Tia, eu quero entrar! Docências compartilhadas e escutas interseccionadas desde as infâncias[1]

Renato Noguera[2]
ORCID: 0000-0002-6609-9360
Luciana Pires Alves[3]
ORCID: 0000-0002-8470-4966

Resumo

Este artigo nasce da articulação entre pensamentos e práticas que se constituem a partir da compreensão da multiplicidade como elemento dinâmico na formação de sensibilidades e políticas da abertura ao diferente e ao diverso. A abertura é o principal gesto ético e estético de desmonte do dispositivo da racialidade como aparato de fabricação do ser do branco e o não ser dos outros. A possibilidade de uma escuta intersecionada desde a infância é o que nos sustenta na pesquisa como uma metodologia do entrelace entre artes, experiências e saberes que nos permitissem compartilhar a docência e viver a experiência estética. O modo de fazer pesquisa se inspirou nas metodologias cartográficas no tocante à produção de registros diários, acervo fotográficos, trabalhos das crianças e dos adultos, para tornar visível a escuta interessada nas vozes e possibilidades coletiva de enunciação. Para constituir o artigo, elencamos duas docências, cujos percursos permitiram uma maior proximidade das crianças e elementos para uma reflexão mais acerca da extensão do dispositivo da racialidade e dos caminhos para seu desmonte. Como conclusões parciais, elaboramos algumas pistas à disposição da atenção, ao envolvimento e à produção de afetos como indicadores do acontecimento referente às abordagens narrativas de pesquisas com crianças no espaço escolar.

Palavras-chave

Decolonialidade – Infância – Educação para as relações étnico-raciais – Docências compartilhadas – Formação de professores.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Nova Iguaçu, RJ, Brasil. Contato: contatonoguera@gmail.com
3- Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Duque de Caxias, RJ, Brasil. Contato: lualpires@gmail.com

https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551287350
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Mrs, I want in! Shared teachings and intersected listening since childhood

Abstract

This article arises from the link between thoughts and practices that are formed from comprehending multiplicity as dynamic element in shaping sensibilities and policies of openness to what is different and diverse. Openness is the main ethical and aesthetic gesture for dismantling the raciality device as the instrument that creates the being of white people and the not being of everyone else. The possibility of having intersecting listening since childhood is what supports our research as a methodology that interweavers arts, experiences and knowledge, thus allowing us to share teaching practices and to live the aesthetic experience. The way the research was conducted was inspired by cartographic methodologies when it comes to producing daily records, photographic collections, work by children and adults, so that the listening interested in voices and collective enunciation possibilities is made possible. In order to develop the article, we listed two teaching courses, whose paths allowed children and elements to become closer, for a deeper reflection on the extension of the raciality device and the paths to how to dismantle it. As partial conclusions, we prepared some clues to disposition of attention, to involvement and to production of affection as indicators of the event referring to the narrative approaches to research with children within the school environment.

Keywords

Experience – Childhood – Education for ethnic racial relations – Shared teachings - Teachers training

Introdução

Este artigo sugere um mergulho nos fazeres cotidianos entremeados de pesquisa-ação, reflexões e aprendizagens no percurso da pesquisa *Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas*, que aconteceu em três estados: São Paulo, na Paraíba e no Rio de Janeiro. O artigo surge das reflexões sobre o vivido em uma escola da periferia fluminense. Trata-se de uma pesquisa-intervenção de caráter longitudinal que prima pelo envolvimento com os sujeitos e problemáticas do campo de pesquisa. Nosso cotidiano se desenvolveu a partir das oficinas ou ateliês com as crianças como dispositivo disparador de discussões e de ampliador das enunciações coletivas sobre suas vidas em potências e sofrimentos. A pesquisa com a escola, durante o processo, recebeu a função social de escuta e vocalizador de questões para sustentar e erguer as vozes das infâncias populares, pretas e das periferias.

Vozes que espelham a sociedade que somos, cuja confrontação é urgente para a invenção de modos de fazer sociedade com lugar para o comum, para a vida, para a

alegria e para a vontade de poder ser. As rachaduras do possível no terreno necrófilo nos perpassaram pela força da arte, essa grande saúde (Nietzsche, 1987). A arte narrativa das populações *afrodiaspóricas* em sua potência visual, na consistência de sua urdidura e na proximidade temática que nos assusta por ser tão nossa, apesar de terem sido vivida/inventada em outros tempos e lugares.

Nossa experiência de existir na escola com as crianças expôs não a fratura, mas a unidade autoritária mantida pelo preconceito e demais práticas políticas de ódio de um país contra si próprio. Como ensinou o pensador Antônio Bispo dos Santos (2023), o Nego Bispo, sobre os quilombos, há uma sanha da sociedade majoritária em queimá-los e derrotá-los, mas, a cada tentativa nesse sentido, outros ressurgem, pois não adianta querer destruir nosso legado, pois renasceremos e desafiaremos cada um dos modos da necropolítica do capitalismo. E o faremos a partir da rasteira como metodologia política e pedagógica, como indicou Gonzalez (2020), ao apontar a criação mestiça de nossa língua, o *pretoguês*.

E, ao buscar ouvir para transformar a escola, temos de torná-la um lugar de legitimação do idioma como território existencial, porque *nenhuma língua é neutra* (Brand, 2023). Um exemplo disso foi a reflexão com as turmas de 4os e 5os anos sobre a motocicleta. Disparada pela leitura coletiva de *Nós matamos o cão tinhoso!*, de Honwana (2017), as crianças falaram da posse das motos como marcador da saída da infância e do início da juventude, tema que será tratado no texto. É importante ressaltar o papel das leituras como disparadores das enunciações coletivas durante o processo de pesquisa. A escuta ativa, atenta e sensível só foi possível por meio das aproximações com as literaturas afro-referenciadas que deram abertura para o compartilhar a docência com as artes do grafite, da fotografia e da capoeira.

Para compor os relatos pertencentes ao corpo da pesquisa e aqueles selecionados para figurar neste texto, buscamos uma ética da fala que desenhe a cena elocutória na qual a criança tome a palavra. A presença da voz dos grupos subalternizados, entre eles as crianças, é uma questão política que envolve o reconhecimento e a legitimidade do dizer nos embates contra as opressões de diferentes naturezas que pesam sobre as existências segundos os marcadores sociais, como faixa etária, gênero, racialização, territórios, classe social etc.

Segundo Spivak (2021), a tomada da palavra por parte da subalterna não reflete um mutismo ontológico, uma vez que as sujeitas sempre falaram, mas em quais condições foram escutadas ou tiveram sua palavra interditada? É necessário, também, questionar quais procedimentos políticos, jurídicos e epistêmicos lhe conferiram um discurso? Guardadas as devidas distâncias e diferenças de natureza, uma vez que as opressões são engendradas de formas muito próprias, outros grupos sociais, assim como as subalternas narradas por Spivak (2021), tiveram sua palavra, ora tomada como incerta, ora extorquida nos interrogatórios coloniais, médicos ou penais. Assim, ao abordar uma ética da palavra das crianças, buscamos, a exemplo de Friedmann (2020), a vez e a voz das crianças nas relações com diferentes artefatos culturais, objetos artísticos, experimentações sensíveis e as linguagens como meios expressivos.

Nossa pesquisa buscou o avesso do processo de silenciamento ou escuta inquisidora; procuramos um ouvir de modo interseccionado que se desdobrasse em conversas com a comunidade escolar para o enfrentamento coletivo dos problemas detectados pela pesquisa, tendo como prioridade a tomada da palavra pelos grupos subalternizados.

Entrelaces políticos e epistêmicos da pesquisa

Como aprendemos com Sueli Carneiro (2023), o dispositivo da racialidade depende da manutenção de um ideário do rebaixamento do Outro, que passa a existir apenas pelo viés da negação. Trata-se de um conjunto de práticas, discursos e mecanismos que transformam diferenças e marcadores étnico-raciais em desigualdade, numa desvalorização sistemática de pessoas racializadas. Existe uma combinação entre política e epistemologia da qual não podemos nos esquivar. O dispositivo de racialidade se articula com o pacto narcísico da branquitude, fazendo que toda e qualquer referência fora do modo eurocêntrico de existir seja marcada como erro ou deficiência. Isso passa não só pelos discursos e pelo campo da consciência, de natureza multilinear, pois o dispositivo também demanda o campo dos afetos para efetuar e manter o feito de realidade que deseja.

Assim, os afetos, como forças, e não apenas emoções, devem entrar em jogo na efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais e demais marcadores de diferenças. Por isso, defendemos a importância da experiência estética na luta contra o autoritarismo e o embrutecimento que tanto nos assolam no tempo presente.

Quando e por quais motivos podemos afirmar que temos uma experiência?

Para esta conversa, chamaremos o filósofo norte-americano John Dewey (2010), por seus estudos sobre a experiência e sua possibilidade de acontecimento em qualquer meio. Nossa pesquisa ocorre na escola, e nela procuramos viver com as crianças experiências de expansão, pois não se trata de escolarizar a experiência, mas, sim, de buscar sua produção e a identificação de sua presença mesmo no interior do maquinário de massa que é o processo de escolarização. A experiência cria seus percursos, gera a própria temporalidade e aciona diversos afetos. Assim, a pesquisa com crianças que pretende criar experiência deve estar no campo num estado de abertura e de atenção alongada que difere das práticas focais e pontuais. Experimentar não ocorre na duração e na rapidez das agendas adultocêntricas. Outro ponto político e epistêmico é a prática de dobrar-se sobre o vivido. Segundo Adorno (2018), uma das características das personalidades propensas ao fascismo consiste em incapacitar os sujeitos para aprender com a própria experiência. Para isso, precisamos estar à disposição e à escuta das crianças e nos desprender de nós mesmos.

O viver numa sociedade de controle em processos como escolarização são processos massivos de produzir subjetividade. O agenciamento dos meios de produção de subjetividade em série acaba por produzir e reforçar enquadres estereotipados. É possível provocar, instigar uma experiência? E, ao vivê-la, podemos mobilizar as margens engessadas das subjetividades envolvidas no processo?

Para escapar à lógica da instrumentalização didática, aqui não buscamos uma bula, um como fazer, mas, sim, as forças de afirmação e emancipação. Como disse uma das crianças após uma roda de leituras: "*Tia, tia, eu quero entrar*!".

Durante nossa pesquisa, buscamos produzir uma escuta intersecionada que fosse capaz de perceber por quais caminhos as crianças estão produzindo sentidos a partir das experiências vividas na escola e fora dela. As rodas de leitura e vivências são realizadas segundo as pistas para ter uma experiência estética.

Figura 1 – Conversando, desenhando e grafitando

Fonte: Acervo da pesquisa.

Em nosso trabalho, recorremos ao termo "pista" no sentido elaborado por Guattari (1981), no que se refere à disposição da atenção, ao envolvimento e à produção de afetos como indicadores do acontecimento referente às abordagens cartográficas. A recusa pelas formas descritivas e, posteriormente, analíticas de pesquisa se dá pela opção ético-estética de atuar junto ao campo, de entendê-lo, não como um lugar de coleta de um aporte empírico, mas, sim, de uma ação coproduzida de mundos, partilha de sentidos e produção de sensibilidades.

Por onde começar a produzir um plano?

O ato de planejar, além do termo corrente de projeção da ação e de intenções, tem um sentido de criar platô de espaço a ser estendido, espalhado. O planejamento pode ter o sentido de "igualar" platôs com a percepção. Um ponto importante no percurso de nossa pesquisa está em fazer nossos olhares se cruzarem e nossas falas se encontrarem para a invenção de um plano comum para estarmos próximos e, a partir desse lugar, insurgir contra as opressões.

A produção das docências compartilhadas ocorreu por meio de oficinas e experimentações na Sala de Leitura de uma escola pública municipal de uma cidade do estado do Rio de Janeiro. Cada oficina/experimentação tem a duração de uma hora, acontecendo todas segundas e sextas-feiras. Nas segundas, no primeiro turno, encontramos as crianças das turmas do 3º ano do ciclo de alfabetização, do 4º ano e do 5º ano do ensino fundamental. No turno da tarde, as turmas de 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização e as turmas de educação infantil de quatro e cinco anos. Nos dias de sexta-feira, a turma de educação infantil de quatro anos e as turmas de 1º e 2º anos do ciclo de alfabetização; no segundo turno, duas turmas de 3ºs anos de alfabetização e as turmas de 4ºs e 5ºs anos da primeira etapa do ensino fundamental. Cabe explicar, ainda, que o município em que está inserida a escola organiza a primeira etapa da educação básica em turmas de quatro

e cinco anos, um bloco de três anos de escolaridade no ciclo básico de alfabetização, e as turmas seriadas de 4º e 5º anos de escolaridade.

Compreendemos por docências compartilhadas o entrelace de saberes e das artes que nos permitem expressar o vivido e nos deslocar enquanto coletivo em um plano comum de experimentações e libertações. A metodologia de trabalho cotidiano segue a inspiração dos ateliês, que, criados na cidade de italiana de Reggio Emilia, são experiências pedagógicas dedicadas à expressão de recorrer com as crianças às questões da materialidade, da espacialidade, da narrativa e do desenho como modo de problematizar e expressar a experiência de viver. Como afirma Rinaldi (2021, p. 11):

> Mais do que oferecer apoio e mediação às crianças, o educador que sabe escutar, observar, documentar e interpretar esses processos realizará seu próprio potencial como aprendiz. A documentação pode ser entendida como escuta visível. Isso garante que tanto o grupo quanto cada criança possa observar os demais enquanto apreende, e que os educadores possam aprender como se ensina, por meio da observação dos processos de aprendizagem das crianças.

Essa também é uma prática defendida por Stela Barbieri (2021) com seus trabalhos sobre crianças e os territórios da invenção. Assim, dispomos os materiais, escolhemos narrativas e enviamos para as salas de aula de cada turma atendida as criações e problematizações que emergiram das escutas com as crianças. Os trabalhos ficam expostos pela escola e ganham maior visibilidade no Sarau Janelas Floridas, que ocorre anualmente em comemoração e rememoração da história da escola, que, em 2024, completou 102 anos de reexistência!

Figura 2 – Atividade do Sarau

Fonte: Acervo da pesquisa.

Buscando produzir as escutas intersecionadas com crianças, fizemos a seleção das literaturas em afrocentricidade, por terem enredos, sujeitos, cosmologias, territórios e paisagens negros e indígenas. As experimentações são afro-perspectivadas, no sentido de privilegiar a materialidade e modos de se relacionar das culturas afro-diaspóricas e de povos indígenas. Por ter como argumento principal de nossa pesquisa que é possível viver e praticar uma educação antirracista desde a infância na escola, não acreditamos que temos de dar a voz para as crianças, mas, sim, dar vazão ao que procuram expressar, legitimar suas falas, nos dispor a ajudar sustentar seu dizer, ao mudar as posturas dos adultos, e erguer a voz junto a elas nos momentos de enfrentamento do racismo.

Figura 3 – Nossa Ilustração do livro Ynary

Fonte: Acervo da pesquisa.

Entrelaces e a correspondência das artes no fazer cotidiano

Uma das importantes pistas que o trabalho com o campo de pesquisas apontou foi que uma maior efetividade das ações ocorre quando atuamos nos planos-afetos junto às falas antirracistas. Recorremos ao termo "pistas de pesquisas" mais próximo ao uso

que Guattari e Deleuze fizeram das metodologias cartográficas em seus trabalhos, do que ao paradigma indiciário, uma vez que não se trata de reconstituir ou desvendar o que se passou, a exemplo de uma operação de caça; mas de propiciar disparadores de desterritotializações e traçar caminhos a partir de forças catalizadoras de mudanças.

Por mais que as palavras exerçam força e afecção, outros platôs de contato precisam de acionamento para ampliarmos nossa forma de contágio. Assim, as experiências estéticas com as imagens, com as músicas, com os materiais, com o próprio corpo abrem camadas e possíveis desdobramentos para as franjas nas quais o racismo e o autoritarismo costumam se mobilizar para manter sua unidade diante das forças das diferenças. O afeto mais recorrente diante do ser plural é o temor ou medo, como apontam Adorno (2018), segundo o qual o temor dos civilizados que, para assegurar seus conservadorismos e manter seus lugares, buscam a difamação do que é presente ou futuro, e Butler (2024), para quem o medo da destruição transfigurado em ódio e canalizado contra as questões de gênero, de raça, dos territórios e das sexualidades. O gênero, segundo Butler (2024), tornou-se bode expiatório sobre o qual recaem todos os temores atuais. Em suas palavras:

> Tornou-se um fantasma com poderes destrutivos, uma forma de reunir e exacerbar a multiplicidade de pânicos modernos. É claro que há muitas razões completamente legítimas para temer nosso mundo atual. Um desastre climático, a migração forçada, as vidas ameaçadas e perdidas na guerra. As economias neoliberais, que privam as pessoas dos serviços sociais básicos de que necessitam para viver e prosperar. O racismo sistêmico, que tira a vida de tantas pessoas por meio de violência tanto lentas quanto rápidas. Mulheres, pessoas queer e trans, especialmente negras, são assinadas em índices estarrecedores. (Butler, 2024, p. 13).

Para virar esse jogo, atuamos no campo dos afetos e das artes, e o uso no plural das palavras revela nosso posicionamento político diante das crianças e de nosso trabalho. Buscamos um conceito plural das artes para inspirar nossa atuação em campo e ancorar nossa reflexão neste texto. Para isso, fomos aos textos *A arte e as artes*, de Adorno (2018), e *A arte e as artes*, de Souriau (1983). Além do título, esses textos têm em comum a denúncia ao caráter reacionário de fazer crer nas existências submetidas ao caráter unitário e a afirmação potente do ser plural. Suas palavras nos inspiram num mesmo caminho por procedimentos diferentes, a questão do enlaçamento das artes em Adorno (2018) e a correspondência das artes de Souriau (1983).

Seus estudos partem de lugares parecidos ao negar veementemente que as artes sejam fruto de uma inspiração divina, de uma singularidade humana superior ou de o domínio de uma linguagem mais elevada do que outras; eles trazem as artes para o campo das ações humanas. Segundo Souriau (1983, p. 30), "a arte é uma sabedoria instauradora", isto é, uma atividade humana acessível que afeta a qualquer um e a alguém. Do mesmo modo, o entrelaçamento das artes é compreendido por Adorno (2018) como a riqueza surgida pelo arrefecimento das fronteiras entre as artes visuais, sonoras e da criação de objetos, sendo o que permite que as artes se nutram umas das outras. A busca da arte entre as artes se assemelha ao etnocentrismo, cujo preconceito pretende prescrever o povo entre os povos. A diversidade e a hibridização segundo essa ótica divergem do olhar conservador que busca difamar tudo o que é presente e futuro.

CC BY

Em nossa abordagem, esses princípios se manifestam no entrelaçar das artes visuais modernas e urbanas, como a fotografia e o *grafitti*, e as artes ou sabedorias tradicionais, como a capoeira e o samba de roda, cujas performances nos permitem diferentes performances corporais e experiências sensoriais. Identificamos que as docências compartilhadas foram bem-sucedidas quando as crianças trazem as questões de suas vivências e podemos nos debruçar juntos sobre o que foi trazido, produzindo diferentes sentidos ao que é identificado como hegemônico ou único e experimentamos a escuta intersecionada em ato. Também, quando percebemos que o coletivo fez o caminho contrário ao traçado pelo dispositivo da racialidade, que marca como negativo ou de menor mérito o que é relativo à negritude.

Neste artigo, destacamos dois momentos da pesquisa, as questões da motocicleta e do Saci/Exu. O primeiro traz as motos como elemento demarcador do fim da infância e a presença da violência como elemento estruturador das sociabilidades. Já o segundo perfaz o caminho de reapropriação do que é seu e foi descredibilizado pelas lógicas coloniais, sendo a política de sentido colonial retomada pelos discursos fascistas e práticas autoritárias, a exemplo da erradicação como palavra de ordem: "*só Jesus expulsa o Tranca-Ruas das pessoas*".

Uma moto e um cão: sobre violência e sustentação da colonialidade no século XXI

A presença das motos como elemento demarcador do fim da infância e da violência como elemento estruturador das sociabilidades aparece no exemplo da reflexão com as turmas de 4ºs e 5ºs anos sobre a motocicleta. Após a leitura coletiva de *Nós matamos o cão tinhoso!* (Honwana, 2017), as crianças mencionaram a posse das motos como marcador da saída da infância e do início da juventude. Bem mais cedo que o permitido por lei, as motos são guiadas por jovens ou crianças nas favelas e são ícones de crescimento e prosperidade. Instrumento de tensão familiar, o veículo funciona como os ritos de iniciação de outrora, sem que o asfalto e as instituições de proteção às crianças guardem e garantam seus direitos. Sob o discurso e o risco causados pelo domínio territorial de facções ou milícias, fechamos os olhos e tapamos os ouvidos para a realidade das infâncias em territórios conflagrados. Este texto buscou o avesso desse processo: uma escuta intersecionada que se desdobrasse em conversas com a comunidade escolar, visando ao enfrentamento coletivo dos problemas detectados pela pesquisa.

Possuir uma moto e ser agente da violência são marcadores de crescimento nesses espaços. As crianças narram que o mais velho, na posição do cuidado, bate no mais novo, e isso inclui não só os pais, mas os irmãos também. Num contexto no qual o acesso aos bens sociais, como a creche ou escolas em tempo integral, por exemplo, são escassos (cabe aqui lembrar que o município onde a pesquisa foi realizada tem apenas 44 creches[4] públicas municipais, crianças cuidam de crianças para que seus pais possam trabalhar), e a forma mais usual de exercer a autoridade é por meio das palmadas, o que marca bater e apanhar como posições hierárquicas. Nossa pesquisa-intervenção se posicionou no sentido de conversar a

4- Número de creches segundo dados do site: https://eduque.smeduquedecaxias.rj.gov.br/MapaCoordenadoria/listaEscola.do

respeito das relações entre as pessoas. Sabemos, como afirmou Nego Bispo (Santos, 2023), que a violência sustenta o regime em que vivemos, sendo uma fonte passional de ação; logo, buscamos enlaçar literatura, música e história para rasurar essa relação, mostrando que há outros modos de estar juntos que não seja mediada pelo açoite.

O pensamento contemporâneo, como os feminismos favelados de Andreza Jorge (2023), ensina que não é o punitivismo que funciona, mas a compreensão séria e sistemática de tantos processos de opressão e desumanização a que as populações foram submetidas para gerar riquezas para o capitalismo, e o maior enfrentamento cotidiano é a tarefa diária de afirmar a si como sujeitas da própria história para sobreviver. Assim, buscamos posicionar nosso fazer cotidiano nessa luta do viver. Buscamos literaturas que nos fortalecessem nessa corporificação e experimentações que nos ajudassem a encontrar uma suavidade em contextos demarcados por tantas violências. A obra de Ondjaki (2015) foi uma importante aliada, não com as narrações para as crianças mais novas, nossos "quase adolescentes". Também ficaram bastante engajados com as histórias como "Os da minha rua", com a qual trabalhamos a questão da vizinhança, favela, asfalto, comércio e a diversão. As relações de proximidade ganharam destaque, o que gerou um bloco de discussões, desde sair para o Carnaval e ficar sozinho em casa ou ficar com algum adulto, até a espera pelo churrasco com a "picanha do Lula". Ficou no imaginário das crianças que haveria uma festa de comemoração com picanha para todos, e esse foi um momento para conversar sobre os papéis das autoridades, das diferentes esferas de governo e as diferenças entre uma cidadania pautada nos direitos, e outra, no consumo.

A questão do consumo esteve presente em muitas de nossas conversas, incluindo a necessidade de roupas e acessórios de marcas caras, os celulares e a moto. O acesso aos bens de consumo de curta duração aparece como sinônimo de felicidade e realização. Nossas conversas chegaram até as disputas pelo gasto do Bolsa Família, que as crianças gostariam de escolher com o que gastar, mas as mães compram os itens de necessidade básica, não sobrando para realizar seus desejos. Não podemos tratar essa questão como uma violência menor, a violência simbólica gerada pela exposição constante ao que não se pode ter acesso, causando sofrimento psíquico. Em uma de nossas conversas, uma estudante do 5º ano revelou que, se ganhasse dinheiro, sairia da escola. Perguntada sobre se ela achava a escola ruim, sua resposta foi: "A escola é boa, o problema é que é escola de pobre". Os problemas sociais causados pela desigualdade foram abordados a partir da leitura de mais dois livros de Ondjaki (2015, 2018). Em *Uma escuridão muito bonita*, tomamos conhecimento do Cinema Bu, feito a partir do reflexo dos faróis de carros nas paredes em noites nas quais faltava luz elétrica. A falta de luz na favela foi tematizada pelas crianças como momento de brincar de esconde-esconde, de ficar conversando no portão, de ficar com os amigos. Essa foi uma das poucas vezes em que o território apareceu segundo uma ótica alegre e expansiva, e geralmente a favela é narrada como violência e opressão. O livro traz os sabores e dissabores de dois adolescentes na varanda de casa quando falta luz. Pode ser que aconteça o primeiro beijo? Uma sessão exclusiva do Cinema Bu, feito das luzes dos faróis dos carros? Pode ser que o passado amoroso

da avó apareça? Após um mergulho nessa narrativa, fizemos desenhos de giz em fundo preto, para expressar nossa escuridão muito bonita.

Figura 4 – Cinema Bu

Fonte: Acervo da pesquisa.

Com as experimentações, mergulhamos em diferentes sensações, luzes e sombras com *O que acontece no escuro*, de Carla Trevizani (2022); com o uso do retroprojetor, ampliamos as produções das crianças, as quais, quando projetadas nas paredes da sala, foram capazes de criar virtualidades com o protagonismo das crianças. Outro deslocamento se deu a partir do pintar, o que resultou no trabalho *O pincel é o corpo*, quando recorremos à pintura em diferentes suportes e usando o corpo como instrumento de pintar e organizamos um banho de mangueira colorido, no qual as crianças se pintavam e pintavam tecidos e lonas espalhados pela escola. O fora da sala de aula também resultou num importante aliado para nossa pesquisa, a prática do desemparedamento (Tiriba, 2010), que amplia e aumenta as possibilidades de acesso às interações de qualidade na escola.

Este bloco de discussão permite afirmar que a luta antirracista não se faz no nível do discurso, mas nas relações de afeto e experimentação, e os sentidos que construímos e partilhamos dependem das sensações vividas em nossas trajetórias corporais e sociais, num processo dependente.

As visualidades e as formas de ver também estiveram presentes em nosso trabalho, gerando fontes de escuta e experimentação. Aprendemos com Lafont (2023, p. 49):

> O conhecimento profundo, bem fundamentado sobre arte e imagem, provou ser essencial para discernirmos o que preparou, equipou e acompanhou nosso olhar, tanto no passado quanto na atualidade, em direção à "alterização" de certos corpos e à criação de hierarquias de seres humanos. E essas hierarquias, na era do Iluminismo, eram a maior parte do tempo baseadas num *unicum,* visto como primeiro e original e superior: o Homem Branco, ou seu modelo idealizado, a antiga escultura masculina grega.

As narrativas das violências são constantes: a violência de estado pela truculência da polícia na favela; a violência transformada em espetáculo, quando o helicóptero conhecido como *Mosquito Fofoqueiro* de um programa da Rede Record sobrevoa a favela buscando alimentar o olhar estereotipado de quem lá vive, o que gera vergonha de ir pra escola no dia seguinte; a violência intrafamiliar, quando a forma de regulação é bater e xingar: o pai que bate na mãe, a mãe nos filhos, os irmãos mais velhos, quando na função de cuidados, batem nos menores; a violência do crime organizado, que faz a mediação de quase todas as relações no território; a violência escolar, com as manifestações do racismo ("quando me chamam de macaco") e o medo das provas ("chego a me tremer toda na hora de responder").

Saci e Exu: corporeidade, corporificação e movimento na pesquisa antirracista

A segunda docência compartilhada, que gerou um trajeto de muita intensidade e qualidade de reflexão, corresponde ao movimento de girar o tempo no sentido anti-horário, criando um expediente narrativo próprio para a historicidade de Exu e de Saci. Enlaçamos os ateliês das artes do *grafitti*, da fotografia e da capoeira/samba de roda, mergulhamos nos registros de imagens fotográfica, desenhos das crianças e ilustrações dos livros, na compreensão contra colonial do corpo negro como potência e movimento.

Nossa hipótese é que aos diferentes tipos de corpo nada falta, uma vez que a capoeira nos ensina que o apoio do corpo pode ser feito com um ou dois pontos em contato com o solo, podendo ser uma ou duas mãos ou um ou dois pés. Nos planos teórico e prático, recorremos ao que afirma Mbembe (2018, p. 235): "A figura humana é plástica por definição". As noções de corporeidade e de corporização nos foram muito caras, por ampliar que o corpo não é só uma unidade, mas também compreende sua movimentação, disposição, posturas, sendo uma composição aberta e lugar de várias transformações. A corporização nos leva para o corpo como lugar da composição dos afetos, sendo um ato ético e estético habitá-lo de forma potente e tranquila. A corporeidade inclui o corpo território, suas extensões, intensidades, narrativas e figurações, possíveis histórias que contamos com os corpos. A corporificação é o corpo composto pelos afetos alegres e tristes, e aqui conta a possibilidade do trânsito sem medo de sofrer violência e contenção, a sensação do corpo é o corpo em experimentação.

Figura 5 – Oficina de capoeira

Fonte: Acervo da pesquisa.

Ao viver a capoeira em experimentação e, em outro momento, debruçarmo-nos sobre os registros, a escuta nos abre para um ver e um sentir no viés da contra colonial com a figura do Saci trazida pelas crianças e a mediação de leitura de Orikis, Exu. Em algum momento do entrelace, perguntamo-nos se ao corpo do Saci alguma coisa falta? Isso nos possibilitou ir além do olhar estereotipado pelo corpo supliciado (Mbembe, 2018), produzido e exibido pela necropolítica e vigente como política visual do terror na sociedade brasileira.

Essa política visual do terror por meio do flagelo do corpo negro é uma prática política instaurada em 3 de março de 1741, em Carta Régia de Dom João V, que dizia:

> Eu, El-rei, faço saber aos que este alvará virem, que sendo-me presente os insultos, que no Brasil cometem os escravos fugidos, passando a fazer o excessivo de se juntarem em quilombos; e sendo preciso acudir com remédios que evitem a desordem: – Hei por bem de todos os negros, que forem achados em quilombos, estando neles voluntariamente, se lhes ponha um fogo uma marca ema espada com a letra, que para esse efeito haverá nas câmaras; e se quando for executar essa pela for achado já com essa marca, já lhe cortará uma orelha. Tudo por simples mandado do juiz de fora ou ordinário da terra ou do ouvidor da comarca, sem processo algum e só pela notoriedade do fato, logo que do quilombo for trazido, antes de entrar para cadeia (Fonte: Revista O tico-tico. Ano XV. n.º 752. Rio de Janeiro, 3 de março de 1920).

A violência no regime colonial fez uso indiscriminado do suplício público, cuja disseminação generalizada fez que ela assumisse um caráter de violência fantasmal, uma vez que, atingidos, diretamente ou possivelmente, sofrem com seus espectros de horrores, como afirma Mbembe (2018). O procedimento generalizado de violar sem responder minimamente por seus atos produz uma presença espectral do desmembramento, e seu clichê cola facilmente na realidade social compartilhadas por subjetividades da ferida, como afirma o autor sobre o poder fantasmal:

> O poder noturno cerca sua presa por todos os lados, lança-se sobre ela e a constringe até o ponto de fratura e da asfixia. Sua violência é, antes de mais nada, de ordem físico anatômica: meios

> corpos cortados em todos os sentidos, tornados incompletos pela mutilação e pela ausência de simetria resultante, corpos estropiados, pedaços perdidos, fragmentos dispersos, ranhuras e chagas, a totalidade abolida, em suma, desmembramento generalizado. (Mbembe, 2018, p. 246).

Seguindo esse percurso, não tardou que essa imagem clichê da falta recaísse sobre os corpos, distorcendo a corporeidade em movimento em diferentes apoios, como a circularidade e o ponto único de apoio no chão Òkotó ou a circularidade em expansão. Simbolizado por uma concha e carregando seu gorro vermelho, o princípio dinâmico da circularidade crescente sobre um único apoio ao chão recebeu o selo do desmembramento.

Esse movimento circular e criador de mundo participa da alimentação de nossa energia vital com seu Àfeyíká (ventania-redemoinho), como afirma Pai Paulo:

> Èṣù Òkotó é o condutor do elemento dinâmico que produz transformação e crescimento. Ele faz a ligação entre Olódùmaré e os seres humanos e participa do princípio de tudo que virá existir. O òkotó (caramujo) de Èṣù, tem uma função totalmente diferente do culto a Òṣàlá. Em Òṣàlá, o òkotó representa a determinação. Já em Èṣù, ele impulsiona a mobilidade pelo Àiyé (mundo). (Paulo de Oxalá, 2024).

Em sobreposição às conchas, vemos a imagem de Exu como a representação do movimento dinâmico e o tempo em espiral.

Determinar uma data para quando essa torção de sentidos ocorreu é muito difícil, porém, a primeira obra infalntil de Monteiro Lobato foi *O Sacy-Perêrê: resultado de um inquérito*, publicada em 1918, que serviu de fonte para o olhar estereotipado e persecutório que se hegemonizou sobre o Saci e que podemos também chamar de Èṣù Òkotó. Apesar de *inquérito*, à época, ter o sentido de enquete ou pesquisa, houve uma nítida bricolagem entre a figura de Exu, o nome Saci, que é de origem indígena, significa pássaro e as peripécias ou peraltagens dos gnomos europeus.

Figura 6 – Capa do livro de Monteiro Lobato

Fonte: capa do livro *O Sacy-Perêrê: resultado de um inquérito*, de Monteiro Lobato. São Paulo: Secção de obras de *O Estado de São Paulo,* 1918.

A operação da colonialidade, no campo da produção simbólica, recebeu o nome segundo Augé de guerra dos sonhos, que opera por sobreposição e substituição há uma tentativa de permuta simbólica ou "uma queda de braço para dominar as imagens do outro que nunca se completa, uma sobreposição que sempre se desdobra, portanto, numa defasagem que complica sua leitura e sua interpretação" (Augé, 1998, p. 92).

A sobreposição de Lobato evidencia que o esforço para cunhar uma cultura nacional não pode servir como atenuante para o olhar racista e demonizador. Segundo Perez ([20--]),

> A partir de 1917, Monteiro Lobato começou o levantamento de dados focado no mito tupi-guarani na região de fronteira do Brasil e Paraguai, chamado de *Çaa cy pererеg* – olho mau saltitante. Nos relatos mais antigos, o maroto possuía características demoníacas como rabo, chifres e cheiro de enxofre, porém ao longo do tempo, ganhou pito, gorro vermelho e teve a tonalidade de sua pele alterada.

Um trabalho decolonial e contracolonial ainda esbarra em muitas barreiras ou limites de tradições arraigadas que impedem ou dificultam que se saia do nível dos discursos e intenções e se passe ao ato político da mudança. Algumas transformações importantes que ocorrem no plano simbólico quando conseguimos cruzar algumas linhas e rejuntar o que o colonialismo despedaçou e distanciou. Essa experiência se deu com a questão do Saci. Quando estudamos as cucas, sacis e outras figuras de um imaginário historicamente inventado para a infância brasileira, o fizemos com base nos Tutus e Orikis. O redemoinho e o gorro do Saci ganharam o sentido ancestral do Ókotó, e o gorro do Saci, o guizo e as funções de Exu. O movimento circular de um apoio só foi remetido aos piões de conchas e outras brincadeiras e brinquedos circulares de África.

Ao nos apoiarmos na ancestralidade, a imaginação das crianças atualizou a figura do Saci, o que permitiu a construção do livro do Saci, no qual a multiplicidade exuística se afirmou com a variedade de Sacis inventados: Saci Sereia, Saci Menina, Saci Bigodudo, Saci Simpático, Saci Elástico, Saci Peludo, Saci Pop, Saci Malandro, Saci Mangá, Saci Grávida, Saci Bebê...

O compartilhar da docência com as artes possibilitou uma retomada ou uma aproximação com as narrativas segundo as quais a visão do mundo colonial insiste em criar hostilidade e preconceito. Apesar de não intencional no início, ao propor que ao Saci nada falta, pudemos tocar em questões capacitistas, uma vez que o corpo foi tomado como potência em diferir, e não ao submeter-se ao "normal".

Figura 7 – Livros do Saci

Fonte: Acervo da pesquisa.

CC BY

Considerações parciais

O projeto *Docências compartilhadas, formação continuada e a Lei 10.639/03: o papel das culturas urbanas em escolas públicas de diferentes regiões periféricas*, realizado em parceria com diversas instituições e em três estados diferentes, ocorreu em uma escola pública municipal de uma cidade metropolitana do estado do Rio de Janeiro. As atividades buscaram articular experiências educativas de matizes diversas, em linguagens e escopos em que arte, cultura e educação habitam o mesmo plano. Capoeira, grafite, fotografia, contação de histórias, brincadeiras, diálogos conversam. Uma das inspirações está nos ensinamentos de Nego Bispo (Santos, 2023), que dizia ter aprendido muitas coisas com Mãe Joana e Tio Norberto.

Nosso desejo foi que os exercícios pudessem inspirar as crianças a se articular de maneira cosmofílica com a realidade. Estamos de acordo com a tese de Bispo (Santos, 2023) de que existem culturas cosmofóbicas que interpretam o mundo e a vida por meio do medo, assim como existem outras que se articulam imunizadas. O medo não desaparece nas culturas cosmofílicas, mas elas têm vacina contra o medo. A escola deve ser um território de imunização contra o medo para que a vida seja experimentada com toda a sua potência. Por isso, nossas considerações parciais do percurso realizado indicam que os dois ensinamentos mais importantes são aqueles que Bispo recebeu de Mãe Joana e de Tio Norberto.

Disse Bispo (Santos, 2023) que Mãe Joana num dia de pesca em que os peixes saltavam fartos para dentro do barco que estava na hora de parar. Bispo não entendeu e disse que queria continuar a pescaria. Ela lhe disse: "Lugar de guardar peixe é no rio, não na geladeira" (Santos, 2023). Desse modo, ela ensinou que povos cosmofílicos não pensam e sentem a partir da lógica da restrição ou, ainda, da escassez, mas se organizam a partir da noção de provisão. Ora, esta é a primeira lição que desejamos compartilhar com as crianças da escola: provisionar os recursos para viver com prazer e alegria.

Daí as perguntas: o que precisamos? O que desejamos fazer com o que precisamos? Desejamos mais do que precisamos? Podemos desejar mais do que precisamos? Acumular melhora a vida ou pode atrapalhar a experimentação da vida?

A trajetória da pesquisa procurou estimular imaginários de provisão, uma relação sem excessos e sem escassez com o desejo, o que se articula com a lição de Tio Norberto em sua despedida: "Eu estou chorando porque ensinei tudo que eu sabia. Mas, eu não sabia tudo que queria lhe ensinar. Enquanto você passar para outras gerações, aquilo que eu passei para você, mesmo que eu esteja enterrado, eu estarei vivo". Que o ensinamento cosmofílico se mantenha vivo foi, é e continua sendo nosso desejo de ensinar e aprender com as crianças. Por isso, como Bispo continuará dizendo, precisamos confluir, fazer que nossas vidas se reconheçam em compartilhamento. Porém, apenas povos cosmofílicos reconhecem a doce alegria de compartilhar. Portanto, nossa pesquisa não passa de uma vivência de compartilhar os doces sabores de existir.

Para isso, seguimos/elaboramos algumas pistas em nossas cartografias:

• A frequência e o envolvimento com o campo. Neste artigo, elencamos algumas de nossas experiências no universo do vivido, o que se choca frontalmente com a cultura do evento ou com a pesquisa extração. Não se trata de um trabalho pontual ou focal, mas, sim, do fazer compartilhado e da criação de ambientes de confiança mútua para a circulação da palavra;

• O desafio de ultrapassar a escuta objetiva ou focal a partir de uma questão apenas, intersecionar o exercício, é essencial para compreender a articulação da opressão que o dispositivo da racialidade comporta sua manifestação segundo as questões de gênero, território, classe social, das deficiências;

• A confluência dos saberes e a naturalização da presença da arte e do movimento para além de momentos estanques ou de demonstração;

• As artes como ações humanas acessíveis a todos, e nosso trabalho é justamente aproximá-las da escola e das crianças como um usufruir e experimentar do mundo, e não como uma instrumentalização pedagógica;

• O brincar como modo de relação entre as pessoas, e não como um recurso pedagógico ou um entretenimento. Brincar é um modo legítimo de estar consigo mesmo e com o mundo;

• Contar histórias para as crianças também é um momento de escuta quando permitimos o entremeio das falas que, juntas, permitem erguer e sustentar diversas vozes na direção de modos de recriar a escola como atos de liberdade.

Referências

ADORNO, Theodor W. **A arte e as artes**: primeira introdução à teoria estética. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2018.

AUGÉ, Marc. **A guerra dos sonhos**: exercícios de etnoficção. Campinas: Papirus, 1998.

BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção:** ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.

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

BRAND, Dionne. **Pão tirado de pedra**: raça, sexo, sonho, política. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 11 dez. 2024.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global, 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminino afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecula**r: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HONWANA, Luis Bernardo. **Nós matamos o cão tinhoso**! São Paulo: Kapulana, 2017.

JORGE, Andreza. **Feminismos favelados:** uma experiência no Complexo da Maré. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

LAFONT, Anne. **Uma africana no Louvr**e. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2023.

LOBATO, Monteiro. **O Saci**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

LOBATO, Monteiro. **Saci-Pererê resultado de um inquérito**. São Paulo: Globo, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1, 2018.

NIETSZCHE, Friedrich. **Obras incompletas.** v. 2. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ONDJAKI. **Uma escuridão muito bonita**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

ONDJAKI. **Ynari**: a menina de cinco tranças. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

OYÉWÚMI, Oyèrónkè. **Mulheres africanas e feminismo**: reflexões sobre a política da sororidade. Petrópolis: Vozes, 2023.

PEREZ, Fernanda de Lima Passamai. **Saci-Pererê, o bastião da cultura popular brasileira**. São Paulo: Vila Biblioteca, [20--]. Disponível em: https://biblioteca.escoladavila.com.br/saci-perere-o-bastiao-da-cultura-popular-brasileira/. Acesso em: 11 dez. 2024.

REGGIO, Chilrem. **As cem linguagens das crianças em mini histórias contadas por professores e crianças de Reggio Emília**. Porto Alegre: Penso, 2021.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2022.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: UBU, 2023.

SANTOS, Juana Elbein. **Os Nagô e a morte:** Padê, Àsèsè e o culto a Égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOURIAU, Étienne. A arte e as artes. *In*: SOURIAU, Étienne. **A correspondência das artes:** elementos de estética comparada. São Paulo: Cultrix, 1983. p. 35-52.

SPIVAK, Gayatri. **Pode a subalterna tomar a palavra?** Lisboa: Orfeu Negro, 2021.

TIRIBA, Léa. As crianças na natureza. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: [s. n.], 2010. p. 1-20.

TREVIZANI, Carla. **O que acontece no escuro**. São Paulo: Primata, 2022.

Recebido em: 06.06.2024
Revisado em: 09.09.2024
Aprovado em: 07.10.2024

Editor responsável: Profa. Dra. Mônica Guimarães Teixeira Do Amaral

Renato Noguera tem vivência familiar griot, doutor em filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), professor do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Coordenador do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin).

Luciana Pires Alves é professora pesquisadora na educação básica do município de Duque de Caxias e no ensino superior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC), programa de pós-graduação stricto sensu. Integrante do Grupo de Pesquisas AFROSIN-UFRRJ e do Coletivo Infâncias parceria entre Uerj/FEBEF e UFRRJ.