



A escuta na pesquisa-ação: entrelaçando brincar e educação para as relações étnico-raciais

*Listening in action research: intertwining play and
education for ethnic-racial relations*

LUCIANA PIRES ALVES ^a

RENATO NOGUERA ^b

Resumo

Este artigo propõe a reflexão sobre a esfera do brincar como lugar de estar e de afecção pelas diferentes infâncias presentes nos espaços de pesquisa com crianças. Aqui, relataremos os “achados/inventados” em nossos trabalhos de escuta como exercício ético e estético de alteridade numa constante produção de sentidos, na qual inventamos o que encontramos. Escutar as crianças como metodologia de pesquisa requer, entre outras atitudes, um duplo exercício de esvaziamento de si para voltar a atenção ao outro e a retomada da própria infância do adulto que pesquisa, uma vez que a criança que fomos é acionada pelos encontros com as infâncias com as quais pesquisamos. Há, ainda, a tensão entre o maravilhamento produzido pela singularidade do olhar infantil e a necessária intervenção quando são reproduzidos os preconceitos e as demais formas de violência. Tomamos a brincadeira não como uma matéria-prima para uma produção futura, mas como meio de acesso e permanência no estado larvar do vivente. O percurso narrativo e reflexivo do texto se faz pela diferenciação da esfera brincante dos exercícios de violência que procuram instrumentalizar a ludicidade, o fazemos a partir da análise de alguns dos aspectos biológicos, filosóficos e subjetivos do brincar. Defendemos uma educação antirracista em ato desde a infância, como as situações de intervenção na pesquisa com crianças de 4 e 5 anos no espaço escolar. Por fim,

^a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Duque de Caxias, RJ, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: lualpires@gmail.com

^b Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: contatonoguera@gmail.com

buscamos ancorar nosso esperar no projeto benjaminiano de uma filosofia por vir que se nutre do investimento potente no gesto infantil de fazer o novo mais uma vez.

Palavras-chave: Infâncias, brincar, escuta e relações étnico-raciais

Abstract

This article proposes a reflection on the sphere of play as a place of being and affection for the different childhoods present in research spaces with children. Here, we will report the “found/invented” in our listening works as an ethical and aesthetic exercise of alterity in a constant production of meanings, in which we invent what we find. Listening to children as a research methodology requires, among other attitudes, a double exercise of self-emptying to turn attention to the other and the resumption of the research adult's own childhood, since the child we were is triggered by the encounters with the childhoods with which we researched. There is also the tension between the wonder produced by the uniqueness of the child's gaze and the necessary intervention when prejudices and other forms of violence are reproduced. We take the game not as a raw material for a future production, but as a means of access and permanence in the larval state of the living being. The narrative and reflexive path of the text is made by differentiating the playing sphere from the violence exercises that seek to instrumentalize playfulness, we do it from the analysis of some of the biological, philosophical and subjective aspects of playing. We defend an anti-racist education in action since childhood, such as situations of intervention in research with children aged 4 and 5 in the school space. Finally, we seek to anchor our hopes in the Benjaminian project of a philosophy to come that is nourished by the powerful investment in the childish gesture of doing the new again.

Keywords: *Childhood, playing, listening and ethnic-racial relations.*

Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la esfera del juego como lugar de ser y afecto para las distintas infancias presentes en los espacios de investigación con niños. Aquí relataremos lo “encontrado/inventado” en nuestros trabajos de escucha como un ejercicio ético y estético de alteridad en una constante producción de sentidos, en la que inventamos lo que encontramos. Escuchar a los niños como metodología de investigación requiere, entre otras actitudes, un doble ejercicio de vaciamiento para volver la atención al otro y la reanudación de la investigación sobre la propia infancia del adulto, ya que el niño que fuimos se desencadena por los encuentros con las infancias con que investigamos. También está la tensión entre el asombro que produce la singularidad de la mirada del niño y la necesaria intervención cuando se reproducen prejuicios y otras formas de violencia. Tomamos el juego no como materia prima para una producción futura, sino como medio de acceso y permanencia en el estado larvario del ser vivo. El recorrido narrativo y reflexivo del texto se realiza diferenciando el ámbito

lúdico de los ejercicios de violencia que buscan instrumentalizar la lúdica, lo hacemos a partir del análisis de algunos de los aspectos biológicos, filosóficos y subjetivos del juego. Defendemos una educación antirracista en acción desde la infancia, como situaciones de intervención en investigación con niños de 4 y 5 años en el espacio escolar. Finalmente, buscamos anclar nuestras esperanzas en el proyecto benjaminiano de una filosofía por venir que se nutre de la poderosa inversión en el gesto infantil de hacer de nuevo lo nuevo.

Palabras clave: *Infancia, juego, escucha y relaciones étnico-raciales.*

Prólogo

A nossa hipótese é simples: a educação consiste em garantir o direito vital à brincadeira. Defendemos que brincar é a condição de realização constante de uma infância que não obedece à cronologia, mas às metamorfoses da vida. Isso faz com que possamos tocar na infância em qualquer momento da experiência vital.

O presente artigo afirma a urgência do enfrentamento antirracista no espaço escolar nas interações entre as crianças como pares entre si e entre crianças e adultos, ou seja, em todas as esperas das operações relacionais. Defendemos, como aponta Silvio de Almeida (2020), que o racismo é constitutivo das sociabilidades no Brasil, assim, atravessa e constitui os modos de subjetivação operantes em diferentes contextos de nossa sociedade. Aqui, se coloca em relevo o espaço escolar por ser um espaço de intervenção e estudos do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin), defendemos que a escola não é um como um lugar de redenção, mas como um lugar de intervenção e um lócus privilegiado para criar relações antirracistas e viver sua atmosfera em ato.

Um dos primeiros gestos para a efetivação dessas relações é separar o que pertence à esfera do brincar propriamente dito e o que nele procura disfarce e um expediente de perpetuação. É preciso conhecer os diferentes aspectos do ato brincante e sua radical diferença do que Moreira (2019) indica como racismo recreativo. A natureza brincante possui diferentes elementos constitutivos, objetivamos, no presente texto, elencar alguns desses elementos e evidenciar que em nenhum deles cabem as violações do racismo.

Como metodologia de trabalho, além do levantamento teórico, recorreremos às cenas cotidianas narradas nos cadernos de campo das pesquisas com crianças e às possibilidades de intervenção docente nos cotidianos para defender a prática de uma educação antirracista em ato desde a infância.

Dispositivos no brincar

No presente artigo, abordamos a relação entre racismo e brincadeira como um dispositivo nos termos que Deleuze (2004). Um dispositivo é definido por ser composto de uma meada, um emaranhado de fios ou linhas de naturezas diferentes que se embolam, se bifurcam, são produtos e produtores de forças. De caráter relacional, o dispositivo que nos dispomos a desembolar é engendrado pelas relações entre a ação das crianças com o mundo adulto e as demandas adultas para as relações com as crianças. Sua composição abriga linhas dos saberes de aspectos biológicos, do campo histórico e filosófico e da própria psicologia infantil. Ao demarcar sua composição, buscamos tornar visível o aparelho de transmissão do racismo mascarado como brincadeira por ser difundido pela via recreativa ou lúdica e miniaturizado por ser dirigido às crianças. Porém, nenhuma dessas operações o descaracteriza como violência.

É importante dizer, ainda, que o enfrentamento antirracista deve ser desenhado em ato, ou seja, ações, gestos, referências que singularizem os modos de estar com as crianças ao criar e recriar a, cada instante, as circunstâncias das relações e crescimento em coimplicação.

1 - Aspectos biológicos do brincar

Entre os estudos dos gestos do brincar pertencentes à esfera biológica podemos destacar, segundo Bateson (2000), Maturana e Verden-Zöllner (2004), Massumi (2014), além do clássico na área Johan Huizinga (2007), algumas características, principalmente, o brincar como uma via de mútua inclusão a partir do compartilhamento de alguns signos que indicam um procedimento como brincadeira.

Esta atmosfera criada e compartilhada pelo gesto lúdico tem como principal afeto a elevação da potência de existir como afirma Massumi (2014).

Apesar da arena da brincadeira necessitar de um território análogo, como o ficcionar dos combates e lutas de faz de conta, as performances se assemelham, mas não são o embate de fato, a mordida do brincar não é a mordida real. Brincar requer a cumplicidade do compartilhar de sinais, mesmo entre nossos companheiros mamíferos não humanos que, ao brincar, “rosnam”, “mordem”, “agarram”, “perseguem” o fazem compreendendo muito bem, que nenhuma dessas ações podem corresponder, de fato, ao mesmo que aconteceria se fosse uma performance numa arena de luta. A dor faz o sinal brincante cessar e a luta se instaurar, como afirma Bateson (2000), ao observar o lúdico entre nossas espécies companheiras¹. Assim, a esfera brincante se inscreve em nossa natureza animal e o compartilhar de seus sinais foi determinante para o desenvolvimento da forma humana de comunicação. Isso nos leva a indagar, por que o racismo, forma violenta de relação, busca abrigo e acoitamento no brincar? A filosofia da diferença nos fornece uma pista para esta resposta.

Lapoujade (2017), em seus estudos sobre os diferentes modos de existir, afirma:

Não existimos por nós mesmos; só existimos realmente porque fazemos existir outra coisa. Toda existência precisa de intensificadores para aumentar sua realidade. Um ser não pode conquistar o direito de existir sem a ajuda do outro, que ele faz existir. É uma questão de direito, mas é mais do que nunca a questão da arte: através de que "gestos" instauradores as existências conseguem se colocar legitimamente? (LAPOUJADE, 2017, p. 12).

Logo, é no potencial brincante que o racismo procura apoio para estruturar-se na esfera do sujeito e, ao compreender este dispositivo, o ato político de sua desconstrução se torna urgente. O brincar, a arte, a criação ocupam o domínio da aceitação mútua, uma vez que são operadores do legítimar dos diferentes modos de existir e não o oposto disso. A violência racista interdita e contesta a diferença pela

¹ Buscamos fazer referência aos cães e aos macacos de modo semelhante ao de Donna Haraway (2021) que define essa relação em termos de co-história e coevolução na natureza-cultura.

via da violação e eliminação física e simbólica dos povos não-brancos. As chacotas não passam de instrumentos de ferir. Nosso trabalho de educadores antirracistas desde a infância incide em instaurar vias de aceitação mútua que aumentem o potencial de existência e reexistência das pessoas negras, através da apresentação e reforço dos lugares de força e potência de nossa população e da desnaturalização do racismo.

Recentemente, vivemos uma situação no campo de pesquisa, na qual as crianças cantavam: “Embarque nesse carrossel, onde o sonho do coco rapado é ser a Rapunzel”, e as meninas negras eram identificadas como coco rapado, fazendo relação pejorativa ao cabelo afro.

Quando fiz a intervenção contra esta violência, a primeira resposta que obtive foi: “– Isso é uma brincadeira.”; a outra foi: “– Tia, você tá com inveja de branco porque seu cabelo não é liso”. A urgente desconstrução do racismo se faz pela via da conversa e da confrontação, não das crianças em si, mas das semióticas dominantes apreendidas cada vez mais cedo, como aponta Guattari (1981). Os processos de subjetivação da branquitude sobrepõem as percepções de si e do mundo das crianças, cabendo à escola atuar na contramão desse processo. Para nós educadores, estar próximo e conquistar um lugar de diálogo e respeito pelos olhos das crianças é essencial nesta busca. Além da confrontação imediata, um investimento intensivo numa esfera brincante de fato é primordial.

Porém, essa não é uma via de fácil acesso, a instauração brincante não é valorizada em nossa sociedade. Brincar e amar, como ensina Maturana (2004), de forma spinozista, são fundamentos esquecidos do humano, que por serem constituintes da alegria e do aumento de nossa potência de existir, foram secundarizados em relação aos demais afetos como o ódio, o medo e a falta que impõem ao bélico, à competição e ao consumo. Procedimentos essenciais aos diversos momentos e formas do capitalismo e da modernidade.

A aceitação do outro e a autoaceitação são emoções ensinadas através da cultura e vivida no corpo. A corporeidade é um modo de interseção de diferentes redes de sentidos e afetos, vivida na alteridade e no tempo presente. Ser aceito e aceitar a si é um ato estético e político sempre dependente das interações que compartilhamos. O brincar e a brincadeira são instauradoras do emocionar na

aceitação mútua. Maturana (2004) afirma que o brincar é sempre um operar no presente livre de intencionalidade e instrumentalização, de propósitos que são seus e não das demais esferas de ação e intenção.

Brincar, como afirma Massumi (2014), mobiliza as margens do ser ampliando ou expandindo o potencial de viver, logo não cabe no brincar o ato de ferir do racismo. Brincar é estar de corpo presente na experiência de viver mais e com mais força. Como afirma o autor:

Não há “o corpo”. Há uma vida – esticada como um elástico entre polos afetivos contrastantes entre os quais se dará a determinação progressiva do acontecimento. Corporificar é estar nessa situação, sendo puxado em duas direções de uma só vez: de um lado, ancorado no que está dado; de outro, tendendo a arranjar um jeito de superá-lo; o recuo do outro, tendendo a arranjar um jeito de superá-lo; o recuo da necessidade estabelecida e o avanço para o novo. (MASSUMI, p. 62, 2014).

O aqui e agora é o espaço e tempo do brincar, no qual conta menos o corpo alinhado e fechado e mais um corpo aberto e em relação com os afetos que avançam e aumentam nossa potência em aceitação mútua e no compartilhar da experiência de afetos alegres. Tudo o que leva ao medo, à dor e ao ferir são afetos fora do território criado pela brincadeira e não podemos aceitar que a violência do racismo ocupe este lugar para permanecer como operador e estruturante da sociedade brasileira.

2 – Aspectos históricos e filosóficos da brincadeira

Se nos aspectos biológicos do brincar, víamos a violência racial se apoiar na brincadeira; nos aspectos históricos filosóficos, vemos a tentativa de criar brincadeiras a partir da esfera do racismo, como se o apagamento dos termos ou contextos iniciais resultassem em um jogo apenas.

Seguimos a argumentação e a metodologia de análise de Walter Benjamin (2002) sobre o brinquedo, segundo o filósofo, o brinquedo é criado segundo as culturas econômicas, técnicas de uma coletividade e nós afirmaremos que também são criados a partir de uma cultura das relações étnico-raciais. Se nos primeiros aspectos, a motivação dos gestos está no “fazer como se” do faz de conta, aqui está no caráter da repetição ou da imitação, “fazer sempre outra vez”, e esse caráter da

repetição pôde, através dos tempos, apagar determinados rastros da esfera original (BENJAMIN, 2002).

O jogo de imitação ou de repetição ocorre segundo o convite ou sugestão dos adultos que, por exemplo, entregam o chocalho ao bebê e, ao fazê-lo hoje, imaginam que os bebês gostam de chacoalhar, ou que têm este hábito, ou que se acalmam de alguma forma com esse som. Porém, este ato remete ao passado em que os chocalhos eram considerados amuletos ou objetos sagrados de proteção para a frágil vida dos bebês. Os anjinhos, como eram considerados os pequenos, eram vistos como habitantes ainda intermediários entre a vida e a morte, podiam vingar (sobreviver) ou não.

O aprendizado de um hábito é o que é visado nesta solicitação do adulto para o brincar da criança, se encena a repetição para se assentar até as vias do esquecimento o hábito de alguma coisa, como afirma Benjamin:

Pois o jogo, e nada mais, que dá luz a todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inoculados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida da criança como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. (BENJAMIN, 2002, p. 102).

A via histórica do brincar versa justamente sobre o aprendizado de hábitos e entre eles está o racismo. Para defender nossa tese, recorreremos a duas parlendas, cuja brincadeira cantada surge nos contextos de violência racial e o colonial e o que conhecemos hoje sobrevive do jogo com algum rito. Este procedimento representa a própria base filosófica do brinquedo, como afirma Agamben: “O brinquedo é aquilo que pertenceu – uma vez agora não mais – à esfera do sagrado ou à esfera prático-econômico” (AGAMBEN, 2005, p. 86). Esta arqueologia do brincar foi sugerida pela filosofia e pela literatura, o ensaísta, pensador e literato judeu italiano Primo Levi (2016) realiza essa operação ao debruçar-se sobre os brinquedos cantados em diferentes lugares no mundo, o que chamou de *Internacional das Crianças*, uma vez que o caminho comunicante das brincadeiras das crianças é unificado por misteriosos canais segundo o autor. Ao ater-se aos jogos cantados a sensibilidade, criteriosa de

quem viveu os horrores da perseguição racial, salienta que uma das parlendas repetidas apenas por sua sonoridade guarda o rastro da violência.

A parlenda tinha prontamente se enraizado, e não duvido que circule ainda hoje, exatamente porque para os ouvidos italianos não tinha sentido, e, portanto, era profundamente sugestiva. Aliás, mesmo em inglês aparentemente tem sentido apenas o segundo e terceiro versos: “pega um negro pelo dedão/ se ele gritar, deixa-o ir”. O resto é puro encantamento. (LEVI, 2016, p. 132).

Entre encantamento e violência, a naturalização da violência racial vai ganhando terreno desde a infância, sendo nossa tarefa aceitar a convocação benjaminiana de escovar o passado a contrapelo, para fazer levantar justamente do terreno do esquecimento por ter sido tornado banal ou normal as violações sofridas. No contexto brincante da língua portuguesa, não poderia ser diferente, o popular brinquedo cantado “Cadê o toucinho que estava aqui?” guarda em seu passado as violências raciais e coloniais. Como podemos ver na ciranda “Vamos atrás da Sé”, cuja autoria é atribuída ao cancionista popular.

Vamos atrás da Sé, Calunga
 Ver a mulatinha, Calunga
 Da cara queimada, Calunga
 Quem foi que queimou?
 Foi a senhora dela, Calunga
 Diz por causa de que, Calunga?
 Pelo peixe frito, Calunga
 Que o gato comeu
 Que dê o gato, o gato, Calunga?
 Fugiu para o mato, Calunga
 Que dê o mato, o mato, Calunga?
 O fogo queimou
 Que dê o fogo, o fogo, Calunga?
 A água apagou, Calunga
 Que dê a água, a água, Calunga?
 O frade bebeu
 Que dê o frade, o frade, Calunga?
 Está dizendo missa, Calunga
 Que dê essa missa, Calunga?
 Tá no seu altar

Uma educação antirracista, desde a infância, pressupõe o exame do que dedicamos às crianças, principalmente, no que categorizamos como brincadeira

nossas ações e modo de exercer do enfrentamento antirracista em ato. O dispositivo que entrelaça fios do que é produzido pelas crianças a partir da cultura dos adultos e do que é solicitado pelo adulto através do lúdico às crianças, apesar das margens da diferenciação, permite a formação de hábitos nos quais os preconceitos e disposições são transmitidas e, aos poucos, encrustadas em nossos hábitos como afirma Benjamin, nas tensões entre “o fazer se” e “o fazer novamente”. Entre eles, podemos acrescentar mais um elemento de relação, “o fazer a si”.

A produção de si, ou seja, os modos de subjetivação, não são totalmente transparentes aos sujeitos. Uma pessoa não responde por si o tempo todo e nessa zona opaca, muitas vezes, percebemo-nos repetindo comportamentos que formalmente condenamos. Defender uma educação antirracista em ato, logo uma prática social de constante autointerrogação e autovigilância para aprender a reconhecer a não cair na vaga do hábito, em poder de repetição. A aplicação da Lei n.º 10.639/03 oferece, também, esta possibilidade, uma vez que, apoiada nela, uma educação antirracista em ato recebe a legitimidade legal e dá força à lei ao encarná-la nos gestos educativos e nas ações pedagógicas.

3 – Aspectos psicológicos e subjetivos

O filósofo Giorgio Agamben (2005), ao fazer a relação entre a criança, o brincar e a história, chama a atenção para o movimento dos adultos nesta relação. Segundo o filósofo, quando os adultos não enfrentam os fantasmas civilizatórios em seu tempo, esses voltam para devorar as crianças. Assim, se mantendo no futuro, esta forma de captura do por vir pelo passado é um meio de perpetuação de muitas das violências que banalizamos, entre elas o racismo. O que defendemos é o direito ao brincar como ação plena em si e, dessa forma, livre do hábito da violência.

A escritora Maya Angelou nos fornece outra pista na estruturação de nossa questão. Segundo a autora, a excitação provocada pela violência é uma *addiction*, como uma conduta de consumo a uma determinada substância, em seu romance *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*, a violência ganha essa materialidade, nas palavras da autora: “A excitação é uma droga, e as pessoas cuja vida são cheias de violência sempre se perguntam onde vem a próxima dose.” (ANGELOU, 2018, p. 106). Assim, as condutas diante da violação adquirem duas polaridades de sentimentos: uma do

entorpecimento pela indiferença e a outra pela excitação pelo aspecto viciante da violência. E, em ambos, o enfrentamento acaba por ser refratado. Como vencer a força apaixonada pela violência? Sua compulsão? Sua banalização? É necessário desvendar os discursos que romantizam o sofrimento ao apontá-lo como operador de crescimento e aprendizado. É preciso seguir pela cartografia da relação apaixonada pela violência que institui nossa sociedade e nos constitui como sujeitos. Dupuy (2014) afirma, sobre as fontes passionais da violência, que nossas teorias devem responder aos paradoxos da relação entre paixão e violência, incluindo uma relação em que a vítima não tem ressentimento. Quais os mecanismos de conformação que trabalham a favor da banalidade do mal (ARENDDT, 2014) como o racismo?

Por diferentes formas de impregnação, a violência racial entra por caminhos que são distintos da natureza do jogo e da formação do simbólico por mais que neles se apoiem e através dele se impregnem na formação das subjetividades.

Ao refletir sobre a criança, o brinquedo e a educação, Benjamin aponta algumas pistas para este entrelace: o primeiro ponto assinala a impregnação na percepção infantil pelos vestígios das gerações mais velhas, assim, um país dos brinquedos é um território feérico que joga com as fantasias que nós fornecemos. Isso leva à interpelação dos adultos, que elementos físicos e imaginários oferecemos às crianças? Eles garantem que as crianças realizem as suas infâncias?

A garantia de uma realização é um segundo índice de leitura das relações com as crianças, no lugar de colonizar a infância, o que inclui a expulsão de algumas crianças de seus territórios, como as crianças negras e indígenas, cuja condição racial não as permite ter acesso pleno a esse país brincante, porque, raramente, são vistas como crianças, sendo mais vulneráveis às violências.

O terceiro índice está nas relações com os elementos próprios ao jogo simbólico, Benjamin ressalta as relações entre a técnica e a magia na criação dos brinquedos, especialmente as bonecas, como um elemento de fetiche por excelência, por ser uma figuração do humano, lida-se com o amor e o jogo. Nas palavras de Benjamin “É exatamente isso que a criança deseja saber, é isso que estabelece uma relação viva com suas coisas” (BENJAMIN, 2002 p. 127). Por ser devidamente de um outro campo estudo, aqui não nos deteremos nas relações entre a boneca branca e as crianças negras. O que pretendemos explorar são dois caminhos argumentativos,

um o encantamento e atribuição de força às imagos negras trazidas à sala de aula na materialidade das bonecas e nos enredos das narrativas de autoria da negritude.

É o fetichismo contido no jogo com a figuração humana que desejamos explorar aqui, enquanto via de efetivação de uma educação infantil antirracista. O fetichismo da boneca segue, segundo os polos do amar e do brincar, é com o arrebatamento do desejo que se vive quando brincamos com as bonecas. Nas palavras do autor:

O Eros que, esfolado, volta esvoaçando à boneca é o mesmo que outrora se emancipou dela em calorosas mãos infantis, razão pela qual o colecionador e amante mais extravagante está aqui mais próximo da criança do que o cândido pedagogo, que trabalha por empatia. Pois criança e colecionador, até mesmo a criança e o fetichista – ambos se situam em um mesmo terreno, mas certamente em lados diferentes do maciço escarpado e fragmentado da experiência sexual. (BENJAMIN, 2002, p. 34).

É a questão do reconhecimento da criança e das demais populações sob alvo das políticas de controle como seres desejantes e o papel de suas culturas originais como operadores do jogo do encantamento que mais nos parece significativo. A potência brincante do encantamento das coisas que aparece como veículo de desobjetificação. Aqui, nos interessa as bonecas exauridas pelo brincar, de cabelos pintados de canetinhas, de pernas e braços desmantelados, de roupas emprestadas de outras ou feitas de papel do que a boneca enquanto objeto mercadoria. Nosso olhar recai nas vias de mão dupla das cicatrizes do brincar, nos corpos infantis dos brinquedos e das crianças, que doem bem menos do que as feridas subjetivas do racismo.

É a brincadeira que dá o tom de uma escuta infantil nas oficinas ou ateliês onde diferentes infâncias se encontram num brincar que vai, aos poucos, permitindo que os assuntos surjam para que possamos desmontar certos gatilhos e remontar uma percepção acerca da negrura (MARTINS, 2021) como potência liberta e libertadora de tanta negação, principalmente, de si, como percebemos como um lugar mais doloroso de incidência da violência racial.

Durante uma oficina de desenho, na qual o tema confiança surgiu na conversa com as crianças, nos dedicamos a desenhar pessoas em que confiamos e logo

percebemos que as crianças queriam os lápis de cor amarelo, verde e azul para desenhar pessoas brancas. Logo, perguntamos o porquê desta escolha. Como resposta as crianças disseram: “– Preto não é de confiança”. No primeiro momento, o silêncio se abateu sobre nós, adultos pesquisadores, logo depois, veio ideia de pegarmos o giz de cera de diversos tons de pele e confrontarmos as crianças. Sugerimos que elas pensassem em seus pais, mães e pessoas que amam, nas professoras da escola, em nossos traços, cabelos, tonalidade de pele. Por que não confiar em quem se ama, em quem cuida, ensina, brinca e está diariamente construindo uma vida coletiva? Será que não podemos confiar um segredo entre nós? Partilhar um sentimento? Organizar um lanche coletivo? Ter um olhar com amor entre nós mesmos?

Durante a intervenção fomos, aos poucos, camada por camada, elaborando um outro emocionar a partir de um olhar positivo da negrura ao praticar uma política da pele no combate ao que Kilomba (2019) chama de fobia racial. Este processo se caracteriza pelas fantasias negativas a respeito das populações negras engendradas pelo inconsciente coletivo da branquitude que projeta sentimentos de repugnância, menos valia e perigo. Uma educação antirracista em ato desde as infâncias requer que olhemos com atenção para os momentos de emergência das falas dessa maquinação do inconsciente para propormos um deslocamento para um polo oposto para a presença positivada e alegre.

É importante defender que as pesquisas com crianças que têm essa temática como mote não são apenas ações de observação e detecção, afirmamos o caráter de intervenção de nossa pesquisa. Na ação em loco, quando emergem as situações junto a elas, propomos o intervir desconstrutivo das fantasias deletérias do corpo físico e simbólico da negritude. A intervenção possui diferentes vias, podendo incluir a conversa direta sobre o tema, quando falas aparecem por parte das crianças, na escolha das atividades e oficinas como as literaturas e oralituras negras trazidas como catalizadoras de novos universos de referência para todos os que da pesquisa participam.

A ampliação do olhar, do sentir, do imaginar que superem o dado imediato da experiência. Não podemos aceitar a mortalha da repetição, o novo, o diferente, o desvio, a ruptura por menor que sejam contam para acessar essa infância que não passa, porque ela nos passa. Não como passamento, mas como atravessamento que

podemos tocar de novo e mais uma vez a infância, as experiências da criança que fomos e das crianças que encontramos nos informam como primeira camada, de um tempo espiralado, no qual sou porque re-sou, e no ressoar do ser podemos criar novamente e viver esse lampejo infantil de um modo divergente do comandado pelo inconsciente colonial.

A infância sob medida da régua da branquitude é uma forma, diante de diversos modos infantis, de experimentar o mundo. Assim, também o tempo linear não é soberano perante as circularidades, como aprendemos com nossa ancestralidade: O Tempo dá e o tempo tira, o tempo passa e a folha vira. Zará Tempo ô! Tempo é Orixá!

4 - O antirracismo em ato, desde a infância, como uma questão complexa

Defendemos, ao longo do presente artigo, que o enfrentamento antirracista é uma questão multilinear que incide sobre processos atuantes na formação e conformação de sociabilidades e subjetividades; envolve as dimensões conscientes da linguagem e as maquinações de montagem do inconsciente; encontra eco ou resistência nas relações cotidianas nas escolas que podem abrir a blindagem dos preconceitos e criar uma escolha por uma relação tenra e viva entre as pessoas.

Quando admitimos a natureza sistêmica do racismo, assumimos o caráter complexo de seu enfrentamento, o que exige diferentes esferas de atuação. Isso inclui as ações cotidianas, respaldadas pela Lei n.º 10.639/03, que abrem um campo de novos possíveis para expressão, sentimentos e invenção de meios, cuja existência só é possível pela via legal e, ao mesmo tempo, são um plano de consistência para dar carne e força de efetivação à Lei 10.639/03. Por força de lei, se vive e atribui materialidade à força da lei. A entrada, permanência e reverberações que os saberes de matrizes africanas produzem na escola é via de abertura e recolocação das relações étnico-raciais.

São germes, larvas e sementes que fazem nascer outras experiências de mundo a partir dos universos ou territórios de referência diferentes do ocidente branco, a

presença de outras matrizes cria meios de escape do estrangulamento constante da máquina de produção de sentidos do tecnocapitalismo.

Um outro co-laborar, co-partilhar, co-viver podem emergir quando nos tornamos íntimos dos imaginários que nos foram apartados pela diáspora. O debruçar-se coletivo na obra infantil *Tenta!* da escritora moçambicana Paulina Chiziane, por exemplo, nos oferece uma via de relação com o mundo divergente da invasora, conquistadora e saqueadora da colonização. *Tenta!* é um convite ético-estético de uma outra partilha do mundo, partindo da impossibilidade de “colocar a lua no bolso para que ninguém mais veja”, “colocar o rio dentro de casa para que ninguém mais beba” e termina com a subversão da palavra de ordem do tecnocapitalismo meritocrático ao positivar a afirmação que “o mundo nunca pode ser teu!”

Algumas pistas são essenciais para trilhar o caminho desse constante enfrentamento e intensificar a relação de potência com as matrizes de saberes afro e indígenas. A escolha das narrativas de referência para elaboração das oficinas é uma delas, outra incide sobre a produção das sensibilidades superando uma escuta surda (NOGUERA E ALVES, 2021). O estado de uma escuta engajada requer a tentativa de esvaziamento de si. Essa é a atitude contra uma escuta surda quando não se reconhece o dizer e o expressar do outro como modo de existir, circunscrevendo a expressão do outro em lugares de pouca importância ou do não saber o que diz, como a loucura ou a infância.

Uma escuta feita pela atenção ao que passa a si, não no lugar do assenhorar-se da experiência, mas sim de mapear nossa ignorância a respeito do outro chancelada pela condição majoritária da sociedade: branco, heterossexual, classe média; dita normal do ponto de vista biológico, entre outros lugares do privilégio. A disposição da pesquisa requer o vagar, quando o mais importante no ato da escuta é o esvaziamento ou o ato de vacância do preenchimento do pesquisador, quando o encontro requer não o domínio de uma técnica, um discurso ou mesmo uma conversa com o outro, mas sim a entrega ao esvaziamento de si. A escuta da infância, aqui, não se dá pela afirmação da voz das crianças, mas do encontro nas e das falhas das palavras como condição primeira da escuta.

Assim, o mapeamento de nossa questão incide na captura destes discursos e violências contra o espaço público, contra as crianças que aqui habitam sua experiência corpórea que passa a ser lida segundo preconceitos étnico-raciais, de território, olhares e falas capacitistas; discursos de ódio segundo gênero, sexualidade e vulnerabilidade econômica. Neste emaranhado cotidiano, destacamos como narrativa de circunstância e não como estudo de caso, o trabalho aqui apresentado, uma vez que utilizamos mais a disposição à captura ativa dos movimentos do que uma metodologia baseada em procedimentos a serem prescritos.

É preciso aprender uma atitude de pesquisa capaz de perceber as presenças que abrem espaço para a conversa, a desconstrução e a valorização das crianças de seus corpos, suas falas, vínculos e lugares onde moram. Chamamos a atenção para a questão de uma atitude de pesquisa, mais do que uma forma de escuta, apoiados em Conceição Evaristo que afirma que há uma possibilidade de suspensão do ímpeto arguidor do pesquisador:

Do que eu ouvi, colhi essas histórias, nada perguntei. Uma intervenção fora de hora pode ameaçar a naturalidade do fluxo da voz de quem conta. Aceito as histórias que me contam. Do meu ouvir, deixo só a gratidão e evito a instalação de qualquer suspeita. Assim, caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço a fala de quem nem vejo o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. (EVARISTO, 2017, p. 17)

Outra possibilidade de efetivar a escuta está no engajamento com os sujeitos que falam, a pesquisa não se restringe à coleta de dados ou descrições contextuais, deve ser ampliada pela intervenção na circunstância, deve ser traduzida em gestos e ações de transformação das relações. O compromisso de enunciar e criar realidades insurgentes de vida com as crianças. Evaristo afirma o compromisso político da escuta: “... ouço pela partilha da experiência de quem conta comigo e comigo conta” (EVARISTO, 2017, p. 17).

Assim, nos implicamos na e pela escuta. Quais gestos? Ações e propostas surgem após a partilha de um relato? Que novas ações podem ser sugeridas a partir do que escutamos? Ouvir é uma forma de aliança a partir do que nos foi confiado, daí a importância da pesquisa com crianças partindo de diferentes configurações para chegarmos a captar e nos implicar nas “parecenças” como diz Evaristo. Ter sentidos abertos e dialogar com as “parecenças” é não desperdiçar a oportunidade num fazer

que aparentemente está desestruturado, mas que rende uma boa prosa e afetos alegres. Sair em busca de ninhos, teias e outros modos de nos guardar e aquecer no espaço escolar para aprender a fazer casulos, como nas imagens abaixo.

Figura 1 – Brincar heurístico, teia e ninho²



Fonte: Caderno de pesquisa dos autores.

Considerações finais

Esperançar para concluir: Por uma filosofia por vir e a infância como comunidade que vem

Ao ancorar nosso esperançar numa filosofia por vir, reafirmamos que o entrelaçamento intergeracional requer atenção, cuidado e investimento afetivo e material nas crianças. A tarefa ou gesto infantil defendidos por Benjamin (2019) requer a tensão entre o maravilhamento do olhar da criança ao rememorar o novo e a responsabilidade dos adultos quando endereçamos nosso mundo à sensibilidade vindoura. Aqui, nem a experiência empírica da vida, nem o conhecimento narrativo de mundo bastam por si só. É necessário o entrelaçamento, a multiplicidade dos tempos, a pluralização das faculdades, linguagens e saberes. Nesse momento de sua

² As presentes imagens são referentes à pesquisa *Traços infantis: notas com as crianças ao viver o chão "sujo de céu"*, pertencente ao escopo de pesquisas do Coletivo de Infâncias e AFROSIN, Uerj/UFRRJ. Aprovada pelo conselho de ética, segundo o parecer de número: 5.299.622. Plataforma Brasil, CAAE: 2 55983121.9.0000.5282.

filosofia, Benjamin nos permite a aproximação dos tempos espiralares, das filosofias africanas; do fluxo artesanal e singular das narrativas que não obedecem à reprodutibilidade técnica, como aprendemos com Evaristo; a ruptura das tentativas de subjugar o brincar pelas violências, principalmente, o racismo; a achar e inventar histórias de vida mergulhadas nas memórias coletivas que rompam a tentativa de captura da multiplicidade do viver pela história dos vencedores, através das narrativas de superação.

Assim, reafirmamos nosso vínculo constante com as crianças na produção de novos mundos mais uma vez que exige a constante vigilância e luta antirracista, desde a infância, a valorização das narrativas e maneiras de inventar mundos das tradições indígenas, um brincar livre que nos indica caminhos ou pistas metodológicas para fazer pesquisas com crianças e nos tornar crianceiros a cada novo encontro.

Referências

AGAMABEN, Giorgio. *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, Silvio de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Ed. Jandaíra, 2020.

ANGELOU, Maya. *Eu sei por que o pássaro canta na gaiola*. Bauru, SP: Astral Cultural, 2018.

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém. Um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BATESON, Gregory. Uma teoria sobre a brincadeira e fantasia. *Cadernos IPUB*, 2. ed., n. 5, p. 35-49, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas cidades. Ed. 34, 2002.

BRASIL. Lei N.º 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial*, p. 1, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

CHIZIANE, Paulina. *Tenta!* Belo Horizonte: Mandyla, 2018.

DELEUZE, Gilles. *Dois regimes de loucos: textos e entrevistas*. São Paulo: Ed. 34, 2016.

DUPUY, Jean-Pierre. *A violência e o sagrado*. In: NOVAES, Adalto. *Mutações fontes passionais da violência*. São Paulo, 2014.

EVARISTO, Conceição. *História de leves enganos e parecenças*. Rio de Janeiro, Mafê, 2017.

HARAWAY, Donna. *O manifesto das espécies companheiras: cachorros, pessoas e alteridade significativa*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2021.

GUATTARI, Félix. *Caosmose. Um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de Racismo Cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2009.

LAPOUJADE, David. *As existências mínimas*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

LEVI, Primo. *Ofício albeio: com um ensaio de Ítalo Calvino*. São Paulo: Unesp, 2016.

MASSUMI, Brian. *O que os animais nos ensinam sobre política*. São Paulo, n-1 edições, 2017.

MATURANA, Humberto. R. e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar poética do corpo-tela*. 1ª Ed.. Rio de Janeiro: Cogogó, 2021.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen, 2019.

NOGUERA, R.; ALVES, L. P. “Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas”. *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*. Sorocaba, SP, v. 23, n. 1, p. 113–132, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n1p113-132. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4062>. Acesso em: 30 out. 2022.

RECEBIDO: 31/10/2022

RECEIVED: 10/31/2022

RECIBIDO: 31/10/2022

APROVADO: 05/02/2023

APPROVED: 02/05/2023

APROBADO: 05/02/2023