possível sugerir que as rodas de conversas poderiam ser espaços/tempos estruturantes da formação docente. A partir da vivência de cada pessoa, poderíamos debater muitas ideias, conceitos, práticas e experiências, tentando elaborar novos jeitos de ser docentes, estando conscientes de que o nosso passado nos marcou, mas não nos determinou. Essa dinâmica seria também importante para que nos déssemos conta dos rituais que estão ligados às nossas tradições de pensamento e fazeres, bem como à nossa ancestralidade. Assim como as contadoras de histórias têm no seu passado as práticas de contação vividas como ouvintes apenas, as professoras têm práticas pedagógicas vividas como estudantes. É uma marca peculiar para as duas formações, é algo que, quase invariavelmente, faz parte do passado dessas profissionais de educação.

Essas oportunidades de reflexão sobre vivências passadas permitem que as docentes possam também refletir sobre os sentimentos que determinadas práticas pedagógicas causaram na infância, abrindo a possibilidade de questionamentos sobre as próprias práticas profissionais, na tentativa de compreender os sentimentos despertados nos educandos. Vovó Cici falou de uma memória que demonstrou essa reflexão sobre o sentimento que pode ser despertado a partir de uma história ou cantiga:

Tem também as de assustar: João Curutu no pé do mulungu tá te esperando para comer caruru. Ela dizia caruru, mas outro dizia pra comer com angu. Você sabe o que é comer com angu? É comer o menino com angu!! Mulungu é um tipo de feijão com uma vagem grossa assim, antes de cozinhar tem que aferventar para tirar a zica. E curutu é uma palavra em iorubá que não é boa. Por aí você vê que o negócio vem dos iorubas e é pra meter medo. (VOVÓ CICI, 2018).

Na contação de história você tem que saber o que provoca no público. Se vai divertir, se vai assustar, se vai provocar as pessoas para refletirem; enfim, a emoção que se espera de cada história é conhecida. Claro que tem os sentimentos que surgem inesperados e divergentes do que se previu. De um modo geral, a pessoa que conta reflete sobre o que deseja para aquela contação, por isso escolhe umas histórias em detrimento de outras, faz adaptações no momento, vai reinventando as narrativas, segundo a reação dos que escutam.

Essa avaliação prévia sobre o que vai provocar nos educandos seria um aprendizado que deveria ser também mais incentivado na formação docente, pois nós professoras também precisamos aprender a avaliar as consequências que as nossas propostas causarão nos sentimentos das crianças, superando a análise restrita à relação de ensino e aprendizagem baseada exclusivamente no conteúdo. Acredito que refletimos pouco sobre o que vamos provocar nos educandos e, muitas vezes, nem percebemos que determinado modo de abordar algum tema, uma história, filme ou qualquer outro recurso pode provocar sentimentos nas crianças, e que isso requer que tenhamos espaço/tempo para acolher o sentimento que surgiu, sem ignorá-lo. Tal fato é notório quando pensamos nos planejamentos de aulas adotados pela maioria das profissionais e escolas: os objetivos das atividades geralmente são mais voltados para a relação com o conteúdo escolar das disciplinas do que para as aprendizagens relacionadas ao autoconhecimento e ao convívio social.

Lembro-me uma certa feita que fiz uma atividade de criação de árvore genealógica com as crianças de uma escola de um bairro periférico de Salvador. Muitas delas não tinham pais e essa criação da árvore fez com que elas representassem visualmente essa falta da figura paterna, pois lá no esquema da árvore ficou o vazio do pai ao lado da mãe... A agitação foi geral. Acho que foi a proposta de criação que causou mais inquietação no grupo que eu acompanhava. Também houve a demonstração da tristeza pelo isolamento, uma criança se escondeu embaixo da mesa até o final da manhã.

Além de compreender o que de positivo a marcou na infância, e isso ser usado como fonte de inspiração para as práticas de contação e de cuidado de crianças, Vovó também identifica elementos da sua infância que julga terem sido formas inadequadas de tratar crianças e, que, portanto, devem estar fora dos tratos que ela destina à infância atualmente. Sobre isso ela nos conta:

Eu fui educada numa época que a criança não podia nem comer na mesma mesa que os adultos. A gente ficava comendo na mesa da cozinha.

[...]

Eu fui aprender as cantigas pejorativas, né? [...] Uma das primeiras coisas pejorativas de maldade com o bebê é- eu sou muito franca- essa cantiga ó:

Su, su, su, menino mandu

Do oio de gato, nariz de peru

O que foi que eu quis dizer pra você? O que você entendeu? O que você entendeu, meu amor? Menino mandu, por quê?

Pesquisadora:

- Eu entendi que vai pegar o menino, né vó?

Vovó Cici:

- Hum, hum (gesto negativo com a cabeça)

Su, su, su, menino mandu

*Do zóio de gato, nariz de peru
De tanto ela sofrer dos pais, ela tem que cuidar da criança. O menino é branco, o olho do menino é azul, o nariz é fininho, ele não tem muito cabelo, tem a cabecinha grande. Você já viu os bebezinho quando nasce é assim, então ela associa o olho do menino com o olho do gato que ela vê correr, associa o narizinho dele fininho com aquele negócio que o peru tem em cima que ela chama de nariz, mandu porque ele é diferente, ele não é negro. [...] E você sabe o que mandu? Mandu é aquela figura que sai no carnaval com aquela grande cartola, bota uma cartola que vem até aqui e bota dois braços pendurados, e bota um terno. Aquilo que você vê corcunda e anda assim. Então, Fernandinha, você entendeu? Isso é uma cantiga pejorativa. Entendeu? Ela faz porque ela tem que fazer, então quando a sinhá não tá vendo, ninguém tá vendo, ela diz isso. Ela expressa... Eu nunca que ia cantar isso! (VOVÓ CICI, 2018).*

Impressiona que essa mulher, que teve uma educação tão baseada no papel secundário da criança (não comia na mesma mesa que os pais, não se servia antes), tenha uma prática educativa tão respeitosa com a vontade das crianças de quererem aprender coisas novas, e tão incentivadora dos questionamentos e criatividade, evitando utilizar mecanismos de intimidação com elas através do medo, coisas que eram frequentes na época da educação conhecida como a corrente pedagógica da educação tradicional, que foi a corrente mais difundida no período da escolarização de dona Cici.

Destaco outros pontos nesse trecho: acontece uma empatia entre narradoras, Vovó Cici se apropria tanto do significado que ela atribuiu à cantiga, que a explica como se conhecesse a pessoa que canta, ela personifica a autora: é uma mulher negra trabalhadora ou escrava que canta para o bebê dormir e expressa a raiva dela por estar fazendo aquele trabalho. Uma interpretação bastante pertinente, mas também de difícil elaboração. Esse trecho me faz refletir que a maioria das cantigas de ninar e das de capoeira que vovó cantou para mim e que, em seguida, me questionou sobre os significados, eu não soube responder da forma como ela interpretava. Diante disso, talvez um dos motivos dessa interpretação difícil seja a origem das cantigas, pois como muitas delas surgiram na senzala, eram para ser de difícil interpretação mesmo, com mensagens bastante veladas, que só fossem possíveis de serem entendidas por quem estivesse na mesma situação de exploração, desafeto e raiva. As cantigas de capoeira são exemplos ainda mais ilustrativos disso, por se tratarem de cantigas que muitas vezes falam do modo como se está defendendo ou como se está pensando em atacar o outro, são de interpretação ainda mais hermética. A seguir deixo o exemplo de algumas dessas cantigas e das interpretações de dona Cici, que ela afirmou que são cantigas de alertar:

*Pau rolou, caiu
Lá na mata ninguém viu.*

*Pau rolou, caiu
Lá na mata ninguém viu.
Você sabe o que quer dizer, Fernandinha? Levanta para cair de novo!*

*Eu vi,
Eu vi cotia
Com coco no dente
Chapéu de palhinha
Quebrado na frente
Você entendeu isso? Hum... Cuidado que você vai tomar porrada, não facilite com o seu parceiro não...! (VOVÓ CICI, 2018)*

A grande preciosidade que encontro nas escolhas de cantigas que Vovó fez para me narrar, bem como na forma dela de questionar o que entendi é a ênfase na necessidade de interpretar o que se ouve. Esse ensinamento que veio das cantigas de capoeira, das cantigas da senzala e que entrou na casa grande através das babás das crianças brancas, – embora ali a interpretação não fosse incentivada e contextualizada, como é nas rodas de capoeira ou era entre os pares numa coletividade de pessoas escravizadas – continua pulsante, porém não figura na educação escolar.

Essas cantigas, segundo Vovó, têm sempre uma mensagem escondida e uma história associada, uma história escondida também, como ela diz: “*segredo de São Cosme é São Damião*” segredos que se guardam e se revelam na hora certa, no tempo/espço dos ensinamentos transmitidos através da oralidade, da experiência do fazer com o outro. Essa maneira de interpretar, associada ao que conheci dos fazeres de Vovó Cici, me levam a afirmar que as práticas educativas dessa mulher deveriam inspirar práticas pedagógicas nos mais diversos espaços de educação.

Endossando a ideia de que Vovó atua como educadora, constatei que permeando nossas conversas tinha sempre uma meninada que tratava de fazer alguma coisa que chamava nossa atenção, e a gente logo tinha que tratar de procurar entender o porquê do grito, do choro, do soco, da algazarra, para verificar se estava tudo bem, ou se era algum conflito, ou maltrato com o outro ou com o ambiente e que precisasse da ajuda de uma pessoa adulta para solucionar. Ali sempre estavam elas: as crianças.... E dá a bênção, e pede a bênção, e pede papel, e pede caneta, pede lápis, e dá a bênção, e fulano me bateu, e pega gelo que sicrano caiu e bateu a cabeça, e dá a bênção e faz lanche e pergunta o que houve, e fala firme, e faz carinho, dá a benção, e “*perai, minha filha, que eu vou atender o telefone*”, e “*alô, Deus te abençoe, meu filho!*”, e pega a agenda, e “*como eu estava te falando....*” e “*vão pra sala que a pró tá esperando*”, e “*tia, como é que se escreve o Andrade do meu nome?*” e “*vamos*

trabalhar, minha filha...” e “menino, o que houve, tá fazendo o que aqui se hoje não tem aula? Hoje eu não posso cuidar de ninguém não, vai ter que ir pra casa....”. “Ai, minha filha, vamos pra biblioteca trabalhar com sossego...!”

Eu, vendo e vivendo tudo aquilo, tinha, cada dia mais, a certeza: isso é realmente um cotidiano dos fazeres educativos significativos, caos é o rei! Tudo acontece ao mesmo tempo, sem pedir licença, e requer uma atenção de solução. Não que se tenha que dar um encaminhamento definitivo para o acontecimento, mas sempre é preciso sinalizar que estamos atentas e que investiremos na tentativa de solucionar o incômodo, o mais breve possível, porque há uma exigência muito grande em relação à criança, em não deixá-la desamparada. Sempre é preciso a sinalização de que estamos entendendo a demanda e que vamos solucioná-la. Vovó sabe muito bem disso, porque só em raros momentos ela se ausenta daquela cadeirinha que fica na entrada, num cantinho que proporciona o campo de visão mais ampliado do espaço. Ela diz que a criança tem que ir para casa, que não pode ficar cuidando dela, mas, por conhecer a realidade de descuido das famílias, ela acaba dando um papel para criança desenhar, ou pede a ela para fazer algum favor, ou arruma logo um lanchinho... Acho que o coração dela não aguenta desamparo, como suponho que é o coração da maioria das educadoras: *“não posso deixar à toa, tenho que tomar conta!”*

4. PRINCÍPIOS E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI

Nas entrevistas percebi que a prática de contação de histórias de dona Cici segue alguns princípios que foram sendo explicitados ao longo dos relatos das experiências com esse fazer. Esses princípios não foram enunciados de modo objetivo – apesar de eu a ter questionado diretamente sobre isso –, eles apareceram diluídos nas conversas. Por isso, o que apresento nesse capítulo é um esforço de tornar esses princípios mais evidentes, de modo que seja possível compreender a contação como uma prática educativa, que emprega princípios que orientam os fazeres e que pode inspirar outras práticas, seja no âmbito da educação formal, seja no da não formal.

Além dos princípios que norteiam a contação de histórias de Vovó, percebi que os relatos dela traziam também certos elementos constitutivos fundamentais para suas práticas e que, portanto, mereciam ser destacados e observados com atenção. Adiante seguem as discussões dos princípios e dos elementos constitutivos que identifiquei nas práticas de contação de histórias de Vovó Cici.

4.1 PRINCÍPIOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI

Através dos relatos de dona Cici, percebi que suas práticas de contação se fundamentam nos seguintes princípios: Ancestralidade, Memória, Senioridade e Saber local, Encantamento, Sensibilidade generosa, Histórias como elementos norteadores e Rupturas com o eurocentrismo. Abaixo descrevo cada um deles relacionando-os com achados semelhantes encontrados na literatura.

4.1.1 Ancestralidade

Em muitos momentos dos seus relatos, Vovó Cici demonstrou o respeito e a confiança que tinha nos saberes que chegaram até ela através dos seus ancestrais, que por sua vez, para ela, guardam relações com a espiritualidade e os orixás. Segundo ela, nada acontece por acaso, todo rumo da vida tem uma vinculação com espiritualidade de cada pessoa e a

espiritualidade relaciona-se com a opção de dedicação de fazeres que cada pessoa faz e desenvolve ao longo da vida.

São dons, são coisas, são espiritualidades que a pessoa tem. Cada um tem uma coisa diferente do outro. [...] A partir do momento que o ser humano ele é criado, o ser humano pensa, ele pensa porque ele é espiritualizado, o espírito é imortal, quando ele nasce já vem trazendo espíritos anteriores de grande conhecimento e vai desenvolver dentro daquela coisa que foi, da qual ele foi escolhido pra trazer, ninguém nasce por acaso. Eu creio que sim, já estava no destino, já estava no tempo da pessoa. É o que vocês chamam de dom, eu chamo de espiritualidade. Tem os espíritos o que tem o dom da música, o que tem o dom de tocar, o que tem o dom de compor, o que tem o dom de cantar, o que tem o dom de contar, o que tem o dom de dançar. Tem aqueles que contam, e dançam e tocam, como os griôs. (VOVÓ CICI, 2018).

Sendo assim, o fazer da contação de histórias que Vovó desenvolve relaciona-se com a espiritualidade dela, assim como suas histórias relacionam-se aos saberes de seus ancestrais. Esse aspecto ontológico de entendimento do mundo vincula-se ao pensamento de Teresa Lucena (2011, p. 174), para quem “a ancestralidade é o reconhecimento profundo aos ancestrais, àqueles que já se foram e aos seus saberes. Existe quase um culto àqueles que vieram antes de nós e são os responsáveis pelo caminho que o conhecimento percorre através do tempo.” Essa linha de continuidade não só é uma referência aos antepassados, como uma reverência à tradição, uma garantia de que, de alguma forma, o tempo é cíclico, por isso o antigo se faz atual, vigora e renasce a cada vez que as histórias se repetem.

Frequentemente ao longo dos relatos Vovó referiu-se à sabedoria dos seus ancestrais iorubás. Essa referência veio através da afirmação de que a cultura à qual ela pertence é a cultura iorubá. Na sequência dessa fala, geralmente, vinha a explicação de algum fato, comida, uso de alguma roupa ou adereço e, principalmente, de histórias que têm uma interpretação própria dentro do sistema simbólico do povo iorubá.

Portanto, a contação de histórias é uma forma de transmitir saberes e símbolos próprios de uma cultura que vão sendo conhecidos por muitas gerações. Inúmeras histórias remetem ao surgimento de toda a sabedoria que há na terra: são as histórias que começam com “no tempo em que os bichos falavam”. Segundo vovó, essas histórias nos revelam saberes que vêm de muito longe no tempo e no espaço, são histórias míticas de um tempo imemorial.

As histórias marcadas pela expressão “no tempo que os animais falavam”, segundo afirma Eduardo Viveiros de Castro (2011)¹⁷

¹⁷ O trecho destacado de Castro (2011) integra uma entrevista concedida a Elsje Lagrou e Luisa Elvira Belaunde,

[...] essa definição, hipotética, mas verossímil, é, na verdade, muito profunda, porque os homens nunca se conformaram por terem obtido a cultura à custa da perda do acesso comunicativo às outras espécies. O mito, então, é uma história do tempo em que os homens se comunicavam com o resto do mundo. (CASTRO, 2011, p. 11).

As histórias míticas, portanto, fazem sentido quando se reconhece o vínculo com a ancestralidade que se expressa em toda a natureza e possibilita a comunicação com ela. Assim, são histórias que não precisam evoluir, já são inteiras com essa característica que têm. Elas explicitam por elas mesmas os saberes ancestrais, nos quais o sagrado está tanto na forma humana, como na forma animal e em muitas outras formas presentes na natureza. Por conseguinte, produções textuais, imagéticas e de expressão corporal que comunicam esse sagrado múltiplo devem ser aceitas e incentivadas pelas práticas educativas.

[...] mas África, o animal você não tem ideia como é forte. As pessoas se sentem como um animal. [...] A pessoa se sente tomada por aquele espírito daquele animal. Entre os fons ele chama Logosé e ele é chefe de uma clã chamada Logosé. As casas cujas pessoas pertencem a esse clã têm sempre o crocodilo desenhado na entrada da casa, na parede, como você vê ali (mostra um painel desenhado pelas crianças do espaço na casinha de bonecas de alvenaria que há no jardim do Espaço Cultural). Aquilo ali é genial, cada criança botou o que ela é, o que ela sente. Impressionante, você vê em toda África! (VOVÓ CICI, 2018).

Nesse trecho, dona Cici usa o exemplo de uma atividade realizada com as crianças que, na perspectiva dela, se relaciona com a espiritualidade e com a ancestralidade: o desenho de livre expressão feito pelas crianças, na parede externa de uma casinha de alvenaria chamada de casa das princesas, que há no jardim do Espaço Cultural. Segundo Vovó, essa proposta permitiu que as crianças expressassem as relações que elas têm com a força e com outras características dos seus ancestrais, sejam pessoas, orixás e animais, representando esses seres nas pinturas.

Diante do exposto, a expressão livre, seja através de desenhos, seja com movimentos corporais, falas e outras linguagens são compreendidas como possibilidades de expressar conexões com linguagens imemoriais que são as linguagens da ancestralidade e que, apesar de não permitir o entendimento dos significados de tais manifestações de forma sistematizada pela cognição, são importantes elementos que devem integrar as atividades educativas, pois

sobre o pensamento de Lévi-Strauss nas suas obras *Mitológicas* e *História de Lince*, acerca dos mitos. LAGROU, Elsje; BELAUNDE, Luisa Elvira. DO MITO GREGO AO MITO AMERÍNDIO: UMA ENTREVISTA SOBRE LÉVI-STRAUSS COM EDUARDO VIVEIROS DE CASTRO. *Sociol. Antropol.*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 9-33, Nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752011000200009&lng=en&nrm=iso>.

fortalecem as vinculações espirituais da criança com a sua coletividade, transmitindo sentimento de pertencimento e de continuidade, algo que tentei fazer criando a figura 5.

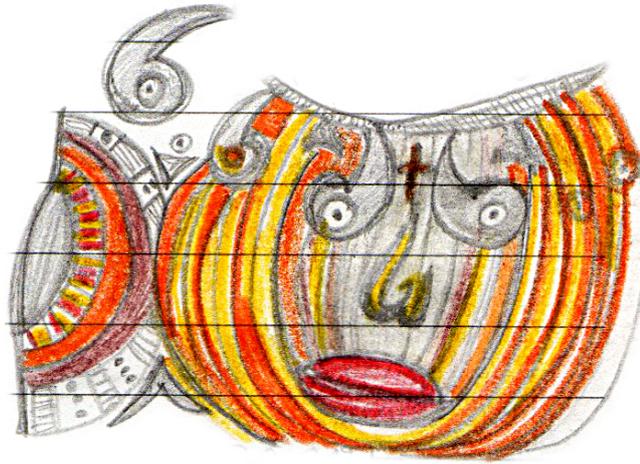


Figura 5: Movimento

A Pedagogia Griô, corrente de saber-fazer em educação que tem muitas características do enfoque do pensamento decolonial, fundamenta-se largamente na ancestralidade como um princípio das práticas vivenciais que propõe (PACHECO, 2015). Segundo Lilian Pacheco (2015), a vivência é um espaço mítico de expressão da identidade individual e coletiva e a aprendizagem que ocorre nesses espaços gera registros orgânicos, orais, corporais e culturais. Sendo assim, esse modelo de ação pedagógica e práticas educativas são possibilidades de aprendizados, elas representam

[...] aprender mergulhando no universo da oralidade, da memória e da tradição que está nos ofícios, nos rituais, cantos, danças, brincadeiras, dramas, sentimentos identitários, mitos, símbolos, saberes e fazeres, ciências, histórias e projetos de vida. Aprender mergulhando no universo da nossa própria ancestralidade. Aprender como os Griôs aprendem. No universo da oralidade é necessário aprender e transmitir o conhecimento oralmente, por meio da memória do corpo, da paciência pedagógica, de uma concepção orgânica de tempo, do compromisso com o poder da palavra (PACHECO, 2015, p. 85).

Diferentemente das práticas corriqueiras nas escolas, a Pedagogia Griô, fundamentando-se na ancestralidade, propõe que a transmissão do conhecimento seja um saber e um fazer que derive de inúmeras linguagens e que permitam que as produções dos(as) educandos(as) se relacionem aos universos simbólicos da mítica da brincadeira, da dança e do canto. Por isso, as propostas de práticas pedagógicas devem abrir espaços para tais criações e acolhê-las independente do resultado. Nessas práticas não devemos incentivar que essas

produções “evolua” e que as crianças passem do estágio de representar animais dotados de características humanas, para fazer apenas humanos; ou que passem de fazerem textos que iniciam com “no tempo que os animais falavam”, para fazerem textos dissertativos com informações da ‘realidade objetiva’, ou ainda que passem da cultura oral para a escrita deixando de valorizar a oralidade. Esperar essa mudança é acreditar na existência de estágios evolutivos baseados no mito do eurocentrismo e podem inibir as manifestações da ancestralidade e da espiritualidade dos(as) educandos.

A expressão livre, através de desenhos, com movimentos corporais, musicalidades, falas e outras expressões são compreendidas como possibilidades de expressar conexões com linguagens imemoriais que são as linguagens da ancestralidade e que, apesar de não permitir o entendimento dos significados de tais manifestações de forma sistematizada pela cognição, são importantes elementos que devem integrar as atividades educativas, pois fortalecem as vinculações espirituais da criança com a sua coletividade, transmitindo sentimento de pertencimento e continuidade e favorecendo os processos de identidade e resistência social.

4.1.2 Memória

Em certo momento de uma das entrevistas, Vovó narrou um acontecimento sobre a prática dela que colocava em relevo a importância das cantigas como elementos que favorecem a aproximação com as crianças e que perpetuam a memória de uma coletividade, como visto abaixo:

Eu perguntei à professora, à pedagoga:

- Que linguagem eu vou cantar a capoeira pra minhas crianças?

Ela disse:

- A que a senhora ouviu

Aí eu cantei:

*‘Botaram quinhentos homens
lá no forte d’Ajuda.*

*Dos quinhentos ficou um,
Para história contar.*

Iê, viva meu Deus!

Iê, viva meu deus camará!’

Que foi que eu disse? Botaram quinhentos escravos no espaço pequeno, a metade morreu no caminho. Muitos poucos chegaram aqui, mas chegaram com a memória! Eles podem tá fazendo a maior bagunça, se eu gritar Iê, todo mundo para, para tudo que tá fazendo até o mestre vem ver porque eu gritei. Porque você só grita isso num momento difícil. Iê, viva meu Deus, camará! Deus que dá força e aquilo que você crê, você não pode deixar se vencer, morre lutando! (VOVÓ CICI, 2018).

Nesse trecho é possível perceber que Vovó Cici traz a questão da memória como um ponto de partida para a interpretação das cantigas e para a compreensão dos contextos atuais e dos processos históricos a partir do lugar de enunciação dos povos afrodescendentes (ACHINTE, Adolfo; 2013).

A memória aparece como elemento estruturante para a percepção dos feitos históricos e cotidianos que demonstram as agências tanto dos personagens que se destacaram na história local, como de outras pessoas que seguem suas rotinas sem destaque, porém com a clareza da necessidade de se atuar constantemente para que os saberes da coletividade não sejam esquecidos em detrimento de uma história única, que não revela as memórias daqueles que vivem a cotidianidade, nem dos seus ancestrais.

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo. (BOSI, Ecléa; 2005, p. 11).

A interpretação que ela faz da cantiga demonstra esse brilho do significado coletivo apontado por Ecléa Bosi: a memória da trajetória histórica do povo iorubá permanece, apesar da repressão empreendida pela escravidão. Segundo Vovó, esse homem da cantiga que ficou vivo foi o responsável por contar a história de acordo com as memórias da coletividade subalternizada, por isso essa memória permaneceu viva através das cantigas e hoje é cantada nas rodas de capoeira e em outras atividades que valorizam a memória política dos grupos silenciados na história hegemônica. Nesse sentido, Pedro Abib (2017) considera que a memória assume importância e significado cruciais num projeto de restituição da capacidade de inconformismo a um povo aviltado em sua dignidade e alijado de sua consciência histórica. Portanto, a memória é o elemento que conecta o passado ao futuro através de uma profunda influência nos fazeres do presente; o que, segundo o autor, representa a circularidade do tempo, uma noção de tempo diferenciada da linear e que é característica das tradições culturais, que possibilitam o estabelecimento de um “elo entre o seu passado ancestral, o seu presente constituído e o seu futuro enquanto possibilidade concreta de afirmação social, cultural e política” (ABIB, 2006, p. 13).

A memória é a base propulsora da contestação da história ocidental eurocêntrica e, por isso, apresenta outros modos de compreender os contextos e as conjunturas valendo-se de cosmovisões e da oralidade para o fortalecimento dos saberes locais insurgentes. Tal qual a fala de Vovó Cici demonstrou, Abib (2017) destaca que as cantigas da capoeira têm especial relevância nesse processo

As músicas e ladainhas presentes no universo da capoeira são também elementos importantíssimos no processo de transmissão dos saberes, pois é através delas que se cultuam os antepassados, seus feitos heróicos, seus exemplos de conduta, fatos históricos e lugares importantes para o imaginário dos capoeiras, o passado de dor e sofrimento dos tempos da escravidão, as estratégias e astúcias presentes nesse universo, assim como também as mensagens (ABIB, 2017, p. 98).

Na capoeira Angola a memória é revelada de modo melódico e, nos outros jogos da vida coletiva das tradições de povos indígenas e afrodescendentes, ela encontra essas e diversas outras maneiras para se consolidar como um elemento não só recordativo, mas de ressignificação do passado, possibilitando se construir narrativas que componham versões diferentes da história, a partir da compreensão de realidade desses povos subalternizados (ACHINTE, 2013).

Por conseguinte, é possível considerar a memória como um saber-fazer que revela experiências, teorizações e reflexões sobre a busca de se construir novos caminhos de ser, pensar, olhar, escutar, sentir e viver com sentidos no horizonte de(s)colonial, evocando a memória de uma longa duração (WALSH, 2013). Portanto, as práticas de contação realizadas por Vovó são práticas educativas que se situam no horizonte decolonial, pois trazem a memória como elemento fundante de reflexão sobre o mundo. Ela faz questão de enunciar o percurso histórico dos seus saberes, propondo novas formas de interpretação que se fundamentem nas simbologias iorubás e nas vivências de povos subalternizados.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser. (WALSH, 2013, p. 8)

Da relação entre as abordagens teóricas dos(as) autores (as) e as falas de dona Cici, depreendo a importância das formações docentes tratarem das memórias coletivas como elementos formativos indispensáveis, trazendo à tona uma nova interpretação da história ocidental, a partir das vivências individuais que retratam pequenos grupos invisibilizados na história geral.

4.1.3 Senioridade e saber local

Como discutido no capítulo anterior, Vovó Cici afirmou inúmeras vezes nos seus relatos que o conhecimento dos “*mais velhos*” é algo de extrema importância para suas práticas e tem especial destaque e relevância na cultura dela, definida como cultura iorubá. A autora Teresa Lucena (2011), em um trabalho de compreensão dos aspectos educativos na Escola Bê-a-bá de Angola, Malta dos Guris e Gurias de Rua, cuja fundamentação das práticas educativas, segundo ela, é a “Tradição Familiar de Matriz Africana”, destacou que um dos princípios que norteia os fazeres nessa escola é a senioridade. A autora define o termo da seguinte maneira

É o respeito aos mais velhos, e a valorização das suas vivências, da sua memória, suas experiências de vida. Está intimamente relacionada com a ancestralidade, mas se refere especialmente à relação com os pais, avós, bisavós e outras pessoas com quem estão convivendo, os contemporâneos, que no cotidiano transmitem os ensinamentos tradicionais. (LUCENA, 2011, p. 12).

Diante dessa explicação, compreendo que o termo senioridade também pode ser utilizado para definir um dos princípios que orientam as práticas de contação de histórias de Vovó Cici, posto que o seu emprego destaca a importância do convívio entre as pessoas de uma mesma comunidade, para a construção de aprendizagens dos saberes tradicionais, com especial destaque para a aprendizagem de respeito, como destacado por Vovó Cici ao longo dos seus relatos.

Segundo Ivan Poli (2014), a senioridade e a ancestralidade são conceitos civilizatórios de culturas subsarianas e apresentam resistência à cultura do consumo, pois valorizam a memória e os saberes locais, em detrimento das expansões das ideias de globalidade e homogeneidade.

Vovó Cici afirma que os “*mais velhos*” são pessoas que têm “*alguma história ligada a isso aqui*”, demonstrando a importância dos saberes locais que são mantidos por pessoas que preservam as tradições da localidade e que são reconhecidas como aquelas que podem contribuir com orientações para que se mantenham determinados costumes e crenças, resistindo às mudanças que não têm significado para a comunidade local.

Abib (2017) considera que a transmissão de saberes com significado para a comunidade local é um feito típico das manifestações tradicionais da nossa cultura e se destaca por ser realizada por uma figura fundamental: o(a) mestre(a), que é responsável pelos

processos envolvendo a memória coletiva e a preservação das tradições. Mestres e mestras exercem um papel central na “preservação e transmissão dos saberes que organizam a vida social no âmbito da cultura popular, caracterizando, assim, a oralidade como forma privilegiada dessa transmissão” (ABIB, 2017, p. 94).

Através dos(as) mestres(as) as memórias coletivas são transmitidas de modo significativo para as pessoas que ainda não tiveram acesso aos segredos, encantamentos, saberes e fazeres que compõem esse legado de conhecimentos construído por longos períodos anteriores e que podem orientar as reflexões e as práticas desenvolvidas em uma coletividade, ou na vida particular de cada aprendiz. Sendo assim, os mestres e as mestras seriam o que Vovó Cici chama de “pessoa mais velha”, aquela que, tal qual o mestre, é

reconhecido por sua comunidade, como o detentor de um saber que encarna as lutas e sofrimentos, alegrias e celebrações, derrotas e vitórias, orgulho e heroísmo das gerações passadas, e tem a missão quase religiosa, de disponibilizar esse saber àqueles que a ele recorrem. O mestre corporifica, assim, a ancestralidade e a história de seu povo e assume por essa razão, a função do poeta que, através do seu canto, é capaz de restituir esse passado como força instauradora que irrompe para dignificar o presente, e conduzir a ação construtiva do futuro. (ABIB, 2017, p. 96).

Acredito que Vovó Cici é reconhecida como mestra, ainda que poucas pessoas se refiram a ela dessa maneira. Como relatado no capítulo anterior, uma forma de expressar esse reconhecimento é pedi-lhe a bênção, fato que independe de credo religioso, e vincula-se ao reconhecimento do papel dela de ser a responsável por transmitir saberes ancestrais e com isso contribuir para perpetuar as memórias da coletividade invisibilizada pela história hegemônica e pela academia.

As aprendizagens das pessoas de um grupo que se baseia nas tradições são influenciadas pela sabedoria do(a) mestre(a), que, através do convívio e do contato com elas, vai indicando saberes que orientarão as suas práticas cotidianas. Por conseguinte, o aprendizado se constrói a partir do que se ouve e do que se observa da prática desse mais velho conectado com o passado e com os conhecimentos acumulados por gerações.

A pedagogia de base africana é iniciática, o que implica participação efetiva, plena de emoção [...] Reverenciam-se os mais velhos, que têm mais axé (força de vida), o que se traduz como mais sabedoria. Nas culturas negras os mais velhos são sempre os esteios da comunidade, tendo um papel fundamental para as decisões e desenvolvimento do grupo. Da mesma forma, crianças e jovens têm suas obrigações, já que se encara a vida como um jogo simbólico, onde o crescimento só se dá na dimensão de luta, de desafio ou de enfrentamento das dificuldades que sempre aparecem e

continuarão aparecendo ao longo da vida. (THEODORO, Helena; 2005, p. 96).

Sendo assim, como explicitado no capítulo anterior, a presença de pessoas mais velhas que pudessem contar histórias para as crianças e as professoras na escola seria de grande valia nos processos educativos com objetivos afins à educação decolonial. Do mesmo modo, a formação docente na academia também poderia contar com a presença dessas pessoas como figuras de referência sobre saberes e fazeres, sobretudo os relacionados às tradições locais.

Quando o velho narrador e a criança se encontram, os conselhos são absorvidos pela história: a moral da história faz parte da narrativa como um só corpo, gozando as mesmas vantagens estéticas (as rimas, o humor...) (BOSI, 2005, p. 14).

A presença da pessoa mais velha, mais cheia de axé, mais sábia e com a memória repleta de “histórias ligadas a isso aqui” é, por si só, uma narrativa, que, como lindamente sinaliza Bosi (2005), revela consigo a moral da história: respeitar e reverenciar a memória como caminho para encontrar um futuro mais significativo, onde possamos nos sentir pessoas amparadas e pertencentes a um grupo. Considero que isso deveria ser tomado como um dos objetivos das práticas pedagógicas na escola e em qualquer outro lugar onde as práticas educativas ocorram.

4.1.4 Encantamento

Nos relatos de dona Cici, referências à diversão, criatividade e à imaginação apareceram com frequência. A diversão relaciona-se ao prazer proporcionado pela contação da história às crianças e à contadora. Por sua vez, a criatividade citada por ela remete tanto à da criança que propõe soluções para os problemas apresentados nas histórias, como à da própria contadora, que modifica os enredos de acordo com o público. As referências à imaginação, na maioria dos relatos, são descrições de propostas de atividades realizadas por ela com as crianças convocando a imaginação delas para criar imagens visuais para as histórias orais e, com isso, gerar desdobramentos para os enredos propostos.

Esses elementos: diversão, criatividade e imaginação têm uma interligação com o mundo das crianças descrito por Vovó e citado no capítulo anterior: “[...] *é um mundo maravilhoso, colorido, interessante! Me dá força para viver!*” (VOVÓ CICI, 2018). Depreendo que essa “força para viver” citada por ela relaciona-se com o estado de

encantamento, que destaco como sendo um princípio norteador das práticas de contação de Vovó Cici.

O encantamento aparece como elemento presente nas histórias que têm passagens ocultas e desencadeamentos mágicos, por efeitos de encantamentos inexplicáveis; como também como um efeito do ato da contação, que situa-se como uma experiência do prazer de criar vínculos afetivos entre as pessoas e de vivenciar uma experiência de aprendizagem que ocorre como algo que faz sentido para as pessoas envolvidas e é humanamente gostoso (BUFFON, M. C. M ; CAVALLET, V. J, 2002).

O estudo realizado por Flavinês Rebolo e Marta Regina Brostolin (2015) com as docentes do ensino fundamental apontou que o estado de arrebatamento e encanto proveniente das relações entre professoras e estudantes é o principal elemento motivador para as realizações das atividades docentes. Nesse estudo os componentes socioeconômicos, que afetam direta ou indiretamente o professor e o seu trabalho, não aparecem associados ao encantamento.

Diante do exposto, destaca-se a importância das atividades pedagógicas incluírem fazeres que criem estados de encantamento, como as contações de histórias e outras atividades lúdicas. Tratados como recursos didáticos, essas atividades tendem a criar vínculos positivos entre educadores(as) e educandos(as) e a promover situações de aprendizagens significativas e facilitadoras, para que as crianças e as professoras expressem seus sentimentos e ideias, articulando-os às capacidades cognitivas e ao imaginário da coletividade. A articulação com o imaginário coletivo é um trabalho com o processo de significação das pessoas através dos mitos e histórias que circulam na comunidade, o que propicia o sentimento de pertencimento e a contestação de ideias hegemônicas, fortalecendo a afirmação do pensamento decolonial.

Trabalhar com a complexidade do processo de significação de uma comunidade consiste em levar em consideração o fato de percebê-la enquanto interlocutora, que possui mitos, crenças, formações imaginárias produzidas por uma e em uma conjuntura sócio-histórica, que vai interagir, constituir e constituir-se a partir de vários atravessamentos no estabelecimento escolar, nos sujeitos e nos grupos. Assim,[...] trazem outras possibilidades de reflexão e leitura sobre a complexidade e a multidimensionalidade envolvida no processo de significação. Provocar novas possibilidades de apropriação do real, de si, nos grupos fomenta a criação de linhas de fuga, singularidades, que, apesar de estigmatizados, desqualificados ou negados, conseguem recriar uma cultura, uma maneira de viver/ser, que pode ultrapassar barreiras sócio-econômicas e expandir-se, contagiando a sociedade como um todo. (ALMEIDA, Nilma; 2009, online).

Dona Cici considera que os encantamentos presentes nas histórias são elementos que envolvem o público, além de servirem como estímulo no processo de interpretação das histórias. A partir desses momentos de arrebatamento, ela faz questionamentos que auxiliam na interpretação das simbologias e mensagens contidas nas histórias, que ela considera importantes de explicar para as crianças. *“Eu gosto de explicar, de questionar através dos encantamentos.”* (VOVÓ CICI, 2018), explica a contadora de histórias.

Vovó Cici relatou que a contação de histórias permite contatos com situações que trazem muita diversão e a fazem “viajar” com a imaginação das crianças, conforme discutido no capítulo anterior. Portanto, o encantamento, com os seus elementos vinculados: diversão, criatividade e imaginação são desfrutados por ela na condição de contadora, de encantadora.

Como visto, o encantamento é um aspecto que propulsiona o desenvolvimento dos fazeres educativos, pois é responsável por gerar sentimentos de bem-estar e de vinculação entre as pessoas. Nesse sentido, esse elemento poderia integrar a formação e atuação docente e essa é uma proposta da Educação Biocêntrica crítica em relação ao caráter capitalista do sistema escolar. Segundo Rolando Toro Araneda, idealizador da proposta de Educação Biocêntrica, *“Hay que cambiar profunda y totalmente la manera en que estamos haciendo educación. Lo más importante es permitir la capacidad del niño de recibir encantamento”* (ARANEDA, 2006, p.73).

4.1.5 Sensibilidade generosa

Os relatos de Dona Cici repletos de “causos”, memórias, opiniões e expressões de desejos de modificações na conjuntura do mundo revelam grande preocupação com o respeito à humanidade das pessoas e à natureza, assim como revela o repúdio às mais diversas situações de violência com os humanos e com a natureza. Esse modo de ser relaciona-se ao conceito de Michel Mafessoli (1998) de sensibilidade generosa. Tal qual os fazeres e dizeres de dona Cici expressam, o autor também afirma que é importante *“[...] pôr em ação uma sensibilidade generosa, que não se choque ou espante com nada, mas que seja capaz de compreender o crescimento específico e a vitalidade própria de cada coisa.”* (MAFESSOLI, 1998, p.12)

A sensibilidade generosa envolve cuidado e afeto e permite uma compreensão das situações específicas das pessoas e da interação humano-natureza, fundamentando-se no respeito às limitações que cada pessoa manifesta no contato com outras. Sendo assim, o que a nossa contadora de histórias demonstra em suas falas é que busca propor fazeres que não

ultrapassem o que a outra pessoa pode tolerar, sendo uma atitude educativa muito embasada na ética e na espiritualidade. Sobre isso, numa de nossas muitas conversas, ela afirma:

Aí você começa: eu vou dizer o que pra essas crianças? Eu vou cantar o quê? Vou cantar o que pra que essas crianças se sintam à vontade de prestar atenção no exercício? Eu vou cantar o que pra essas crianças se exercitar? Aí a gente canta... (VOVÓ CICI, 2018).

Essa fala demonstra que, através da sua sensibilidade generosa, ela está sempre muito atenta aos processos de aprendizagem. Preocupa-se com a forma que aborda as crianças para lhes propiciar um ambiente que permita uma aprendizagem que flua de modo confortável para todas as pessoas envolvidas na situação de ensino e aprendizagem. No primeiro momento de aproximação, Vovó Cici objetiva cativar e encantar as crianças, por isso, completamente confiante no poder de sedução universal da música, lança mão de cantigas para iniciar a troca de aprendizagens. É importante observar que a sua prática de contação possui uma didática própria e consciente de seu poder de alcance e das limitações desse alcance. Assim, ela explica:

O que foi que Cici aprendeu na vida dela? Você só pega a atenção de uma criança, no máximo, de 25 a 30 minutos. Não tem mais, pode botar um cronômetro. Se você não resolver o caso dela ali, se não contar uma história, ela vai começar a fazer assim [se remexe de forma inquieta]. 'Pró tô com sede'; 'pró, posso ir no banheiro?' Aí vai três, quatro, quando você olha, tá com metade na sala. Isso, se você não contar esse tempo, você não pega, você não consegue! Me deram um livro para eu contar, O Vaporzinho, ele tem desenhos lindos, mas o temperamento das crianças naquela hora não estava pro Vaporzinho [...]! (VOVÓ CICI, 2018).

Nessa fala é possível perceber como ela aprendeu observando o comportamento das crianças e como essa aprendizagem influenciou os seus fazeres de contadora. A partir do retorno que o público dá para as suas propostas, a contadora analisa a pertinência da escolha da história e da sua duração, buscando compreender os desejos do público no momento, o que resulta, muitas vezes, em mudanças nos seus fazeres.

Outro tema das falas de Vovó que guarda relação com a sensibilidade generosa é a fome. Ela demonstra preocupação e repúdio pelas conjunturas políticas que geram a condição de vulnerabilidade socioeconômica que as crianças da comunidade do Engenho Velho de Brotas vivenciam. Muitas delas, segundo vovó, ficam longos períodos sem ofertas de alimentação, motivo que a levou a criar oficina de culinária para as crianças e a oferecer lanches depois das rodas de capoeira, quando dispõe de recursos para tal.

A interação da humanidade com a natureza é outra questão trazida por dona Cici no seu discurso. Respeito e reverência foram demonstrados em todas as falas sobre essa interação, com especial destaque para as falas que também envolviam os orixás. Dona Cici relatou que sempre busca difundir histórias sobre as interações com a natureza e, através delas, transmite a necessidade de se ter cuidado e reverência aos elementos naturais, pois neles estão presentes os espíritos dos ancestrais e muito axé (segundo Vovó Cici, essa palavra iorubá significa poder, força, um tipo de energia pura).

Vovó destacou a necessidade de termos uma relação de sensibilidade generosa com os materiais naturais, pois eles possuem muito *“encantamento que a gente olha e não vê.”* Em seguida, ela apresentou mais uma fala introdutória para assuntos importantes: *“você sabia, não é Fernandinha?”* e, na sequência completou com uma ideia surpreendente e que indicava essa necessidade de pôr em prática a sensibilidade generosa e de reverenciar a natureza por seus encantamentos: *“baobá racha pedra no meio e a pedra continua crescendo nos dois lados, porque pedra cresce, minha filha!”* (VOVÓ CICI, 2018).

4.1.6 Histórias como elementos norteadores

Outro princípio observado na prática de contação de Vovó Cici foi a importância conferida às histórias como norteadoras das ações humanas e como práticas de conexão com o sagrado.

Porque, porque histórias? História, porque você tem que ter uma resposta, às vezes, para determinada situação da sua vida, então você tem que contar uma história e lembrar como aquilo foi solucionado. Quando você não consegue ter uma solução pelo menos você conta a pessoa e a pessoa vai entender que aquela história que você tá contando é uma história que tá passando com ela e ela não é a primeira, já passou com muitas, não é a primeira, nem vai ser a última, porque é uma história e ela se repete através dos tempos, porque a história tem um começo, mas não tem um fim.” (VOVÓ CICI, 2018).

Dos relatos de Vovó Cici é possível depreender que contar histórias é uma forma de colaborar com o aprendizado das pessoas, oferecendo elementos de reflexão que possam demonstrar que a história individual é parte da história coletiva, pois muitas questões que aparecem na trajetória de vida de uma determinada pessoa encontra correlação com questões que outras pessoas vivenciaram e que está presente na memória da humanidade de um modo geral. Vovó menciona a repetição da história, que se refere às repetições de situações de vida

correlatas para diferentes pessoas, em tempos diversos e com recuos temporais que se aproximam ao tempo que faz referência ao princípio da vida. As histórias que mostram essas repetições sucessivas, recuando ao início dos saberes da vida na terra, são as histórias imemoriais. Diante disso, esse princípio relaciona-se estreitamente com dois outros princípios expostos anteriormente: a ancestralidade e a memória.

A relação que esse princípio mantém com o princípio da ancestralidade e da memória é tão estreita, que poderia se fundir a eles, no entanto, considerando-se a importância das histórias como elementos fundantes dos fazeres educativos de dona Cici, fiz a opção de destacar esse princípio separadamente.

Compreendo que as práticas de contação são práticas educativas para a vida que está sendo vivida naquela hora com respeito à situação de vida e à espiritualidade das pessoas, com especial respeito às crianças, que estão constantemente elaborando o contato com o novo e aprendendo através da imitação. Quando Vovó diz que conta história porque elas são mensagens com respostas para uma situação de vida que cada um está experimentando, ela está expressando isso claramente. Tanto é assim que a contadora reitera: *“Quando você passa uma história, você tem que passar uma mensagem, você passa uma mensagem e seja boa, seja ruim, isso é muito importante pra uma criança. (VOVÓ CICI, 2018).*

A história é uma sabedoria que nos chega e nos faz perceber que integramos a humanidade e que os conflitos e as alegrias que podemos estar vivendo já foram experimentados por outras pessoas, em um ontem (como diz Vovó), que quer dizer um tempo passado indeterminado: o dia anterior, o mês anterior ou há muitos anos.

Perceber que determinada situação já foi vivenciada por outras pessoas na história da humanidade é parte do aprendizado sobre convívio e um fazer de socialização que as crianças constroem nas suas vivências, especialmente nas práticas da educação escolar e em outras instâncias educativas não escolares. Além disso, as histórias possibilitam entrar em contato com o imaginário coletivo e com a criatividade.

Contar ou ler histórias para as crianças possibilita suscitar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções como: raiva, tristeza, irritação, pavor, alegria, medo, angústia, insegurança e viver profundamente tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a significância e verdade que cada uma delas faz ou não brotar. Contar e ler histórias implica também em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da audição de histórias a criança é levada a pensar, questionar e duvidar, estimulando desta forma o seu senso crítico. (SILVEIRA, Bianca; 2008, p.26).

A autora Bianca Silveira (2008) põe em destaque o papel de relevância que a contação de histórias possui na escolarização de crianças no ensino fundamental. Essa prática viabiliza o contato com a sensibilidade e a articulação de ideias de modo crítico e propositivo. Analogamente às colocações de Vovó Cici, o trecho acima possibilita o entendimento do quão interessante e facilitador para as aprendizagens significativas e sensitivas seria a presença da contação de histórias na formação docente, bem como a presença das contadoras nas escolas de ensino básico.

4.1.7 Rupturas com o eurocentrismo

A própria definição do tipo de histórias que Vovó Cici diz contar é um anúncio do princípio que buscarei discorrer nesse tópico. Ela afirma que são histórias afro-brasileiras as contadas, ou seja, histórias que instigam uma forma de compreender os seres não humanos e as relações com a natureza de modo integrado e não dicotomizado.

[...] Você bota o animal e você respeita o animal, como se estivesse alguém ali. Então esse negócio de educar tem que ser muito mesmo que sua cabeça que seja europeia ache ridículo, você pode criar um problema tão sério se você não faz essas reverências, você nem imagina... E você pode criar uma grande amizade e um grande carinho. (VOVÓ CICI, 2018).

Na fala apresentada, dona Cici explicita a necessidade de uma pessoa atuar de modo a respeitar e compreender os simbolismos diferentes daqueles para os quais foi apresentada e aprendeu a respeitar na sua formação pautada na episteme ocidental. Transladando essa fala para os processos educativos, percebo que há um destaque para a importância de a formação docente criar processos educativos com novas epistemes, que incluam cosmologias possuidoras de simbolismos diferentes dos ocidentais, uma vez que estes já são amplamente contemplados nessa formação.

Compreendo que a fala demonstra a necessidade de as formações em educação incluam fazeres que favoreçam rupturas com o eurocentrismo, principalmente através da facilitação do acesso a conteúdos e práticas que estejam invisibilizados nas atividades educativas consideradas formais.

Na fala apresentada, um conteúdo que Vovó traz para a reflexão e que sugere e parece favorecer essa ruptura é o simbolismo atribuído aos animais. Na episteme ocidental, os animais são tidos como parte da natureza e considerados menos evoluídos do que os humanos, que, por terem cultura, se diferenciam da natureza criando um binarismo valorativo

natureza versus cultura. Nesse binarismo, o conceito de natureza aparece como instância primitiva que, portanto, carece de evolução; enquanto cultura é o fruto da evolução máxima na história dos seres vivos e relaciona-se exclusivamente aos humanos.

Essa construção conceitual repleta de dicotomia, segundo Eduardo Viveiros de Castro (2010), foi levantada por numerosos antropólogos que sustentaram a distinção entre Natureza e Cultura como o artigo primeiro da constituição da Antropologia, revelando um ato de lealdade à velha matriz metafísica ocidental. No entanto, essa distinção não pode ser empregada para descrever certas dimensões ou domínios internos das cosmologias não ocidentais, sem que antes seja feita uma crítica etnológica rigorosa.

Tal crítica, no caso presente, impõe a dissociação e redistribuição dos predicados subsumidos nas duas séries paradigmáticas que tradicionalmente se opõem sob os rótulos de "Natureza" e "Cultura": universal e particular, objetivo e subjetivo, físico e moral, fato e valor, dado e instituído, necessidade e espontaneidade, imanência e transcendência, corpo e espírito, animalidade e humanidade, e outros tantos. Esse reembaralhamento etnograficamente motivado das cartas conceituais leva-me a sugerir a expressão "multinaturalismo" para designar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias "multiculturalistas" modernas: enquanto estas se apóiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e dos significados —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A "cultura" ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a "natureza" ou o objeto a forma do particular. (CASTRO, 1996, p. 115-116).

É possível perceber uma convergência entre a fala de dona Cici e a afirmação de Castro (1996), pois ambas as falas trazem à tona a impossibilidade de compreensão de certas dimensões das cosmologias não ocidentais a partir da lógica ocidental, alertando para a necessidade de novas formas de interpretação que possibilitem compreendê-las. Para tal, baseando-se no pensamento ameríndio, Castro propõe a ideia de multinaturalismo, que se expressa nos mitos ameríndios como um estado de indiferenciação entre os humanos e os animais. Assim o autor nos revela que os mitos são povoados de seres cuja forma, nome e comportamento misturam inextricavelmente atributos humanos e animais, em um contexto comum de intercomunicabilidade idêntico ao que define o mundo intra-humano atual. (CASTRO, 1996).

Ao mesmo tempo Vovó Cici (2018) revela: *“Eu conto histórias que não contam nas escolas: contos indígenas, contos da cultura afro-brasileira”*. Mais uma convergência entre a citação de Castro e a fala de Vovó Cici, pois ambos apontam o papel do mito como elemento

de ruptura com o eurocentrismo, uma vez que partem de outro padrão de compreensão das dimensões dos humanos e da natureza. Mais adiante, tratarei sobre a presença dos animais e dos orixás nas histórias contadas por dona Cici, como elementos constitutivos da contação. Por hora, nesse tópico, gostaria de ressaltar minha compreensão sobre eles como elementos que corroboram a ruptura do eurocentrismo, conforme descrito acima.

4.2 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS DE VOVÓ CICI

Tais quais os princípios, os elementos constitutivos da contação de histórias de Vovó Cici também são extremamente ricos e podem contribuir para inspirar práticas pedagógicas. Abaixo seguem os que consegui identificar a partir dos relatos dela.

4.2.1 Aprender observando outras linguagens e as práticas de outras contadoras

Como indicado no capítulo anterior, vovó Cici atribui o início de sua prática de contação de histórias à vivência como ouvinte de histórias e cantigas cantadas e contadas pela mãe e pela babá, quando ela era criança. Em seguida, nas histórias de vida relatadas por ela, aparece como contadora no ambiente doméstico, contando e cantando para os irmãos mais novos o que aprendeu como ouvinte. Como prática profissional, fora do ambiente doméstico, a contação vai ocorrer depois de encontros inspiradores com outras pessoas que contribuíram para aprendizagens sobre a contação. Depois da mãe e da babá Dona Ziza, ainda que não destacado um nome específico, Vovó relatou que as histórias que ouviu na roça de candomblé também são fontes de inspiração para a sua atual prática profissional. Nos relatos também apareceram pessoas que ela destacou como sendo inspiradoras a saber: Pierre Verger; o Mestre de capoeira Sizínio e o jovem Espantalho, aprendiz de mestre de capoeira. Vale destacar que essas outras aprendizagens relatadas em suas falas não são provenientes da observação de atividades de contação de histórias, e sim da observação e conversas sobre outros fazeres que inspiraram a contação dela.

Com Pierre Verger, dona Cici destaca que conheceu as histórias de orixás, que eram narradas por ele e foram também compiladas no livro *Lendas Africanas dos Orixás* (1997). Também através do contato com Verger ela se aproximou de estudos teóricos sobre a relação entre as práticas de candomblé da Bahia e as práticas religiosas ligadas aos orixás no Benin, Nigéria, Angola e Cuba. Tudo isso se deu através da lida com muitos livros e fotografias, uma vez que era responsável pela organização da biblioteca e do acervo fotográfico produzido pelo

antropólogo e fotógrafo. Sendo assim, além das histórias narradas por Verger, ela aprendeu muitas outras histórias através dos livros e percebeu aspectos importantes da contação de histórias através das fotografias. Sobre isso ela nos fala o seguinte:

[...] as histórias, as coisas que meu pai Fatumbi fotografava e depois a gente via. Então eu trabalhei com aquelas coisas todas, aí eu começava a observar como era que a coisa acontecia, entendeu? Aparentemente as fotos eram todas parecidas. Você tem que observar porque em todas essas repetições alguma coisa ela vai mudar [...] você via que aquele senhor estava contando uma história porque as expressões iam mudando [...] tem uma hora que todo mundo dá risada. (VOVÓ CICI, 2018).

Com essa fala, vovó Cici explicita que muito da sua aprendizagem sobre os fazeres da contação é proveniente da observação de linguagens diversas. Nesse caso relatado, ela discorre sobre a observação da linguagem fotográfica. Analisadas as expressões das pessoas fotografadas, conseguiu perceber que se trata de uma contação. Segundo ela, identificando uma contação, ela passou a observar os gestos do griô que estava contando histórias e analisou o ritmo da contação, com as alternâncias de momentos de maior tranquilidade e de maior efusividade entre o público. Vovó afirma que, para entreter as pessoas e fazê-las terem interesse pelo que está sendo contado, é necessário fazer gestos e expressões que despertem curiosidade e sentimentos no público. Considero que essa premissa fez com que dona Cici tenha passado a observar linguagens diversas para se inspirar e criar formas de expressões próprias que pudessem ser utilizadas em suas contações.

Outra pessoa que destaca como sendo sua inspiradora, principalmente no aspecto da linguagem corporal, foi o jovem Espantalho. Ele era um aprendiz de mestre de capoeira que dava aula para as crianças no Espaço Cultural. Dona Cici relatou que chamava a atenção dela a forma como ele se movia e se aproximava das crianças fazendo expressões faciais e criando jogos teatrais que, segundo Vovó, cativavam a criança e despertavam a curiosidade dela para a roda e para as explicações dadas por ele e pelo mestre. Ela conta que Espantalho se mexia de maneira engraçada, era como se ele fizesse uma performance de um personagem curioso, o Espantalho, que favorecia a aproximação das crianças. Depois de estabelecer a aproximação, ele explicava os conteúdos adequados para a situação e as crianças aprendiam com mais facilidade. Compreendo que os jogos corporais e teatrais propostos por Espantalho criavam um vínculo lúdico, que favorecia a relação de ensino e aprendizagem entre as crianças e o educador e inspiravam outras pessoas que observavam, como dona Cici. Pelo relato dela, é

possível depreender que ela aprendeu com ele a importância do encantamento através do movimento do corpo, das expressões faciais e dos jogos teatrais.

Com o Mestre Sizinio, afirma ter aprendido a ter atenção para as histórias escondidas nas cantigas de capoeira e a interpretá-las a partir de uma episteme que possibilitasse compreender os significados das letras segundo a vivência de opressão dos povos negros escravizados. A autora Teresa Lucena (2011), como no mesmo trabalho citado na Escola Bê-a-bá de Angola, Malta dos Guris e Gurias de Rua, ressaltou que o mestre de capoeira, Mestre Renato, também fez referência aos significados presentes nas cantigas de capoeira.

Mestre Renato explica que toda cantiga tem significado [...] Conta uma história, alerta sobre alguma questão, dá um recado, abre a roda e o evento, recebe ou convida. Nenhuma cantiga é sem significado. Toda a dança também tem uma encenação, uma dramatização. O corpo fala junto com a cantiga, ilustrando-a. (LUCENA, 2011, p. 166)

A necessidade de interpretar as cantigas foi aprendido que vovó Cici iniciou incentivada e orientada pelo Mestre Sizinio. A lembrança dessa vivência associada às das rodas de capoeira que ia com o pai, quando criança, despertaram o interesse de dona Cici para entender as letras das cantigas e estar atenta às histórias ocultas e a seus simbolismos. A interpretação e seus desdobramentos levaram-na a elaborar saberes e fazeres com significados baseados em epistemes não ocidentais, pois as mensagens ocultas existentes nas cantigas, nas histórias de animais e nas histórias de orixás fundamentam-se em modos de saber distintos dos ocidentais.

Pode-se entender a capoeira também como uma espécie de confraria, pois possui símbolos e códigos específicos, que embora variem de grupo a grupo, unem a todos os capoeiristas que uma vez dominando alguns desses códigos então podem chegar a uma roda de capoeira em qualquer lugar do mundo. (LUCENA, 2011, p. 166).

Esse princípio de aprender observando outras linguagens e fazeres profissionais e do cotidiano pode ser incorporado à formação e à atuação docente, principalmente se essa formação se basear na interdisciplinaridade e incorporar os conhecimentos invisíveis da linha abissal. O campo de atuação e formação em educação é por si só um campo de formação continuada no qual há especial destaque para os saberes da experiência construídos pela própria prática, ou pela partilha de práticas das colegas de atuação profissional. Vera Candau (2009) afirma:

Considero fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o/a professor/a dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É através desses saberes que os professores e professoras julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem, hoje, a cultura docente em ação e é muito importante que sejamos capazes de percebê-la não reduzi-la ao nível cognitivo. (CANDAUI, 2009)¹⁸.

Sendo assim, de acordo com o que a autora destaca, saberes de diversas naturezas se somam nesse processo de formação que é marcado pelo entrecruzamento de conhecimentos e práticas interdisciplinares e de linguagens em diálogos. Quando a atuação se propõe integrada, contemplando as diversas dimensões do ser humano: social, emocional, espiritual, cultural e histórica, uma via possível de aprendizagem da atuação docente é a aproximação das profissionais com saberes de múltiplas áreas, não só com a didática e com as metodologias educativas unidirecionais, como propõem algumas correntes formativas. Eventos culturais, contato com a cultura popular, diálogos com profissionais dos mais diversos campos dos saberes – com destaque para o campo das artes – são fazeres que compõem a formação docente e contribuem para ampliar o repertório de referências das docentes, possibilitando uma prática reflexiva e diversas interpretações sobre os fazeres pedagógicos, portanto deveriam ser incentivados nas formações docentes iniciais e continuadas na academia e nas escolas.

A forma como a escola organiza o fluxo de suas atividades, com inúmeras cobranças com relação ao cumprimento do conteúdo que deve ser introduzido nos planejamentos de aulas elaborados pelas docentes tornam o diálogo entre os saberes muito difícil, pois a exigência de realização de atividades recai sobre as práticas conteudistas. Considero que uma potente estratégia de mudança para tal fato seja a transformação radical da formação docente de modo a criar novos espaços de diálogos entre os saberes, levando as estudantes a refletirem e se posicionarem ativamente nas práticas pedagógicas, desobedecendo o cumprimento de planos de aulas rígidos e que não contemplem as práticas interculturais.

¹⁸ Citação retirada da Revista Nova América disponível em:
http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp

4.2.2 O corpo como dimensão da contação

A expressão corporal, incluindo as expressões faciais e gestos corriqueiros integram a performance de contação de histórias por serem elementos que prendem a atenção do público. Dona Cici destacou esses elementos associando-os ao elemento anterior, quando relatou a importância que o jovem Espantalho representou na sua formação como contadora de histórias, ressaltando que os jogos teatrais propostos por ele eram considerados formas inspiradoras de envolver o público.

Ao longo das entrevistas, ela também contou algumas histórias e foi possível perceber como as expressões faciais, os gestos e o acompanhamento rítmico das cantigas com as palmas das mãos, ou com instrumentos musicais, compõem a sua performance de contadora de causos e memórias.

Geranilde Silva (2013), autora da proposta pedagógica denominada Pretagogia, que se fundamenta em princípios da cosmovisão africana estudada pela autora, indica que, assim como na cosmovisão estudada, a Pretagogia também considera o corpo como um elemento de expressão da espiritualidade e de outros saberes, além de ser identificado como [...] parte do território natureza, e como tal elemento de sacralidade: um corpo que, por excelência comunica-se e produz fazeres e saberes. Um corpo que fala por meio da palavra, do gesto, do toque, do choro e também por meio da dança [...] (SILVA, 2013).

De modo análogo ao entendimento de dona Cici, a autora da Pretagogia considera o corpo como fonte de saberes e fazeres das mais diversas dimensões do humano: a comunicativa, a espiritual, a lúdica e a subjetiva. Outra autora que enfatiza a importância do corpo nos processos educativos é a pedagoga Rô Reyes (2011), que o considera uma ponte concreta de linguagem, motivo pelo qual “escola não pode abstraí-lo, pelo contrário, precisa incluí-lo em suas diversas dinâmicas, atividades, projetos, enquanto suporte fundamental em que se inscrevem desejos, representações e pensamentos.” (REYES, 2011, p. 10). A autora considera que o corpo é um dos pilares do trabalho escolar, que segundo ela, também deve se fundamentar no convívio e na linguagem.

Outro achado na literatura sobre o corpo como dimensão da aprendizagem que eu destaquei foi a de Abib (2017) com depoimento do mestre de capoeira Moraes. Segundo eles, as relações de ensino e aprendizagem dentro da capoeira consideram o corpo como um meio de transmissão de sentimentos e também de espiritualidade, motivo pelo qual o mestre deve

estretar o contato físico com o(a) aprendiz para facilitar a aprendizagem, como fica evidente no trecho abaixo:

Segundo o mestre Moraes, em seu depoimento, o toque, na “pedagogia do africano”, é fundamental. “Ele toca o aluno para passar o sentimento... ele não toca unicamente para consertar o movimento... ele passa muito mais a vontade de ver o aluno aprendendo, do que ensinar o movimento correto”. Essa forma tradicional de ensinar passa pela proximidade que deve existir entre o mestre e o aprendiz. Uma proximidade corporal em que o afeto, a atenção e a disponibilidade do mestre mostram-se integralmente. (ABIB, 2017, p. 90).

O corpo como uma dimensão do trabalho pedagógico, seja porque é uma dimensão a partir da qual também existem saberes associados, seja porque é uma dimensão expressiva do fazer docente, poderia ser contemplado na formação docente inicial e continuada, com espaços/tempos de saberes vivenciais.

4.2.3 Cuidado com o planejamento

Planejamento é um elemento ao qual Vovó atribui grande importância na contação. Pude perceber que associado a ele existem três aspectos que chamaram minha atenção nos relatos de dona Cici: a) estudo e investigação prévia ao planejamento, b) sensibilidade para mudar o planejamento e c) cuidado com a cadência da contação planejada. Abaixo discorro sobre esses aspectos:

a) estudo e investigação prévia ao planejamento:

Dona Cici relatou que antes das contações consulta livros disponíveis nas bibliotecas da Fundação Pierre Verger para estudar e escolher as histórias que se adequam mais à situação de contação. Além dos livros que compõem o acervo da Fundação, ela recorre também aos livros ofertados pelos pesquisadores e aceita indicações de histórias feitas pelas pessoas da sua rede de convívio profissional, formada por alguns funcionários da Fundação, com especial destaque para a bibliotecária. Além do estudo prévio, a cada convite para realizar contações, procura obter informações básicas, a saber: faixa etária do público, local onde a atividade irá acontecer, objetivos do evento e o tema da contação.

Compreendo que, de forma similar ao planejamento pedagógico, os dados colhidos por Vovó dão indícios do tipo de dinâmica que a atividade poderá ter de acordo com o objetivo proposto, por isso, geralmente, figuram no planejamento. Os questionamentos feitos para comporem um planejamento, apesar de darem os indícios referidos, não definem a

dinâmica da situação de ensino e aprendizagem, pois o planejamento não é algo estático, e sim, uma ação reflexiva norteadora que visa colocar em destaque as intenções que a docente possui no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o contexto ao qual os(as) estudantes pertencem.

A docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Mary Arapiraca, na sua fala proferida durante a minha banca de qualificação deste trabalho de mestrado, ocorrida em abril de 2018, sugeriu um termo bastante pertinente para refletir esse estado não estático do plano de aula: turbulência de aula. Compreendo que esse termo cunhado pela professora indica que o ato de planejar é criar um turbilhão de ideias de fazeres que podem acontecer na tentativa de projetar os possíveis desenvolvimentos que uma aula poderá ter, porém, como em toda situação de turbulência, não podemos concluir um desfecho antes de vivenciá-lo. Nesse sentido, o planejamento com natureza de turbilhão propicia atuações que incluam improvisações, as quais devem ser avaliadas de modo reflexivo. Nesse sentido, Madalena Freire (1997), destaca que o planejamento auxilia a ação reflexiva da educadora, pois através dele:

Tenho consciência do porque estou improvisando: determinada atividade que planejei não deu certo. Os motivos tenho que procurar, depois, na avaliação da mesma. Assim vivida, a ação improvisada é produtiva, aprendo com ela, aprofundo meu planejamento. O desafio, portanto, é viver o planejamento sem deixar de correr o risco de possíveis improvisações. A improvisação, desse modo, faz parte do planejamento, mas não é planejamento. Neste sentido, o educador trabalha sua flexibilidade planejando. (FREIRE, 1997, p. 58).

b) Sensibilidade para mudar o planejamento

Não sei se é porque eu sou velha, sou nojenta mesmo... Você sempre pensa a frente, pensa em conseqüências... Todas as vezes que eu conto uma história, todas as vezes que eu vou fazer uma coisa, eu já disse a você, eu vou contar uma história, eu pergunto: “qual é a faixa de idade? Como é? É aonde?”, aí quando chega lá, flui outra coisa. Eu digo: eu acredito em espírito... (VOVÓ CICI, 2018).

Vovó Cici diz que conta histórias da cultura afro-brasileira. A partir dos relatos dela percebo que essas histórias se tornam nítidas na memória para serem contadas de modo espontâneo, mesmo que o planejamento da contação feito tenha sido outro. Ela fala que essa mudança inesperada é uma consequência da espiritualidade, porque nada acontece por acaso: “As coisas acontecem assim... Você tá vendo aqui? [silêncio longo] Muitas vezes eu vou

contar uma história e sai outra. Você pode contar, porque naquele momento alguém tava precisando ouvir!” (VOVÓ CICI, 2018).

Antes de cada momento em que irá contar histórias, Vovó Cici estuda, seleciona e imagina as formas de contar que farão parte da contação, de acordo com o tema proposto, com a faixa etária do público, do tipo de evento e do tempo que tem disponível. Ela faz um planejamento da contação e admite que ele possa sofrer modificação segundo as demandas espontâneas das pessoas que ouvem as histórias. Contando com a sensibilidade, ela prioriza o que percebe que pode ser uma vontade do público, em detrimento do que poderia ter sido a vontade dela expressa no planejamento. Para ela:

*Tem que tá sempre estudando mais cedo, pra contar mais tarde, na hora da capoeira, entendeu? Que eles prestam atenção, mas se eles... se não pegar a atenção deles...quer ver outra coisa? Se disser assim:
- Vocês querem história de quê?
Aí eles gritam:
- De terror!
Eles gostam! (VOVÓ CICI, 2018).*

Fica evidente que, se ela percebe que as crianças não estão interessadas na história que está sendo contada no momento, ela sabe que pode contar uma história de terror para prender a atenção das crianças, sem se importar em seguir o planejamento, por isso, volta e meia ela conta a história da Caveira (transcrita no apêndice), pois sente que não adianta insistir no planejamento, já que tem dia que “*o temperamento das crianças não está para*” determinada coisa planejada.

Compreendo que dona Cici mobiliza a sensibilidade para perceber as características do público e escolher as histórias que irá contar naquele momento. Uma estratégia que usa no seu fazer para dar espaço/tempo para perceber os sinais através da sensibilidade é a observação. Ela observa de modo evidente, sem dissimular o ato e nos revela isso assim: “*Antes de começar a contar eu parei e fiz assim: [faz o gesto de olhar com curiosidade], ninguém deu uma palavra, aí eu decidi mudar a história (risos).*” (VOVÓ CICI, 2018).

Vovó Cici demonstra que, através da observação associada à sensibilidade, abre a possibilidade de criar um novo fazer sem planejá-lo com antecedência. Esse modo de atuar mobiliza um saber-fazer que a autora Ivani Fazenda (2011) denomina de competência intuitiva:

Competência intuitiva: própria de um sujeito que vê além de seu tempo e de seu espaço. O professor intuitivo não se contenta em executar o planejamento elaborado – ele busca sempre alternativas novas e diferenciadas para o seu trabalho. Assim, a ousadia acaba sendo um dos seus

principais atributos. (FAZENDA, 2011, p. 19).

Compreendo que Vovó Cici exerce a competência intuitiva visando que as histórias e outros ensinamentos propostos por ela sejam significativos para a pessoa com a qual ela dialoga. Uma constatação semelhante é trazida pela autora Teresa Lucena (2014), a partir dos relatos do Mestre Renato, na Escola Bê-a-bá de Angola: “O ensinamento acontece no contexto. Num dia de chuva, pode ser que seja contada uma história onde o tempo também está prá chuva, ou nublado, ou já está chovendo.” (LUCENA, 2011, p. 158).

Num dos dias das nossas muitas conversas, umas crianças estavam por ali rondando e brincando, como de costume, e uma delas deu um grito: “Ahhhhhh!! Ai, ai, ai!”, “O que foi, menina?!”, perguntou Vovó com um tom preocupado. “Uma aranha, uma aranha VENENOSA!”, respondeu a menina apavorada. “Então saia logo de perto!”, falou Vovó peremptória e seguiu: “Hum!....Hum!, aranha...!”. E deixou o nome suspenso, como se jogasse o símbolo para o universo, conectando ideias silenciosas na mente e soprando o “Hum!” cheio de intenções e reticências para fora, numa conversa com os adentros dela e com a sincronicidade dos acontecimentos, apenas. Num outro dia de conversa, uma aranha passou pelo ombro de Vovó, tiramos a visitante e, na sequência, veio a fala: “Olhe, depois você me lembre que eu tenho que te contar uma história de aranha.... Aranha é axé do meu pai Fatumbi. Já é a segunda vez que elas aparecem para você! Mas o que era mesmo que eu estava lhe falando, minha filha?”. Em seguida, ela concluiu o do “o que era mesmo que eu estava lhe falando?” e, depois, efetivamente, me contou uma história que envolvia os encantamentos de uma aranha, Oxalá e um grupo de crianças (transcrita no apêndice). Nessa mesma noite, eu sonhei com a história da aranha e, no outro dia, em mais um encontro com Vovó, contei a ela sobre o sonho e ela disse: *“é que você tá precisando de proteção para saber que esse momento difícil vai passar, minha filha”*. De fato, na época, estava vivenciando um momento difícil de retorno ao trabalho depois dos meses de licença-maternidade. Eu nem tinha comentado isso com Vovó, fato que me fez aprender incisivamente de modo vivenciado a afirmação de dona Cici já citada anteriormente: *“Você pode contar [a história], porque naquele momento alguém tava precisando ouvir!”*, pois como também aprendi com vovó que cada história tem uma mensagem e resposta para cada situação vivida!

c) cuidado com o ritmo da contação planejada

Além do ritmo associado à musicalidade, destaco também o ritmo como elemento que determina a sequência de histórias e propostas dentro do planejamento da contação. Ela ensina: “*Então eu conto uma história forte e uma história de bichinho pra aliviar (risos)*”. Vovó demonstra que se preocupa com a sequência das histórias, criando alternâncias de intensidades e de sensações provocadas pelos enredos. Ao longo da contação, há variações entre momentos de maiores tensões, agitações e/ou apreensões e outros de maiores contentamentos e relaxamentos. Sendo assim, o planejamento da sua atividade de contação é feito levando em consideração a cadência que essa atividade terá do princípio ao fim. Por conseguinte, ela varia os movimentos, tons de voz, volume e expressões, segundo o que deseja provocar no espectador, tal qual acontece ao longo das próprias histórias contadas, posto que, sendo enredos (com conflitos e complicações), atingem um clímax que desencadeia um dado desfecho.

Diante do exposto, a sequência de fazeres da contação é um tipo de sequência didática que se relaciona com a expressividade, o ritmo, as sensações e os saberes despertados no público. Por conseguinte, é possível relacioná-la ao conceito de dinâmica que Madalena Freire (1997) emprega para as atividades pedagógicas escolares: “dinâmica é aqui entendida como fruto rítmico do jeito que o grupo vive o estudo dos conteúdos.”, segundo ela, a dinâmica também relaciona o conteúdo da matéria e o conteúdo do sujeito, que não estão dissociados. Portanto, o ritmo e a dinâmica como norteadores da sequência didática, tal como ocorre no fazer da contação, também poderiam orientar a prática pedagógica docente e, por isso, seria de grande valia se fossem contemplados na formação docente continuada e a inicial na academia.

Considero que é importante que nós professoras pensemos as sequências didáticas associadas às propostas decoloniais, como acontece na Pedagogia Griô, proposta por Lílian Pacheco (2006). Essa corrente de saber-fazer destaca a importância das sequências didáticas definidas como rituais de vínculos e aprendizagens que integram cantigas, diversas linguagens artísticas, saberes orais e a ciência da vida, e seguem curvas que possuem variações de emoções e vinculações com a consciência individual e coletiva (PACHECO, 2006). Segundo a autora, a sequência didática dos rituais propostos têm como objetivo:

[...] facilitar a vivência afetiva e cultural para a construção da roda da vida e das idades da comunidade, o fortalecimento da identidade pessoal e local, bem como motivar o encantamento com os diversos saberes de tradição oral e das ciências da vida. (PACHECO, 2006 p.93).

A autora destaca a importância de se conhecer o ritmo, o encantamento e os saberes vivenciais como elementos integrantes dos planejamentos de atividades educativas. Tal fato possibilita que a educadora possa fazer propostas de fazeres e apresentações de saberes que envolvam os(as) educandos(das) tornando-os participes dessas atividades de modo dinâmico.

4.2.4 Considerar as crianças como agentes e desafiá-las

Você tem que perguntar mesmo aos menino, pra saber se eles estão tomando conta, se eles estão prestando atenção. Aí eu pergunto: "vocês sabem o que é um Exu?", aí um diz: "é o diabo", o outro diz: "é não sei o que!". Aí eu digo: "não é nada disso! Exu é o orixá mais similar ao ser humano. Todos nós enganamos os outros, não é fulano?", esse tá olhando pra trás. "É, minha avó"; " gostamos de pregar peça nos outros, não é sicrano?, não é?"; "é, minha avó!", "todos nós quando vemos alguma coisa dando sopa, a gente não tem vontade de carregar?", "é, minha avó", "então, Exu ele é igual a gente, vocês viram o que aconteceu? Exu é equilibrado, a coisa é que ele é pintão porque ele se parece com a gente, mas como é que ele se equilibrou?" aí as crianças "ah, na hora que a mãe bota ele na rua e manda ele trabalhar, que ela já estava cansada de dar as coisas a ele e ele querendo sempre mais." Eu digo: "ah, palmas pra vocês!" (VOVÓ CICI, 2018).

Nas suas falas, vovó Cici revelou que a agência das crianças é algo que ela considera de grande importância e que exerce muita influência na sua prática de contação de histórias, pois as colocações e propostas do público, principalmente o infantil, determina modificações no planejamento inicial. Além das modificações realizadas durante a contação, o planejamento prévio se fundamenta na participação das crianças. Para cada história, ela cria um roteiro de perguntas, visando envolver as crianças e facilitar a interpretação dos aspectos simbólicos de cada enredo. Geralmente, realiza as perguntas ao final de cada história, mas, se perceber que o público está um pouco disperso, ela vai lançando as perguntas ao longo da contação, de modo a fazer com que as crianças se sintam protagonistas do enredo. *"Tem que questionar a criança, porque quando questiona ela conta em casa, ela lembra."* (VOVÓ CICI, 2018).

Compreendo que esse modo de fazer de dona Cici encontra muita relação com as propostas de atividade lúdicas na educação, posto que as duas são desafiadoras para as crianças e possibilitam o desenvolvimento das competências comunicativas, estimulam a criatividade e a interação grupal, despertam a curiosidade, favorecem o desenvolvimento de soluções criativas para situações-problemas e podem propiciar uma experiência plena do indivíduo, que integra o pensar, o sentir e o fazer, nas múltiplas dimensões da pessoa, sendo

um estado interno que fazem os olhos brilharem (LUCKESI, Cipriano; 2004). Portanto, esses fazeres lidam com as crianças como sujeitos ativos nas aprendizagens que são desenvolvidas de modo significativo e diferente para cada sujeito.

Vovó afirmou que as crianças que frequentemente ouvem as histórias contadas por ela já sabem que, depois da escuta, serão desafiadas a interpretar as histórias. Esse aprendizado faz parte dos aprendizados da cultura oral, especialmente a aprendida através da capoeira. Esta constatação coincide com a levantada por Lucena (2011) na investigação na Escola Bê-a-bá de Angola:

Fui entendendo cada vez mais o que significa a oralidade, a cultura oral: o poder da palavra falada, o poder da escuta, da audição atenta. Na oralidade o ensinamento está vivo, pulsante, respira, canta. Interroga, pergunta se tem dúvidas. Repete. Faz pausas, escuta, faz novas pausas. (LUCENA, 2014, p.158).

Esta forma de ensinamento é extremamente valiosa para as práticas pedagógicas do ensino fundamental, pois as crianças elaboram muitas informações, saberes e fazeres a partir da possibilidade de ouvir e de falar de modo criativo, repetido e pausado, apresentando avanços e recuos próprios dos seus processos de aprendizagem. Portanto, as práticas pedagógicas poderiam incluir dinâmicas típicas da oralidade para garantir a agência das crianças nas atividades pedagógicas.

Pude perceber que outra maneira proposta por Vovó de favorecer a atuação das crianças como agentes dos processos educativos é criar atividades que empreguem a imaginação como um modo de vivência, expandindo os espaços geográficos e temporais. Seguindo as indicações dela, as crianças fazem uma experiência de vivenciar ouvindo e imaginando novos lugares e novas épocas para perceber as sensações e ideias provocadas. Nessa experiência relatada por ela, depois da vivência através da imaginação, as crianças fazem uma vivência através das suas falas, quando compartilham as suas sensações, dúvidas, medos e coragens diante do que foi proposto para ser imaginado, sendo protagonistas dos enredos que vão surgindo nos momentos dos relatos.

Portanto, as crianças são tidas como sujeitos com agências nas atividades de contação propostas por Vovó. Compreendo que esse seu fazer poderia incentivar uma reflexão sobre os meios de facilitar a agência das crianças que são estudadas na formação docente, posto que perceber as crianças como sujeitos de ação que podem sugerir modificação nos planejamentos das atividades pedagógicas é elemento fundante para uma prática educativa libertadora, solidária, respeitosa e democrática.

4.2.5 Presença de animais e orixás nas histórias

Existe, tem vários tipos de história tem história que conta no tempo que os bichos falavam, você não sabe? Ok, dentro da cultura iorubá o animal fala com você, pode ser metade orixá, metade gente. Isso pra gente é comum, e pras crianças também, mas para o mundo de vocês é diferente (VOVÓ CICI, 2018).

A relação entre os saberes dos animais e das pessoas é uma característica do sistema de crenças dos ancestrais iorubas. Segundo dona Cici, nas culturas iorubá e fon¹⁹, o animal é um símbolo que representa as características das pessoas, sendo muito empregado como uma forma que as pessoas encontram para evocarem as forças desse animal e, por isso, estão presentes nas histórias míticas. Na fala de Vovó há referência a um outro tempo, que também é um outro espaço, no qual não há incidência do eurocentrismo, que criou a forte oposição entre natureza e cultura, atribuindo o sentido de evolução às culturas que se distanciavam do reconhecimento de pertencimento à natureza e se aproximavam do progresso civilizatório, característica própria da monocultura do saber baseada no eurocentrismo (SODRÉ, Muniz, 2012).

Eu me lembro uma vez que eu disse assim: “vocês sabem de que nós descendemos, a maioria dos negros do Brasil?” Ai eles dizem: “ da África!”, aí eu disse assim: “vocês já viram como é grande o continente?”, aí peguei um mapa que tinha aqui, continente africano, “ mas a gente quer história da pequena sereia”, “vocês sabem de onde vem a pequena sereia?”, “ não, vovó”, “vem da Dinamarca”, aí fui lá e peguei o mapa da europa, mostrei a Dinamarca, aí eu botei o dedo, eles não conseguiam nem ver a Dinamarca, de tão pequenininha, eu disse, “ então quer dizer, esse daqui, grande, de onde nós descendemos, vocês não conhecem, mas daqui, a história desse país pequenininho, vocês conhecem a história da pequena sereia... pois hoje eu vou contar a história de um príncipe, super, super, super inteligente, mas muito teimoso”, estão me olhando, “ esse príncipe é africano, vovó?”, “é”, “ como é o nome dele?”, eu disse “ Oxossi”, aí um olhou pro outro... “e, a mãe dele, Yemanjá”, aí todo mundo [faz cara de contemplação], aí eu entendi, porque Yemanjá é muito cultuada e conhecida na Bahia como um dos orixás afro-brasileiros, de origem africana, mais conhecido. Não sei se a criança se encanta com a mulher que é peixe e é uma sereia, ou se eles encantam antes com uma sereia, porque eles se encantam? (VOVÓ CICI, 2018).

¹⁹ Segundo Rogério de Almeida e Júlio Boaro (2016) o povo Fon do Benin é um dos povos mais tradicionais da costa oeste africana. Essa etnia é uma das várias “etnias africanas trazidas para o Brasil para servirem como escravos no Brasil colônia, é constituinte de uma parte da população negra brasileira e, conseqüentemente, nos deixou uma herança cultural representativa, principalmente na religiosidade de matriz africana” (ALMEIDA e BOARO, 2016).

Como destaquei na seção anterior, a presença de animais e orixás nas histórias contadas por Vovó relaciona-se com o princípio de ruptura com o eurocentrismo, fato que ela evidencia na fala acima, quando questiona o porquê das crianças conhecerem a história da Pequena Sereia – que se baseia em um conto de Hans Christien Andersen, autor de origem dinamarquesa –, e não conhecerem a história de muitos orixás, que são entidades presentes na sociedade brasileira.

Compreendo que Vovó, por intermédio das suas atividades de contação de histórias, destaca a relevância de que as educadoras apresentem histórias cujos enredos envolvam animais e entidades não humanas como uma forma de apresentar cosmologias e outros saberes não ocidentais para as crianças, de modo a propiciar vivências educativas diversas e visibilizar conhecimentos subalternizados, que fortalecem a memória e os saberes locais.

Sendo assim, se faz imprescindível que as docentes entrem em contato com esses conteúdos em suas formações docentes e que, além de conhecê-los, façam reflexões críticas sobre as suas visibilidades, buscando reconhecer os motivos que extirpam esses conteúdos dos currículos formativos. Conhecer tais justificativas possibilita lidar com esses conhecimentos respeitando as suas simbologias e não buscando dicotomizar esses conteúdos transladando-os à matriz epistêmica ocidental.

A atenção para não dicotomizar a relação de facilitação de acesso aos saberes é extremamente importante, pois nos processos educativos escolares existe uma tendência teórica, que se reflete nos fazeres pedagógicos, de considerar que a escola e as atividades educativas cumprem o papel de promover a passagem da criança do estado “primitivo”, para o estado “evoluído”, ou seja, considera-se a criança como um objeto sem voz e não cognoscente, que seguindo a linha evolutiva do progresso pessoal, tal qual a do progresso das sociedades, passará para a posição de sujeito cognoscente, evoluído.

Essa forma de entender o papel das educadoras como intermediárias da relação da criança com a cultura demonstra a força que o mito do eurocentrismo exerce nas instituições educativas. Em muitas discussões de formação docente que participei nas escolas tive a impressão de que nos imbuíamos a “missão” de fazer a passagem das crianças da seara da natureza para o da cultura, fazendo questão de marcar fronteiras explícitas nas diferenças de cada lado da existência. Diante disso, percebo que uma das propostas de Vovó Cici de trazer o mundo dos bichos para o contato das crianças é extremamente importante como uma estratégia de ruptura dessa lógica dualista e eurocentrada.

5. CONSIDERAÇÕES PARA UM DESFECHO POSSÍVEL ENTRE TANTOS OUTROS

Em certa ocasião das entrevistas, Vovó Cici estava contando uma história sobre Exu e, de repente, ela se confundiu e começou a contar uma história de Ogum.

Ogum foi sempre mal criado. [esse foi o momento do ‘equivoco’, quando vovó misturou o nome dos orixás. Na sequência, prevaleceu o nome de Ogun e não as características que eram atribuídas à Exu, o que fez com que a narrativa se construísse tendo como centro Ogum] Toda pessoa que é de Ogum ela é brigona, ela é mal criada, ela não deixa pra depois, ela tem sempre uma resposta, seja homem, seja mulher, seja novo, seja velho, ela tem aquela marca de autoridade, de radicalismo, que não muda. Ogum é assim! É muito difícil você é... como eu vou dizer? É difícil você, você... negociar! Porque Ogum você tem que andar certa, porque ele ensina, Ogum ensina que você é responsável por tudo aqui que você faz. {ao longe, alguém cantando} Você é a responsável! E tem mais: você não pode dividir as suas, os seus defeitos e mal-feitos com as outras pessoas. Você tem que ensinar certo, pra poder você prosperar e respeitar a quem te ensina. O oriki diz: Ogum, isso você conhece muito bem, Ogum, o patrono dos ferreiros. Ogum mata o ferreiro que faz uma panela furada, depois sai atrás da mulher que comprou e mata ela também, você entendeu, não entendeu? Quando você vai comprar uma peça, você tem que ver o que? A gente lembra sempre dessa história! Tem que ver se ela está perfeita, seja lá o que for. Por que? Porque Ogum é dono de toda tecnologia que já existiu, que existe, que ainda vai existir, ele está a frente de qualquer coisa, de qualquer pensamento que você tiver no futuro, é ele quem vai botar na sua cabeça e vai te ensinar a fazer, então por isso ele gosta das coisas dele bem feitas e estudadas, por isso se faz errado, ela mata quem fez, e depois mata quem comprou a ideia. Olha as bombas que explode na mão da pessoa que faz na hora! E o choque quando a pessoa não presta atenção? Ele é muito radical! De todos os orixás ele é o mais radical, Ogum. Exu, o mais similar ao ser humano, entendeu? (VOVÓ CICI, 2018).

Em nossas conversas, Ogum sempre aparecia. De uma maneira ou de outra, lá estava ela contando, explicando, cantando para Ogum. Eu ficava impressionada, por que era que isso sempre acontecia? No trecho acima, ela, a princípio, estava falando de Exu, tinha acabado de contar uma história dele, mas, por um equivoco, ela misturou os orixás e lá veio parar Ogum na boca de Vovó! Imaginei que tanta coincidência de tema tinha alguma vinculação com a minha personalidade e espiritualidade e depois entendi: tem a ver sim, e tem a ver, especificamente, com a minha profissão, pois Ogum é quem conhece e controla as tecnologias dos fazeres, é ele quem é exigente para os estudos, exigente para cobrar que se façam as coisas com esmero, independente do que seja. Ele conhece as intimidades do ferro, esse

material que parece tão difícil de lidar, mas que, se manipulado com a tecnologia que os humanos acumulam ao longo de anos e anos e em diversas culturas, ele se molda, se transforma... Ogum domina o conhecimento acumulado pela humanidade, desde quando ela existe.

Através deste trabalho compreendi que na profissão de educadora, em atividades da educação formal ou não formal, lidamos diariamente com os conhecimentos acumulados pela humanidade, pois são eles que compõem as práticas pedagógicas e devem ser expostos às crianças, nos processos educativos de saber-fazer. Expor esses conhecimentos acumulados é nossa função, ou seja, facilitar para que as crianças estabeleçam contatos com os mais diversos saberes que conhecemos, mas que ainda não são conhecidos por elas, sempre de modo não dicotomizado e garantindo o papel de sujeito de cada criança aprendente.

Para tal, compreendo que é de suma relevância apresentar as diversidades de conhecimentos que estejam ao nosso alcance e procurar constantemente expandir o horizonte de saberes e fazeres que conhecemos, expondo-os às crianças com respeito, por mais distante que possam parecer da matriz epistêmica e cosmológica individual e/ou coletiva. Nesse sentido, se faz fundamental que as formações docentes iniciais e continuadas possam dialogar com outras formações profissionais, com especial destaque para o diálogo com as formações e atuações das contadoras de histórias. Como explicitado neste trabalho, a contação de história possibilita que conhecimentos que atualmente estão no lado invisível da linha do conhecimento abissal passem a ser compreendidos como saberes indispensáveis para uma formação humana politicamente comprometida com as histórias dos povos subalternizados.

É nosso dever como docente em contexto pós-colonial facilitar o acesso aos saberes e fazeres acumulados pela humanidade, sem restrição de origem. Cabe ressaltar, no entanto, que como sinalizado ao longo desse trabalho, é de suma importância que esse processo de aproximação com os mais variados saberes seja conduzido de modo que destaque e enfatize aqueles saberes produzidos localmente, para fortalecer a memória da coletividade e reconhecer a relevância da senioridade nas aprendizagens. Isso porque, especialmente nesse momento político atual, contextualizado na introdução desse trabalho, é preciso que as rodas de ensino, aprendizagem e solidariedade se intensifiquem, de maneira que fortaleçam as práticas que possam contestar a hegemonia do modo de produção capitalista e a monocultura do saber acadêmico eurocentrado.

Tal como os fazeres de contação de Vovó Cici inspiram, é necessário que incorporem nas práticas pedagógicas escolares princípios que nos conectem com modos de ser e de conhecer contestatórios, generosos e situados na nossa linhagem ancestral garantindo

e tornando viável que novas narrativas sobre a escolarização sejam feitas em um amanhã não tão longínquo. Como percebido nesse trabalho, dialogar com a multiplicidade de saberes, principalmente com os da tradição da cultura popular é um caminho que possibilita trocas de vivências sobre as maneiras de conhecer que podem influenciar todas aquelas pessoas envolvidas nessas trocas, levando-as a refletirem de modo profundo sobre suas formas de propor e de vivenciar fazeres de ensino e aprendizagem.

Contar, encantar, improvisar, planejar, imaginar, movimentar, arriscar, cuidar, provocar, refletir e contestar são ações que vêm associadas a essa disposição de se colocar em contato com outras matrizes de conhecimento fundadas em epistemes que possibilitam compreender histórias de animais e entidades em patamares de igualdade e de respeito, reconhecendo que esses seres guardam saberes que remontam aos tempos imemoriais e, por isso, deveriam figurar nas práticas educativas escolares e de formação docente.

Diferentemente do que eu suponha, ao categorizar os princípios e os elementos constitutivos da contação de histórias de Vovó Cici e os relacionar com a literatura sobre correntes pedagógicas fundadas na educação decolonial e na cultura popular como a Pedagogia Griô, a Pretagogia, a Educação Biocêntrica e algumas formações em Capoeira Angola, percebi similaridades entre elas. No entanto, as relações entre elas pareceram mais estreitas nos elementos que dizem respeito aos fundamentos das práticas educativas baseadas na matriz africana. Sendo assim, mais do que congruência com a pedagogia decolonial, percebi que os aspectos similares dos achados dessa pesquisa relacionam-se com essa matriz.

A invisibilidade da contação de histórias nas formações docentes e na escolarização pode estar associada a esse fato, pois, como dona Cici destaca em suas falas, a origem da contação no Brasil remete às práticas e costumes da senzala. Compreendo que essa remissão pode ter conferido a classificação de prática não educativa à contação, posto que as práticas educativas formais desenvolvidas no Brasil, desde as primeiras escolas, se fundamentavam em costumes e conteúdos que reforçavam o eurocentrismo, através de uma hierarquização dos conhecimentos na qual os modos de conhecer dos europeus são considerados evoluídos e os demais em processo de evolução rumo ao ideal europeu.

Tomar as histórias como elementos norteadores das práticas educativas e compreender que essas práticas integram uma ação global de ruptura com o eurocentrismo foi uma preciosa constatação a que cheguei depois que propus conhecer com certa profundidade a história de formação griô e as práticas educativas de Vovó Cici. A partir dessa constatação, faço um especial destaque para o modo como ela encontra visando criar essas rupturas: um jeito baseado no afeto, na sensibilidade generosa e na confiança no protagonismo das crianças

como agentes de experimentação de um mundo cuja subjetividade para criar e questionar o torna divertido, colorido e inspirador.

Através deste trabalho aprendi ainda mais com as histórias de Vovó e tive acesso a um dos conhecimentos mais preciosos da minha formação como educadora e como ser humano: as nossas antigas sempre encontram modos inexplicáveis de deixarem cair saberes nos nossos ouvidos. Confiando e se guiando pela espiritualidade, é possível acessar esses saberes, que podem orientar as práticas pedagógicas. Um elemento que pode ser facilitador do entendimento desse conhecimento dos antigos é a presença de pessoas que podem contar “*histórias ligadas a isso aqui*” nas atividades escolares e nas formações docentes iniciais e continuadas.

A formação griô de Vovó Cici e sua atuação com a contação são extremamente inspiradoras para as práticas educativas e revelam semelhanças com os fazeres docentes, a saber: ambas partem de ação de ativar as memórias para realizar um fazer; podem ocorrer a partir de um aprendizado derivado da inspiração consequente da observação do fazer de pessoas variadas e transmitem histórias, memórias e outros conhecimentos para outras pessoas, saindo da posição de ouvinte para a de contadora, ou de educando para educadora.

Apesar das semelhanças, o que foi observado com mais recorrência foram diferenças entre ambas formações e atuações. Em que pese a presença das diferenças, considero que elas podem apontar possibilidades de inspiração e sugerir necessidades de mudanças profundas nas formações e atuações docentes na educação fundamental. Dentre elas destacaria a necessidade de aprendermos como educadoras a avaliar as consequências que as nossas propostas causarão nos sentimentos dos(as) educandos(as), superando a análise restrita à relação de ensino e aprendizagem baseada exclusivamente no conteúdo; a incorporação da necessidade de fazer ruptura com o eurocentrismo como objetivo das atividades pedagógicas; a necessidade de se compreender que o planejamento é fluido e passível de mudanças constantes; que o corpo é uma dimensão fundamental de qualquer prática educativa e que o ritmo e a ludicidade são elementos que compõem qualquer prática educativa e que têm o poder de envolver ou repelir os(as) participantes nessas práticas.

Diante do exposto, é possível perceber que a formação docente e a formação griô são ricas por serem extremamente complexas, uma vez que abrangem diversas linguagens, fazeres e saberes. Sendo assim, mais importante do que classificar uma formação ou uma prática educativa como pertencente à educação formal ou não formal, é compreender os princípios e os elementos constitutivos dessas atividades, pois eles podem ser inspiradores para outras

práticas e formações, sobretudo se apontarem rumo a rupturas com a hegemonia do conhecimento.

Como conclusão última dessas muitas possíveis apresentadas aqui, e como a que considero a mais importante, apontaria a presença do mais velho como princípio formativo que deveria ser constante nas atividades educativas, sobretudo as escolares, como modo de incluir e enfatizar situações que normalmente são alijadas das relações de ensino e aprendizagem na escola, forçando a ruptura da linha do conhecimento abissal rumo à ecologia dos saberes e às redes de solidariedade que possam fortalecer as tradições populares.

Por falar em solidariedade, essa prática me remete à ideia de encantamento e de afeto, o que, por sua vez, me remete a um conto que escrevi no início dessa trajetória do mestrado e que é inspirado na minha prática com um grupo de crianças de 3º ano do Ensino Fundamental. Acredito que esse conto dialoga bem com os conceitos que eu trouxe ao longo de todo esse trabalho, por isso com ele finalizo essas reflexões:

Os olhos da floresta

Há muito e muito tempo, quando o sol se deitou atrás das montanhas e não quis mais levantar, fez-se uma longa noite na floresta. Os animais, indignados com a grande demora do sol, decidiram que iriam dormir todos ao mesmo tempo. Não haveria nem dança, nem caça, nem banhos, nem cantoria e nem coisa nenhuma naquela floresta mergulhada numa escuridão que parecia eterna. Eles iriam fazer a floresta inteira adormecer, ficar quase sem vida por um longo tempo. O Sol haveria de perceber aquele protesto e, como rei da vida, teria que aparecer para impedir a morte da floresta.

Assim foi, todos tentaram ficar imóveis. Conseguiram, é verdade, mas foi por pouco tempo... A onça, que tinha lançado a proposta, não aguentou levá-la adiante. Se agitou demais, pois as noites eram os momentos que ela despertava. Queria descansar, estava inconformada com a ausência do Sol. “Como assim, nos deixar no escuro? Está nos tirando por bobocas?”.

A serpente, que tinha defendido a proposta da onça com muito fervor, vendo a dificuldade da vizinha e sabendo da sua própria dificuldade em ficar quieta no escuro, lançou uma nova ideia para a bicharada: “E se nós tirássemos nossos olhos e os jogássemos no rio? Sem poder enxergar, ficaríamos mais quietas e seria mais fácil nos fingir de mortas!”

Uns animais concordaram, outros reagiram e acharam a nova proposta um disparate. “O que você está dizendo? Perdeu o tino? Eu ficar sem olhos? Tá difícil... Vai dormir, serpente!”, disse o jabuti. Mas o jacaré rebateu: “Veja bem, jabuti, se alguns animais não conseguem ficar quietos e esse é o jeito de conseguirmos fazer a floresta parecer morta e o Sol voltar, teremos que abrir mão de algumas coisas que temos, para conseguirmos uma coisa que será pra todos. Concorda?”.

A fala do jacaré causou uma confusão danada. Uns animais mesmo apegados aos seus olhos e sem querer se desprender deles, acharam que era a única solução; outros queriam mesmo se livrar dos opacos olhos e acharam a ideia uma excelente proposta, e outros não aguentavam nem pensar em ter os olhos fora dos seus rostos. Nem sei dizer como a confusão acabou, fato é que, algum tempo depois, o rio estava cheio de olhinhos brilhantes de tudo quanto era bicho (inclusive de jabuti...).

Sem olhos, os animais conseguiram mesmo ficar quietos, tão quietos que quase não respiravam, estavam desanimados para qualquer tipo de coisa. Até as plantas se chocaram com aquela calma e murcharam. Com tanto marasmo, os olhos que boiavam no rio, foram se juntando e passaram a brilhar juntos, como um sol que saía do horizonte.

O sol viu aquele brilho vindo da floresta e, curioso, saiu pra ver o que era. Os animais se assustaram com luzes tão intensas tocando suas peles e se agitaram. Queriam ver o que estava acontecendo fora dos seus sonhos. Sem olhos e desesperados todos os bichos tiveram a mesma ideia: pular no rio para poder ver.

Foi um caos, era bicho nadando, boiando, afundando, batendo pata, rabo, orelha, focinho.... Até que, com olhos, saíram de novo pra terra. Se viram misturados, pois os olhos dos outros passaram a ser os olhos que cada um tinha para ver o Sol brilhar de novo no céu.

REFERÊNCIAS

- ABIB, Pedro. Cultura Popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**. São Paulo, v.11, n.2, p.102-122, 2015. Disponível em: <<http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/viewFile/476/840>>. Acesso em: 19 jan 2016.
- ABIB, Pedro. Os velhos capoeiras ensinam pegando na mão. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 68, p. 86-98, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 14 maio 2018.
- ABIB, Pedro. **Capoeira Angola: cultura popular e o jogo dos saberes na roda**. 2 ed: EDUFBA, Salvador. 2017.
- ACHINTE, Adolfo Albán. Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- ALMEIDA, Nilma Figueiredo de. Imaginário e transdisciplinaridade: uma proposta na ligação dos saberes e encantamento na educação. In: XV ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA SOCIAL, 2009, Maceió. Anais... Maceió: ABRAPSO, 2009. Disponível em: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/525.%20imagin%C3%A3o%20e%20transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 25 jul 2018.
- ALMEIDA, Rogério e BOARO, Júlio César Nogueira. Arte, mito e educação entre os fons do Benin: a estátua de Gu. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63. abr. 2016 (p. 121-140). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0121.pdf>>. Acesso em: 30 jun 2018.
- AMPATÉ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: ZERBO, J.K (Ed.). **História geral da África I**. Brasília: MEC/Unesco, 2010. p. 167- 212. Disponível em: <[forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20viva%20Amadou%20Hampat%C3%A9%20B%C3%A2%20\(texto%20basico\).pdf](http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/A%20tradi%C3%A7%C3%A3o%20viva%20Amadou%20Hampat%C3%A9%20B%C3%A2%20(texto%20basico).pdf)>. Acesso em: 10 mai 2018.
- ARANEDA, Rolando Toro. Biodanza y Educación. **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n.6, p. 69-76 jul/dez. 2006. Disponível em: http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf. Acesso em: 22 jul 2018.
- ARANHA, Gláucio. A reconfiguração do gesto de leitura e leitor nos textos narrativos mediados pela tecnologia dos jogos eletrônicos. *Ciênc. cogn.* [online]. 2004, vol.2 [citado 2018-06-26], pp. 11-35 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jun 18
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar 2017- Notas Estatísticas**. Brasília, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>> . Acesso em: 17 mar 2018.

BRASIL, Lei 11.645, de 1º 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1 - 11/3/2008, Página 1 (Publicação Original).

BOSI, Ecléa. Tempos vivos e tempos mortos. In: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo;. (Org.). **Caminho das Artes**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2005, v. 1, p. 1-16. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164722Tempos%20vivos%20e%20tempos%20mortos.pdf>.

BUFFON, M. C. M e CAVALLET, V.J. Metáforas novas para reencantar a educação epistemologia e didática. **Visão Acadêmica**. Vol. 3 n.1. p. 57 -60, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/acd.v3i1.501>. Acesso em 03 maio 2018.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Nueva America**, n 122, 2009. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso 14 ago 2018.

CAPUTO, STELA. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, Carla; NEITZEL, Adair de Aguiar. A Movência do Leitor na Leitura do Literário. **Raído**, Dourados, v.8 , n.17, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php?journal=Raido&page=article&op=view&path%5B%5D=3364&path%5B%5D=2026>. Acesso em: 03 jan 2017.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Revista Mana: Estudos de Antropologia Social**, Rio de Janeiro , v. 2, n. 2, p. 115-144, out. 1996 . Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131996000200005>. Acesso: 15 jul. 2018.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **Metafísicas Canibales - líneas de antropología postestructural**. Katz Editores, Madrid, 2010.

CASTRO, Eduardo Viveiros em entrevista a LAGROU, Elsje; BELAUNDE, Luisa Elvira. DO MITO GREGO AO MITO AMERÍNDIO: UMA ENTREVISTA SOBRE LÉVI-STRAUSS COM EDUARDO VIVEIROS DE CASTRO. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro , v. 1, n. 2, p. 9-33, Nov. 2011 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-38752011000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso 14 ago 2018

CUNHA, Carolina. **Eleguá**. São Paulo: SM, 2007.

CUSICANQUI, Silvia Riviera. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. **Temas Sociales**, n 11. La Paz, 1987, p. 49-64. Disponível em: <https://kupdf.com/download/rivera-cusicanqui-silvia-el-potencial-epistemologico-y-teorico-de-la-historia-oral_59a7ce51dc0d60ef01568ede_pdf> . Acesso em: 10 jan 2018.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Olvido, memoria y conflicto**. Santiago de Chile: out. 2014. Entrevista concedida a José “PP” Tasat (UNTREF; Argentina), Ana Julia Bustos (UNTREF, Argentina), Mario Vilca (UNJU, Argentina), Nahuel Atienza (UNTREF, Argentina), João (Brasil) y Eduardo “Duda” Oliveira (UFBA, Brasil). Disponível em: <http://untref.edu.ar/pensarenmovimiento/capitulo3.html>. Acesso em: fev 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. **Revista Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n.1, out. 2011.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética?. Trad. Ana C. F. Lima e Mariana P. Fraga Assis. In: **Lua Nova**, 70. São Paulo, 2007. P. 101-138.

FREIRE, Madalena et al. Avaliação e planejamento: a prática educativa em questão. **Instrumentos Pedagógicos II**. São Paulo: s.e., 1997, p.54-58. Disponível em: http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/geotri2014/modulo3/planejamento_MadalenaFreire.pdf. Acesso em: 05 jun 2018.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, Paulo e NOGUEIRA, Adriano. Que fazer: teoria e prática em educação popular. 5a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

LUCENA, Teresa R. de. Educação pela tradição de matriz africana e a educação biocêntrica. **Revista Pensamento Biocêntrico**. Pelotas – n. 16 - jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/bv/2012/tereza.pdf>. Acesso em: 20 jun 2018.

LUCKESI, Cirpiano. “Estados de consciência e atividades lúdicas”, p. 11-20. In: Educação e Ludicidade, Ensaios 03: ludicidade onde acontece?, publicado pelo GEPEL, FAGED/UFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica/ Etnopesquisa-Formação**. Liber- Livro Editora. Brasília, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa Implicada, Currículo e Formação. In: ESPAÇO DO CURRÍCULO, v.5, n.1, p.176-183, jun/dez. de 2012. Disponível em: <
<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988>> . Acesso em: 20 de jan de 2018.

MACEDO, Sidnei; GALEFFI, Dante e PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Editora Vozes: Rio de Janeiro, 1998.

Mc LAREN, Peter et al. (orgs). **Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MÉSZAROS, István. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGNOLO, Walter D. El pontencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En libro: **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Daniel Mato (compilador). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Caracas, Venezuela. 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/mignolo.doc>. Acesso 03 jan 2017.

MOTA, Luciene Freitas. Mulheres que educam: experiências de contadoras de histórias. 2017. 140 fl. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23596/1/DISSERTACAO%20Luciene%20Freitas%20Mota.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2a ed, 2006. p.11-30.

NÓVOA, António Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro; LIMA, Antonia Silva de. **O Mito na Formação da Identidade. Dialógica**. Universidade Federal do Amazonas, 2006. Disponível em: <
http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/5mito_formacao.pdf> . Acesso em: 03 jan 2017.

PACHECO, Lilian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 2 n.3, p. 23- 97, set/ 2014 - mar/2015. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/node/3661>. Acesso em: 20 de mar 2017.

PENNA, Camila. Paulo Freire no Pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria Pós-colonial latino- Americana. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v.8, n 2, p. 181 -199, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/viewFile/12609/9287>. Acesso: 21 março 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e Identidade do professor. **Revista Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v.3, p. 5 -14, set/1997. Disponível em:<

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf> Acesso em: 24 jun 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. p.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Sidnei; GALEFFI, Dante e PIMENTEL, Álamo. **Um Rigor Outro**. Salvador : EDUFBA, 2009. p. 127-170.

PINTO FILHO, Olavo de Souza. Os recados de Ifá: a escrita reversa de Alapini Ifamuyiide. In: X REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA (REA) e REUNIÃO DE ANTROPÓLOGOS DO NORTE E NORDESTE (ABANNE), 2010, Cidade. Anais... Cidade: UFAL, ano. p. Disponível em: http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Olavo%20de%20Souza%20Pinto%20Filho%20-%201019478%20-%203290%20-%20corrigido.pdf. Acesso: 28 mai 2018.

POLI, Ivan da Silva. **A Importância do Estudo das Mitologias e Gêneros Literários da Oralidade Africana e Afro-Brasileira no Contexto Educacional Brasileiro**: A Relevância da Lei 10639/03. 2014, 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-131659/pt-br.php>. Acesso em: 17 jun 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. Introdução. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 2 - 5. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: jan 2018.

QUIJANO, ANIBAL. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, EDGARDO (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>

REYES, RÔ. **O corpo tem seu lugar na escola**. Edufba, Salvador, 2011.

REYES, RÔ. **Para onde tem nos levado a via da arte?** Salvador: EDUFBA: Casa Via Magia, 2011.

ROCHA, Annelay Peneluc e SANTOS JÚNIOR, Júlio Bispo dos. Pesquisa em educação: reflexões metodológicas. In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0067.pdf>>. Acesso em: 10 jan 2018

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos*. - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 maio 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008: 11-43. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/A_filosofia_a_venda_RCCS80_Marco2008.pdf. Acesso em 26 set 2018.

SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SILVEIRA, Bianca Farias da. Contação de histórias na sala de aula: um poder mágico! **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v 2, n. 2, p. 25 -33, jul/dez de 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/about>. Acesso: 24 maio 2017.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THEODORO, Helena. Buscando Caminhos na tradição. In: Kabengele Munanga (Org). *Superando o racismo na escola*. 2^a ed revisada. **Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005, p. 83- 115.

VERGER, Pierre. **Lendas africanas dos Orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad In: _____. (Editora). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial – reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005. p. 13-37.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y(re)vivir**. Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

APÊNDICE

A GATA E A ONÇA

Então conta que, no tempo que os bichos falavam, existia uma gata muito bonita, que teve três gatinhos muito lindos. Três gatos belíssimos. Então, existia uma onça que tinha tido três oncinhas, mais só que os filhinhos da onça nasceram fraquinhos e... e logo, logo morreram. A onça ficou muito triste. Muito triste! Ela olhava assim pros gatinhos [gesto] e admirava os gatinhos e ambicionava aqueles gatinhos. E, claro, toda mãe adivinha tudo, então a gata disse:

- Ou ela vai comer meus filhos, ou vai roubar meus filhos...!

Então como ela era menor do que a onça, ela tranquilamente escolheu uma árvore superforte, subiu e construiu a casa dela sobre a árvore.

Ela dizia pra os gatinhos:

- Vou caçar para vocês. Vocês só podem abrir a porta quando eu cantar uma cantiga.

Aí os gatinhos falavam animados:

- Tá certo, minha mãe!

E a gata continuava:

- Vocês não podem abrir pra qualquer outra pessoa, só pra mim E quando eu chegar, vou cantar para vocês.

Então, a gata saía pra pescar, os gatinhos, presos em casa. E a onça olhava... ficava observando. Um dia ela seguiu a gata... a onça ficava só olhando... olhando, aí viu assim que a gata subiu numa árvore e subia até lá em cima. A onça embaixo virou e disse:

- Huumm... ela mora nessa árvore! Mas os gatinhos dela nunca descem.

Aí, ela passou a observar ainda mais a gata. Um dia, ela ouviu uma canção, então subiu sobre uma pedra, para ficar mais próxima do alto da árvore e escutou a seguinte cantiga:

Jauê maracatim belê, vou buscar caruá pra vosmicê

Jauê maracatim belê, vou buscar caruá pra vosmicê

Os gatinhos iam e abriam a porta, ela entrava.

Cê sabe o que é caruá?

- Não. [Fernanda]

Caruá é aquele tipo, huuummm... caracol que é preto, que dá na água doce.

- Ah, eu sei! [Fernanda]

Acredite, conheço gente que faz muqueca daquilo e come. Eu vi !

- E o que que diz essa música, vó? [Fernanda]

Ela é congo. Cê viu as palavras “Jauê maracatim belê”.

Isso é congo... eu conheço algumas iorubás. Depois eu te conto as histórias que tem as cantigas iorubás.

Aí a onça viu e aprendeu a cantiga. Um dia, assim que a gata saiu, que ela viu que a gata tava bem distante, ela pescava na beira do rio, que esses caruás, esses bichinhos, só dão dentro d'água. Aí ela subiu. Botou a pata no nariz, botou a mão assim [gesto] e fez a mesma cantiga que a gata... cantou a mesma cantiga. Aí um dos gatinhos disse:

- Ô! Nossa mãe já chegou, vamos abrir a porta pra ela entrar?

Outro disse:

- Vamos olhar se é ela mesmo.

Ela deu um tempo e tornou pacientemente a cantar.

Os gatinhos falaram juntos:

-Nossa mãe!

Eles abriram a porta, a onça foi... Ziza contava pra gente assim: “a onça foi e comeu os três gatinhos e foi embora da cidade. Então, a mãe, quando volta de tarde, que ela vem com o pulsarzinho cheio de caruá, que sobe a árvore, ela encontra a porta aberta e quando ela olha, ela não encontra vestígio de um gatinho, de um sequer. E ela fica muito triste e vai embora”.

Como eu não gosto de contar história de morte pras crianças, não nesse sentido, porque a mãe... é muito duro pra uma mãe quando ela perde um filhinho, seja do jeito que for. Imagina uma situação em que uma onça vem e come os bichinhos. Porque a onça engana os gatinhos que são pequenininhos, ainda não conhece as artes de se defender. Então vovó não gosta de contar isso. Aí vovó diz assim: que quando ela imita a voz que eles abrem, ela pega os três rapidamente, leva pra dentro da floresta.

E então, quando a mãe vem, canta, canta, anda por ali, procura, não sabe cadê os gatinhos dela, ela vai embora para uma outra cidade. E tempos depois, o povo que vivia na cidade reaparecia os gatos muito lindos e diferentes que invés de fazer “miau! miau! miau!” esses gatinhos fazem miaru! miaru!..porque ele fala a língua da mamãe onça, porque a onça levou eles, mas criou como seus filhos. Quando a gente tá com uma pessoa que é de outra língua, a gente por amor, por tratamento, aprende a língua daquela pessoa, mas não deixa de

ser a gente. Mas a gente aprende. Então aqueles gatos lindos ficaram muito fortes, porque eles foram morar dentro da floresta e, grandes caçadores, pegaram uma característica da onça “miarar! miarar!” miaaaaaaruuu!”

CAVEIRA, QUEM TE MATOU?

Havia... Preste bem atenção! Havia um homem velho, como Vovó Cici, que vivia de vender coisa na feira. Botava a sua mercadoria, botava um banquinho e tinha um saco. E, sabe o que é que esse homem vendia? Aí a gente pergunta a um, a outro, a um, a outro...

- Não! Não.

Ou então eles dizem:

- Vendia folhas! Vendia ervas! Vendia fruta! Vendia peixe!

- Não, não, não, Vovó responde.

E eles:

- Então, Vovó, o que é que ele vendia?

- Ora, ele vendia uma coisa que a gente precisava muito, que naquele tempo passado a gente precisava, respondia Vovó

-O que, Vovó?

- Lenha!

Esse senhor ia pro mato e catava lenha a muito tempo. Porém, enquanto ele catava lenha, ele se maldizia da vida. Ele era muito velho, catava lenha e dizia assim:

- Eu já estou velho! Eu já estou cansado de tanto cortar lenha! Nunca fico rico! Todos os dias eu venho cortar lenha, mas eu continuo pobre! Eu continuo pobre!

Ele fazia aquele monte de lenha e todo dia ele queria mais. Ele nunca tinha boca pra dizer “ó meu Deus, muito obrigado! Eu hoje consegui ganhar esse dinheiro”, “ô meu Deus, muito obrigado! Eu não ganhei tanto quanto ontem, mas ganhei”, “ó meu Deus, muito obrigado! Hoje eu ganhei mais do que ontem”. Nunca sabia agradecer, só se maldizia que tava velho, que só vivia catando lenha.

Um belo dia, ele estava muito mau humorado, juntou aqueles montes de lenha e começou a amarrar. Aí quando ele começa a amarrar, falta um pouco de cipó. Aí, você sabe o que é... o que é... licuri? Você conhece aquelas correntinhas que a gente faz de licuri? Ele foi, foi catar o licuri pra fazer a correntinha, aí quando ele mete a mão no licuri, ele toma um susto... aí ele vê uma caveira presa pelo pescoço na árvore! A caveira estava presa pelo pescoço. Ora, não era comum ninguém furtar ninguém naquele lugar. Aí ele olha, fica intrigado e por acaso ele diz:

- Caveira, quem te matou?

A caveira se tremeu toda e disse:

- Foi a língua, meu senhor!

O homem:

- Estou rico!

Ele, que com toda aquela lenha que ele tinha arrumado, pra ganhar o pão dele no outro dia, cercou o lugar todo. Fez um muro com uma porta, botou uma fechadura, pegou a melhor roupa que ele tinha e um bastão e foi para o meio da feira, onde todo dia ele ia vender lenha. Então, ele chega no meio da feira, e diz:

- Meus senhores e minhas senhoras, eu tenho uma caveira que fala!

O pessoal: exclama

- Óhh!

O homem empolgado de novo:

- Meus senhores e minhas senhoras, eu tenho uma caveira que fala!

Aí todos:

- Ó, queremos ver!

Aí ele pega uma grande sacola e diz:

- Então cada um terá que por um dinheiro pra eu levar na minha propriedade pra vocês verem.

Que era propriedade dele, o quê? Ele que cercou naquela hora no meio do mato...

Aí ele foi com a bolsa cheia de dinheiro, chegava tá capengando, que você sabe que a curiosidade tem preço alto... Ele foi com aquela bolsa cheia de dinheiro e no caminho disse:

- Um momento! Eu vou parar aqui!

Ele entrou na casa dele, pegou todas as panelas de barro, encheu de dinheiro e cobriu de areia. Aí foi...

Quando chegou, todo mundo foi entrando, um por um, viu aquela caveira presa pelo pescoço... Ele fez pose para esquerda, fez pose para direita, bateu com a vara no chão e perguntou:

- Caveira, quem te matou?

A caveira se estremeceu e disse:

- Foi a língua, meu senhor!

Todo mundo:

- Óóó. Saíram correndo e gritando:

- Esse é um grande feiticeiro, ele faz um morto falar!

Quando chegou no outro dia, a feira tava empunhada de gente. Ele na primeira noite, ele foi com uma grande bolsa e na segunda ele foi com 3 bolsas maiores que a primeira e aquilo encheu de dinheiro e ele foi capengando, capengando e disse:

- Um momento. Eu vou botar aqui... vou entrar aqui nessa casa!

Ele foi capengando, capengando, encheu todos os potes de dinheiro, de moedas e no chão, e cobriu tudo com areia e todo mundo saiu, ele foi e abriu, entrou um por um, chegou gente, cada punhado de gente, todo mundo encheu o local. Todo mundo querendo olhar pra caveira, ninguém nunca tinha visto aquilo.

Aí ele foi pro lado, bateu com a vara no chão, foi pro outro lado, bateu com a vara no chão, fez pose para esquerda, fez pose para direita, bateu com a vara no chão e perguntou:

- Caveira, quem te matou?

A caveira se estremeceu e disse:

- Foi a língua, meu senhor!

- Caveira, eu te ordeno! Fale de novo para o povo saber! Caveira, quem te matou? e pá, no chão.

Ela se estremeceu toda e disse:

- Foi a língua, meu senhor!

Ele não tinha mais onde botar dinheiro... No terceiro dia, ele vai pra feira pra se anunciar como dono da caveira que fala.

Tá o maior silêncio na feira, a feira ta apinhada de gente, quem é que ta na feira?

O rei e os seus comandados. E o rei a cavalo, os comandados a cavalo e o povo a volta. Aí ele vai... aí quando ele entra, ele pensa “ó! O rei veio até aqui, veio reconhecer meus poderes. Eu sou o homem mais poderoso nessa cidade”.

O rei vira para ele e diz:

- É verdade que você tem uma caveira que fala?

- Tenho, meu senhor! – responde o velho.

- Então me leve até ela!- ordena o rei.

Voltou o silêncio. Aí ele saiu andando, o rei atrás com seu exército e o povo atrás do exército.

Quando chegou no local, ele abriu cheio de reverências, o rei entrou com seu cavalo, seus comandados também, seus súditos ficam tudo assim ó [gesto], do lado de fora da cerca.

O rei diz:

- Hum, eu quero ver como é que você faz para um morto falar!

Aí ele foi, pegou a bengala bateu no chão de um lado, bateu no chão do outro, bateu no meio e disse:

- Caveira eu te ordeno! Caveira, quem te matou?

Silêncio. Ele bateu de novo:

- Caveira eu te ordeno! Caveira, quem te matou?

Silêncio [sussurro]

O rei olhou pra ele...E ele de novo:

- Caveira, quem te matou? E bateu no chão...

Aí o rei tirou a espada e pow [gesto] na cabeça dele... Ele caiu com o corpo pra um lado, a cabeça pro outro, o povo saiu em demandada, tudo correndo apavorado, porque o rei tinha acabado de matar aquele súdito. Saíram apavorados... Quando não tinha ninguém, a caveira se balançou e disse:

- Foi a língua, meu senhor!

As crianças adoram. As crianças “minha avó, o que aconteceu com a casa dele?”, “O que aconteceu com a casa dele?” Vocês sabem o que vovó contou. A casa dele era uma casa pobre, ele botou muito dinheiro nos vasos, nos potes de barro e botou num buraco no chão e cobriu com areia, cobriu com terra. Pois a casa caiu, juntou mais areia, juntou mais terra, nasceu uma porção de plantas que cresceu e fez um morro, em cima de todo aquele dinheiro e ninguém nunca, jamais, em tempo algum, descobriu onde era.”

“Que é que vocês aprenderam com ele?”

“Que ele era um grande ambição, minhã vó”

Eu digo “ah...me diga, qual foi o exemplo da ambição dele?”

“Ah, minha vó... ele antes vendia madeira e dizia que ganhava pouco, mas ganhava certo. Aí... aí, o espírito fez ele ficar rico”.

Aí eu disse assim “É verdade. Já que ele ficou rico era pra fazer o que?”

Aí todo mundo diz “ora, minha vó... ter se conformado com o que ele tinha, com o que já tinha ganho”. Entendeu?

OXALÁ E A ARANHA

Então, conta a história que Obatalá saiu com seu opachorô na mão... Saiu, foi ver seus filhos no mundo. Desceu do céu e foi ver o que seus filhos estavam precisando. Porém, ele não fez nenhuma oferenda a Exu...

Exu estava sentadinho, disse:

- A bença meu pai!

Aí Oxalá disse:

- Esteja abençoado! E passou.

Exu olhou pro lado e disse:

- Poxa, eu fico aqui tomando conta das coisas dele, ele não deu nenhuma coisinha... nenhum agradinho pra mim!

Aí botou a mão no queixo. Nisso que ele tá devaneando que Obatalá tinha ido pro caminho e não tinha reverenciado ele nem com o obi, apareceu no caminho de Oxalá, depois que ele estava distante, sete meninos.

Sete é o número de Exú e Ogum. Esses sete meninos nós, bem pretinhos, com os cabelinhos todos vermelhos... Então esses meninos começaram a pular na frente de Oxalá:

- Deixa eu ir com você! Deixa eu ir com você!

Oxalá disse:

- Não, meu filho... eu ando devagar!

- Mas aí a gente vai te acompanhando!

Aí começaram a pular cabriola, a rolar na frente de Oxalá... Que pantomima, sete meninos nós, na maior falta de respeito.

Porque eles estavam nós e pulavam e brincavam! Aí fazia aquele quadro e Oxalá se sentiu ofendido, desrespeitado, deixou eles brincando e tomou outro caminho.

Naquilo que ele tomou outro caminho, as crianças param e perguntam:

- Ô, onde é que vovô tá?

Elas percebem onde ele tá e vão pro mesmo lugar e começam a rodar em volta dele. Roda para esquerda, roda pra direita aí ele fica atordoado...

Ele para e fica pensando: “que lugar... que caminho vou tomar?” Aí escolhe um terceiro caminho. As criança pula, pula, pula... ele na calma dele, com a bengala dele, fica olhando... As crianças pulam, pulam... “ah, tô cansado!”

Aí um começa a deitar em cima da barriga do outro, e Oxalá silenciosamente, toma o terceiro caminho. Chegando no terceiro caminho, ele vê duas árvores muito grande, e tinha muitas árvores e pedra. Aí ele observa o lugar pra esconder até aqueles meninos ir embora.

Quando ele tá observando, ele vê uma imensa aranha, com enorme teia de aranha. Enorme teia! Aí ele ficou admirando, como ela trabalhava rapidamente sozinha e tinha construído aquela teia imensa.

Aí ele vai e observa... ela vai descendo... e ela sobe e vai descendo... aí ele lembra que ele tá sendo perseguido pela aranha, aí ele diz:

- Bom dia, senhora aranha! Desculpe eu perturbar o seu trabalho...!

Aí a aranha olha assim e diz:

- A bença, meu pai!

Aí ele diz:

- Esteja abençoada! Tô apreciando o seu trabalho... como você rapidamente constrói suas teias! Em seguida completa: eu vou me sentar aqui um pouquinho.

Ela diz:

- Pode sentar, meu pai. O senhor tá precisando de alguma coisa?

Aí ele pensa e fala:

- Sim! Sete meninos estão me perseguindo e daqui a pouco eles me acharão.

A aranha diz:

- Meu pai, eu posso lhe ajudar! Continue sentado nessa pedra...

A pedra tá no meio do caminho, Oxalá se senta e ela tece uma imensa teia e cobre Oxalá todo de teia, todo lugar que ele tá, tudo coberto de teia de aranha. Mas uma espessa teia, que na mesma hora cai algumas plantas e fica sobre a teia.

E ele então, fica sentadinho no meio da teia, debaixo da teia, a teia cobre ele e as plantas também. A aranha volta pro trabalho dela, tecendo. Aí aparecem os meninos:

- Bom dia, senhora aranha!

Ela para de tecer:

- Bom dia!

Eles perguntam:

- Por acaso, a senhora viu um velhinho passando aqui?

E ela:

- Sim, eu vi!

- E pra onde ele foi?- perguntam os meninos.

- O velhinho? Ele foi por aquele caminho lá... já tem muito tempo! – responde a aranha

Aí um diz:

- Obrigado, senhora aranha! Ele deve estar muito longe.

Aí desceram correndo pelo caminho oposto.

Aí quando ela olha, não tem mais sinal das crianças. Ela vai, corta a teia e diz:

- Meu pai, pode sair dai! Eles já estão longe!

Oxalá pergunta:

- Será que eles não vão me achar?”

- Não, porque eles tão indo no caminho oposto e eu disse que se não fossem ligeiro não lhe acharia. Então, o senhor pode seguir por esse, porque eles tão cedo não vão voltar, fala a aranha.

Aí, Oxalá seguiu o caminho e na hora de ir embora ele disse:

- Aranha, eu abençôo você, pela sua sabedoria e pela sua ajuda. Você será sempre abençoada.

E digo mais, a pessoa que achar a bolsa de ovos que você carrega na barriga quando está choca, e tira da barriga quando vai beber água... Quem achar essa bolsa e guardar, terá prosperidade para sempre!

A aranha foi e agradeceu.

Então, ele seguiu o caminho dele e ela continuou tecendo.

Oxalá disse também:

E digo mais, você representará o trabalho do ser humano, a perseverança e a paciência.

E seguiu o caminho dele...

Então, ele abençoou ela com essas coisas... Aí conta que quando ela vai beber água, que ela deixa... é uma massa branca, que ela deixa assim na beira da água, e... e... e começa a molhar as patas e beber água... Se uma pessoa achar e botar num paninho branco e botar numa bolsa de dinheiro, nunca vai ter falta de dinheiro.

