



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS

UMA TESE ESCRITA INTENCIONALMENTE PARA CRIANÇAS:
PROTAGONISMO ESTÉTICO E POLÍTICO NA PRODUÇÃO DAS
EPISTEMOLOGIAS EM ARTES NAS INFÂNCIAS

BRASÍLIA

2024

HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS

UMA TESE ESCRITA INTENCIONALMENTE PARA CRIANÇAS:
PROTAGONISMO ESTÉTICO E POLÍTICO NA PRODUÇÃO DAS
EPISTEMOLOGIAS EM ARTES NAS INFÂNCIAS

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação PPGE/FE da Universidade de Brasília - UnB como requisito para obtenção do título de doutorado em Educação. Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

BRASÍLIA

2024

Vt

Vieira de Freitas, Hugo Nicolau
UMA TESE ESCRITA INTENCIONALMENTE PARA CRIANÇAS:
PROTAGONISMO ESTÉTICO E POLÍTICO NA PRODUÇÃO DAS
EPISTEMOLOGIAS EM ARTES NAS INFÂNCIAS / Hugo Nicolau Vieira
de Freitas; orientador Ana Tereza Reis da Silva. --
Brasília, 2024.
261 p.

Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Ensino de arte. 2. Escolas parque. 3. Crianças
artistas. 4. Crianças protagonistas. 5. Decolonização da
educação. I. Reis da Silva, Ana Tereza, orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

Uma vez eu encontrei com um amigo muito querido, o Alberto Roberto Costa. Ele é um professor negro e intelectual antirracista, uma pessoa inteligentíssima que me ensinou muitas coisas importantes. Lembro como se fosse hoje que ele estava com um sorriso enorme no rosto pois havia realizado uma atividade com suas alunas, seus alunos e seus alunos sobre mitologias. Caso não saibam, a mitologia é a coleção de narrativas chamadas mitos. Já os mitos são um tipo de narrativa fantasiosa que tem como objetivo explicar a origem de tudo aquilo que existe no mundo e, em especial, as coisas que são consideradas mais importantes para um determinado povo.

Ele contava para mim o quão orgulhoso estava das histórias de suas, suas e seus estudantes. Relatava que por meio dos trabalhos, tinha tido a possibilidade de ver como era possível imaginar e justificar o mundo e como esse exercício havia ajudado seu aluno com a promoção da aceitação da diversidade de pensamentos que podem explicar ou conceber uma certa ideia ou uma mesma coisa.

Na atividade em questão, ele havia pedido que as, ês e os estudantes imaginassem como foi a criação do mundo. Havia solicitado que imaginassem de uma maneira diferente das quais já estamos acostumados. Assim, não valeriam histórias clássicas, como por exemplo, a de que Deus criou o mundo em sete dias, Adão e Eva e tantas outras.

A proposta era fazer o uso da imaginação para falar como tudo o que existe surgiu.

Esse amigo já não está fisicamente comigo. Ele foi para o reino dos encantados. Cedo demais pra mim, e no tempo exato, acredito, para as forças que regem o universo. Como forma de estar pertinho dele, vou tentar fazer o exercício que ele propôs. Talvez assim eu seja capaz mais uma vez de ver e lembrar o seu sorriso no rosto.

Então, vamos lá...

No princípio de tudo havia apenas uma menina negra, muito pequenina e graciosa flutuando por um infinito vazio. Não sabia de onde veio e nem tampouco quem a criou. Na verdade, isso nada importava para ela.

Ela não sabia como e nem quem havia lhe dado seu nome, mas sabia que se chamava Girassol. Ela não falava porque não havia com quem fazê-lo. Ela se sentia como força e isso era praticamente tudo.

Paciente, tudo o que podia fazer era imaginar e sonhar. Tudo o que podia fazer era olhar para dentro de si mesma para ver o que lá havia. E ao fazê-lo, descobriu que não era pouca coisa.

Conseguiu observar que lá, nas partes mais diferentes de si, estavam o tudo, o nada e um montão de coisas entre eles. O quente, o frio e todas as temperaturas infundáveis entre eles. Viu que havia o preto, o branco e todas as milhões de tonalidades de cores existentes entre eles. Observou muito atentamente que havia a coisa mais diminuta e que talvez, ela mesma fosse a parte maior que compõem o todo. Mas observou também todas as incontáveis coisas de incontáveis tamanhos que havia dentro dela. Observou que havia inúmeras coisas das quais não fazia a menor ideia do que eram. Passou a observá-las, tentar entendê-las e nomeá-las.

Ao observar tantas vezes dentro de si, começou a perceber que todas aquelas coisas que estavam lá dentro, talvez não devessem estar ali, fazendo-a sozinha a flutuar no imenso vazio.

Em certa ocasião, não satisfeita em conter em si mesma tudo o que havia, o que fazia dela, sozinha, pensou em como seria se pudesse se dividir em muitas partes. Pensou em como seria se pudesse conversar sobre todas as coisas que via, sobre as coisas que estavam dentro de si, com alguém. Talvez fosse interessante se alguém pudesse me ajudar a olhar para todas as coisas. Talvez uma outra Girassol, pensou?

Girassol começou então a ficar inquieta e a sentir que o tudo, o nada e todas as coisas que estavam entre elas, que o preto, o branco e todas as outras cores que estavam entre elas, o quente, o frio, e todas as variantes de temperatura começavam a se deslocar quando pensava demais e se punha inquieta.

Percebeu então que quando fazia perguntas, o todo, que era ela e o que havia dentro dela, começava a girar.

Pensou então sobre o seu nome. Girassol. Lhe ocorreu que quando pensava, algo que expressava seu nome acontecia. Tudo girava.

Não é possível, pensou ela. Deve estar faltando alguma coisa para que tudo me faça sentido, disse a si mesma.

Voltou mais uma vez para dentro de si, pois, como sabemos, do lado de fora só havia um grande vazio. Buscou por todas as partes algo que lhe chamasse a atenção. Viu que em algumas partes de si, perto de onde suas melhores perguntas surgiam, havia pequenas bolas quentes e coloridas que aqueciam as suas questões. Olhou então mais de

perto e compreendeu que aquelas coisas poderiam ser o sol. Assim as nomeou com parte no nome que haviam lhe dado.

Achou todos eles muito curiosos. Passou a observá-los com mais atenção. Percebeu que ao fazê-lo, tudo começava, novamente, a girar.

A vontade de Girassol de ter ajuda para observar a todas as coisas, nomeá-las e tentar entendê-las só aumentava.

Girassol teve então uma ideia. Resolveu se aproximar de suas melhores perguntas. Decidiu se aproximar das coisas que as compunha, mas que eram as mais misteriosas e curiosas, aquelas que lhes gerava mais perguntas. Assim, pensou ela, vou poder girar e girar e girar e girar.

E assim ela o fez. Fez tantas perguntas sobre si mesma que não conseguia mais parar de girar. Quanto mais perguntava, mais girava.

Ela se deu conta de que isso era bom. Se deu conta de que todas as coisas que a compunham começavam a se afastar uma das outras e que ela estava assim, crescendo, se expandindo, se projetando. Estava começando a ocupar mais partes do imenso vazio.

E girou, e girou e girou... Girou tão forte e tão rápido que todas as coisas que estavam juntas se se p a r a r a m. Todas elas foram para fora de Girassol, que assim como todas as coisas, continuou girando.

Girassol se deu conta de que, embora tudo já não estivesse dentro dela, continuava a ser ela mesma. Se deu conta de que já não havia um imenso vazio. Se achou inclusive muito mais bonita.

Aos poucos, já acostumada a girar, Girassol começou a olhar para fora de si. Percebeu quantas coisas estavam ali e que muitas delas jamais havia visto.

Começou a observar que muitas das coisas que agora ocupavam o antigo imenso vazio, giravam em torno de diferentes sóis. Olhou com calma e percebeu que elas eram infinitas Girassóis e que todas haviam estado dentro dela.

Pôde assim conversar com muitas delas. Pôde perguntar sobre diferentes coisas e escutar como cada uma podia justificar a cada uma das partes do que ali estava e girava.

Assim, se deu conta de que cada uma das Girassóis tinha seu todo dentro de si. As incentivou a girar, e assim, colocar o seu todo para o lado de fora, para ajudar a ocupar o imenso vazio.

Desta forma, surgiram e surgem todas as coisas. As coisas que já existiam, mas que tinham de ser vistas e descobertas. E até hoje, quanto mais perguntas fazem as Girassóis, mais fazem o tudo girar.

A mãe de tudo é a imaginação de uma linda criança negra. A que soube nos ensinar a olhar para dentro de nós mesmos, fazer perguntas e assim, a saber como ocupar o grande e infinito vazio.

Esta pesquisa é uma homenagem a sua Girassol, meu querido amigo. Obrigado por me ensinar a girar.

San Cristóbal de las Casas, 10 de julho de 2024.

P.S. Enquanto eu lhe escrevia este texto, numa cafeteria, entrou uma criança indígena vendendo flores. Eram todas rosas. No centro delas, um lindo girassol.

AGRADECIMENTOS

Eu me constituo de lugares e de outras pessoas. Nessa vida eu ganhei e experimentei muitas coisas. Não posso negar ou reclamar. Seria injusto com as forças que regem o universo e com os encantados que vejo, imagino e que me consentem. Tudo o que ganhei se expressa através de forças/presenças marcantes, tocantes e sensíveis, como a de meu amigo/irmão Alberto Roberto Costa, a quem agradeço o privilégio e a sorte de ter em minha história. Sem você eu não seria quem sou hoje como ser humano e como educador antirracista. Você me faz muita falta, meu querido. Do lado de cá, te sinto como força dos encantados, ancestralidade que reverbera na natureza de todos que aprenderam contigo.

Se expressam na força da presença de Ana Tereza Reis da Silva, minha orientadora que, para ademais das muitas oportunidades e experiências, teve a sensibilidade e coragem de admitir a ideia de se escrever uma tese para crianças. Isso não é pouca coisa, não é mesmo?

Em Fátima Vidal, Luciana Hartmann, Kathia Núñez Patiño, Clarice da Silva Costa, mulheres inteligentes e queridas que compõem minha banca avaliadora, força que nos possibilita ver uma infinidade de caminhos dentro da esperança e do pluriverso das infâncias.

Já em Cintia Carla (In Memoriam), numa força que esteve e que agora se faz presente do lado dos encantados e da ancestralidade. Obrigado por ensinar a ser insurgente ao escrever e que o ato da escrita não deve ser privilégio de um restrito grupo de pessoas. Você faz falta, querida professora.

A força do Professor Evandro Piza Duarte que se converte também em insurgência na escrita acadêmica. Chega de ser cafona, não é mesmo, professor? A escrita tem de ser colorida e includente como a bandeira que nos representa. Todas, todes e todos temos direitos. Jamais me esquecerei das suas aulas.

Da mesma forma, em cores, me atravessa a força da Professora Ana Claudia da Silva e das suas aulas de Literatura Infantil e Infantojuvenil. Como são lindas as pessoas adultas que escrevem de forma inteligente para as crianças, não é mesmo? Obrigado por me apresentar a várias.

E por falar em lindeza, como não agradecer ao Professor Carlos Lopes (Carlinhos) que me ensinou com carinho e delicadeza que uma boa pesquisa deve fazer

bem as pessoas? Ou ao Professor Roberto Goulart Menezes que sempre esteve atento ao movimento do nosso grupo de investigação Gpdes e ao professor Adsney, que me deu a oportunidade das primeiras aulas de teatro.

Como não ser grato a Ricardo Jerônimo, meu amor de tantos anos, histórias e lutas? Sem você essa tese não seria possível. Você sabe bem disso. E ao José Alberto (Chilibris) meu outro amor que veio a mostrar que outras formas de amar são possíveis. Obrigado por cada um dos cafés preparados para mim com carinho durante minha vida em San Cris.

Agradeço ao meu filho Tiziano, que veio ao mundo vestido num traje especial de cachorro, por me ensinar o que é amor incondicional. Você é fundamento na minha existência, fofinho! Você é pura força!

A minha família primeira, aquela de antes de sair do ninho, Mãe, Pai, Manu, Ju, Fran, Jislene, Leandro, Artur, Nicole, Aurora e Pedro. Sem uma boa base não há estrutura que se sustente.

Como não pensar na força da união de pessoas incríveis que pretendem um mundo melhor? A força do Gpdes sempre ecoará... e sinto isso por meio da amiga Daniela Barros, do amigo Saulo Pequeno, da amiga Paula Crivello, do amigo Jader de Castro, das amigas Ana Braga, Amanda, Iassana Rodrigues Soares, Carolina Mendes, Eleonice Sacramento, Bárbara, do amigo Ramon Santana e ainda por meio dos que estão chegando.

Como imaginar a minha história sem a Escola Parque 313/314 Sul e as pessoas queridas que me apoiam e inspiram na profissão, Aline Seabra, Rommel Maia, Regina D'arc (você foi embora cedo demais!), Ana Maria de Araújo, Pedro Gil Cunha, Aládia, Aline Salomão, Graciani, Kaise Helena, Renato Becker, Clarissa Valadares, Geisimar, Marlene, Érica, Wilton, Fernanda, Andrea Borba, Jocenice e Ana Cristina.

Como seria minha jornada sem cada uma das crianças que foram minhas alunas? Vocês são luz neste mundo! Só tenho a agradecer por tanta força, inteligência e por provarem que as infâncias são a melhor forma de estar no mundo.

Como poderia deixar de ser grato a minha incrível Rafaella Lira? Você é fonte de inspiração!

Como colocar em palavras tudo que ganhei da vida ao viver na cidade de San Cristóbal de las Casas, um pueblo magico mexicano? Agradeço a magia dos encantados que se expressam por meio de Emílio Gómez Ozuna e José Alberto Mayorga em força artística. Em Greg, Virgínia Vick, Carmen Cítlali e Daniele que se converteram em

minha excêntrica família mexicana. Foram alguns dos dias mais lindos da minha existência. Greg, como foi que passei 40 anos sem te conhecer? Acredito que nossa amizade vem de outras vidas.

E como não falar na força de uma equipe que pelos sabores do café me encantaram, acolheram e iluminaram? Alberto, Areli, Brandon, Christoffer, Dani, Dulce, Esmeralda, Estéban, Milton e Paola, muchas gracias pelo carinho e afeto. Vocês são incríveis.

E como teria sido se a vida não tivesse me dado a possibilidade de estar com amigos que vieram por meio de outros amigos? Cristian e Emilio, nossas “charlas” me fazem um bem enorme. Vocês não imaginam o quanto!

Como poderia minha existência em San Cris sem as incríveis Ana da lavanderia e a Lupita da papelaria? Vocês me cuidaram com carinho e tenho que lhes dizer que isso é muito significativo para mim. Nunca foi apenas uma relação de compra e venda.

E como colocar em palavras o quanto ganhei ao ser acolhido pela Universidad Autónoma de Chiapas, UNACH? Como não celebrar os momentos de partilha de outros mundos possíveis pelas pessoas incríveis Káthia, Hugo, Lorena, Rodrigo e Yajhaira? Não há como descrever o tamanha generosidade de vocês. Meu coração se encheu de esperança, viu?!

E como falar sobre o Musac, o Museu de Artes de San Cristóbal? Não tenho como agradecer a cada uma das pessoas que se empenharam em fazer acontecer a nossa exposição de artes feitas por crianças – Infancias posibles. É muita riqueza em um único lugar. Emilio, Yesi, Érica e Edwin, vocês estão entre as melhores coisas que já me aconteceram.

E como seria incrível ter a habilidade de um poeta para dizer o que senti ao viver alguns dias como professor da Escola Primaria Fray Victor Maria Flores! Da direção aos professores, tudo foi acolhimento. E as crianças que tanto me ensinaram e que faço questão de agradecer nominalmente. Abigail Hernandez Gomez Betsabe, Adrian De Jesus Gomez Lopez, Alan Asai Cruz Hernandez, Alan Mosiah Ramirez Estudillo, Alexa Guadalupe Lopez Morales, Alexis Geovanny De La Cruz Vazquez, Alexis Roberto Perez Aguilar, Alicia Mayte Gonzales Vazquez, Ana Cristina Gonzalez, Ana Karen Dominguez Gomez, Andrea Jimena Hernandez Gonzalez, Andrea Victoria Martinez Perez, Angel David Gomez Diaz, Angel David Vazquez Melendez, Angel Eduardo Gomez, Angel Josue Perez Moshan, Angeles Del Rosario Diaz Jimenez, Antonio Guadalupe Silvano Perez, Araceli Del Carmen Perez, Areli Alejandra Perez Gomez,

Arley Guadalupe Perez Luna, Augustin De Jesus Perez, Axel Fernando Trejo Zuñiga, Blanca Perez Gonzales, Brandon Josue Mandujano Lopez, Braulio Alberto Zepeda Gonzalez, Brian Darinel Lopez Martinez, Bruno Isaias Vazquez Perez, Bryan Alexis Perez Lopez, Carlos Enrique Gomez Mendez, Carmen Aurora Sanchez Bartolon, Cesar Daniel Gonzales Gomez, Cesar Daniel Perez Vazquez, Cristian Adrian Lopez Hernandez, Daniel De Jesus Mendez Martinez, Daniel De Jesus Perez Guzman, Daniela Esthefania Perez Mendez, Danna Paola Perez Hernandez, David Alejandro Lopez Velazquez, David Moises Perez, David Santiagovazquez Bautista, Dayana Esmeralda Vazquez Mendez, Deisy Paola Gomez Santiz, Diego Alexander Gonzales Sanchez, Diego Ivan Vasquez Perez, Diego Ivan Vazquez Aguilar, Dulce Estefania Guillen Vazquez, Dulce Valeria Silvano Perez, Edgar Daniel Hernandez Gomez, Eduardo Lopez Martinez, Efrain Guadalupe Vergara Hernandez, Elizabeth Martinez Rodriguez Guadalupe, Emmanuel Alejandro Guillen Fino, Erick Ivan Perez, Erick Mauricio Martinez Perez, Erika Monserrath Perez, Esmeralda Flores Gomez, Esmeralda Natividad Martinez Mendez, Estefania Guadalupe Perez Gomez, Evelyn Mayte Gomez Coyaso, Fatima Del Carmen Diaz, Fernanda Noemi Perez Cabrera, Fernando Daniel Mendez Gonzalez, Fernando De Jesus Lopez Gonzalez, Francisco Daniel Perez De La Cruz, Gabriel Perez Colazano, Geovani Alejandro Collazano Gomez, Gerado Tadeo Martinez Vazquez, Gerardo Giovanni Diaz Gimenez, Gibran Kalen Guzman Vazquez, Giovanni De Jesus Lopez Gomez, Gloria Del Carmen Vazquez Gomez, Gloria Harahi Perez Molina, Hector Adair Mendoza Lopez, Heidi Guadalupe Sanchez Mendoza, Iker Alfonso Santiz Lopez, Iker Emmanuel Oseguera Jimenez, Isabel Guadalupe Sanchez Gomez, Jade Donaji Guerra Marquez, Jeremi Itai Lopez Vazquez, Jessica Jacqueline Perez Gomez, Johana Belen Gomez Garcia, Jonathan Joel Perez Vazquez, Jonathan Uriel Gutierrez Perez, Jorge Adrian Kante Gomez, Jorge Ivan Lopez, Jorge Omar Collazano Jimenez, Jose Armando Gomez Mendez, Jose Eduardo Lopez, Jose Efrain Gomez Velasco, Jose Luis Gonzalez Ramos, Jose Tadeo Gomez Hernandez, Josue David Estrada Gomez, Josue David Gomez Lopez, Juan Carlos Perez Mendez, Juan Diego Hernandez Patishtan, Juan Francisco Gonzales, Juan Lucas Martinez Vazquez, Judith Guadalupe Jimenez Lopez, Karen Berenice Perez Sanchez, Karen Marisol Mendez Perez, Kevin De Jesus Martinez Hernandez, Kimberly Sarai Mendez Lopez, Lenin De Jesus Perez Gonzalez, Leonardo Gabriel Betanzos Lascarez, Leonardo Geronimo Morales Ibarra, Leonardo Ruiz Perez, Leonel Santiago Perez Lopez, Leticia Del Rosario Hernandez, Liliana Marilu Santiz Hernandez, Luis Antonio Vazquez

Gomez, Luis Damian Galvez, Luis De Jesus Gomes Vazquez, Maria Fernanda Sanchez Vazquez, Maria Jose Lopez Gomez, Mayrene Yaretzi Hernandez Gomez, Miguel Angel Mendez Jimenez, Miriam Guadalupe De La Cruz Santiz, Myrian Guadalupe Garcia Dominguez, Nancy Naomi Perez Lopez, Naomi Mendez Villafuerte, Naomi Perez Gomez, Natalia Estefania Collazano Perez, Natalia Fernanda Guazon Del Carpio, Oliver Ivan Gomez Martinez, Rafael Antonio, Regina Danae Gonzalez Sanchez, Rocio Del Carmen Perez Gomez, Rodrigo Fernan Perez Avila, Rodrigo Heribert Garcia Gomez, Ruth De Los Angeles Medez Hernandez, Samuel Adonai Vazquez Perez, Santiago Rodriguez Rojas, Siena Mendez Villafuerte, Trujillo Encinos, Uriel Osvaldo Perez, Valeria Guadalupe Maldonado Perez, Vanesa Esmeralda Hernandez Santiz, Vania Mayte Gomez Trujillo, Yahir Alejandro Flores De La Cruz, Yamileth Mendez Silvano Ambar, Yenifer Liliana Moshan Santiz e Yerik Yasir Mazariegos Molina, vocês iluminaram esta pesquisa e deram novos ares a minha existência neste planeta.

Como não agradecer a Biblioteca Central da UnB? Vocês sempre nos ajudaram a ecoar as vozes as crianças por meio das nossas exposições.

E à Secretaria de Educação do Distrito Federal por proporcionar afastamento para estudos e à equipe do setor de afastamento. Sempre prestativa, ágil e acolhedora.

E acolhedoras são as comunidades da Ilha do Capim – PA, mais precisamente representada pela querida Grazi e a Comunidade Quilombola de São Manoel – PA, mais precisamente na figura do incrível John.

Somos e nos constituímos força. Essa pesquisa não foi escrita por mim sozinho. Ela foi escrita na presença de cada uma, uma e um de vocês. A gente chegou lá.

RESUMO

Nesta tese, desenvolvo reflexões acerca do protagonismo exercido por estudantes do ensino fundamental da Escola Parque 313/314 Sul, da cidade de Brasília, Brasil, e por estudantes da Escola Primaria Fray Victor Maria Flores, da cidade de San Cristóbal de las Casas, México, em processos de produção artística. Etnografando minha prática docente em Artes, realizada entre os anos 2012 e 2019, com crianças de 6 a 11 anos, relato e analiso quatro experiências desenvolvidas nesse período. Relato e analiso também uma experiência vivenciada em visita técnica, em San Cristóbal de las Casas, México, com crianças de 9 a 11 anos, no ano de 2023. Busco demonstrar como os processos de criação de obras de arte podem constituir situações promovedoras do protagonismo estético, político e epistêmico das crianças no espaço escolar e se projetar fora dele, ocupando territórios artísticos, confrontando as perspectivas pedagógicas adultocêntricas que as relegam a um lugar de puerilidade cognitiva. Argumentando em defesa do protagonismo das crianças, a tese também contribui para apontar caminhos de decolonização do ensino das Artes. Para o desenvolvimento da análise, mobilizo aportes teóricos-conceituais sobre as infâncias, a arte e o ensino da arte, priorizando perspectivas não norte/eurocentradas, como os freirianos, os decoloniais e em perspectivas decoloniais (autoras, autorias e autores que não se intitulam como decoloniais). Coerente com a perspectiva política-epistêmica aqui adotada, que reconhece a agencialidade das crianças, a tese está escrita em uma linguagem narrativa acessível aos meus principais interlocutores — as crianças. Para tal, utilizo aporte teórico que trata sobre escrita insurgente e literatura escrita para crianças.

Palavras-chave: ensino de arte; escolas parque; crianças artistas; crianças protagonistas; decolonização da educação.

ABSTRACT

In this doctoral dissertation, I analyze the protagonism of elementary school students from Escola Parque 313/314 Sul, in the city of Brasília, Brazil, and from Escola Primaria Fray Victor Maria Flores, in the city of San Cristóbal de las Casas, Mexico, in artistic production processes. Ethnographing my teaching practice in Arts, carried out between 2012 and 2019, with children aged 6 to 11 years, I report and analyze four experiences developed in this period. I also report and analyze an experience lived on a technical visit, in San Cristóbal de las Casas, Mexico, with children from 9 to 11 years old, in 2023. I seek to demonstrate how the processes of creation of works of art can constitute situations that promote the aesthetic, political and epistemic protagonism of children in the school space and project them outside it, occupying artistic territories, confronting the adult-centric pedagogical perspectives that relegate them to a place of cognitive puerility. Arguing in defense of the protagonism of children, the dissertation also contributes to point out ways of decolonizing the teaching of the Arts. For the development of the analysis, I mobilize theoretical-conceptual contributions on childhoods, art and the teaching of art, prioritizing non-northern/urocentric perspectives, such as the Freirean, the decolonial and in decolonial perspective (authors who do not call themselves decolonial). Consistent with the political-epistemic perspective adopted here, which recognizes the agency of children, the thesis is written in a narrative language accessible to my main interlocutors — children. To this end, I use a theoretical contribution that deals with insurgent writing and literature written for children.

Keywords: art teaching; park schools; child artists; child protagonists; decolonization of education.

RESUMEN

En esta tesis, desarrollo reflexiones acerca del protagonismo de estudiantes de primaria de la Escola Parque 313/314 Sul, en la ciudad de Brasilia, Brasil, y de la Escola Primaria Fray Victor Maria Flores, en la ciudad de San Cristóbal de las Casas, México, en procesos de producción artística. Etnografando mi práctica docente en Artes, realizada entre 2012 y 2019, con niñas, niños y niñas de 6 a 11 años, relato y analizo cuatro experiencias desarrolladas en este periodo. También reporto y analizo una experiencia vivida en una visita técnica, en San Cristóbal de las Casas, México, con niñas, niños y niñas de 9 a 11 años, en el año 2023. Busco demostrar cómo los procesos de creación de obras de arte pueden constituir situaciones que promuevan el protagonismo estético, político y epistémico de las niñas, los niños y los niños en el espacio escolar y proyectarse fuera de él, ocupando territorios artísticos, confrontando las perspectivas pedagógicas adultocéntricas que las, les y los relegan a un lugar de puerilidad cognitiva. Argumentando en defensa del protagonismo de las niñas, los niños y los niños, la tesis también contribuye a señalar formas de descolonizar la enseñanza de las Artes. Para el desarrollo del análisis, movilizo aportes teórico-conceptuales sobre la infancia, el arte y la enseñanza del arte, priorizando perspectivas no norteamericanas/eurocéntricas, como la freireana, la decolonial y en perspectiva decolonial (autoras, autorías y autores que no se autodenominan decoloniales). De acuerdo con la perspectiva político-epistémica adoptada aquí, que reconoce la agencia de las niñas, los niños y los niños, la tesis está escrita en un lenguaje narrativo accesible a mis principales interlocutores: las niñas, los niños y los niños. Para ello, utilizo un aporte teórico que trata sobre la escritura insurgente y la literatura escrita para niñas, niños y niños.

Palabras clave: enseñanza del arte; escuelas parques; niñas, niños y niños artistas; niñas, niños y niños protagonistas; descolonización de la educación.

REPESUPUMOPO

Nespestapa tepesepe, depesenpemprovpolvopo repleflexõesões apacerpercapa dopo propotapagoonisismopo exerpercipidopo porpor espestupudanpantespes dopo enpemsipinopo funpundapamentalpal dapa Espescopolapa Parparquepe 313/314 Sulpul, dapa cipidapadepe depe Brapasíliapia, Brapasilpil, epe porpor espestupudanpantespes dapa Espescopolapa Priprimariapia Fraypay Vicitorpor Mapariapia Floporespes, dapa cipidapadepe depe Sanpan Crispistópbalpal depe laspas Capasaspas, Mécéxicopo, empem propocepessosos depe propodupuçãopão arpartispisticapa. Epetpnopografanpandopo mipinhapa prápatipicapa dopocenpentepe empem Arpartespes, repeapalizapadapa enpentrepe ospos apanospos 2012 epe 2019, compom cripanpançaspas depe 6 apa 11 apanospos, repelatatope epe apanapalipsisopo quapatropo exeperiperiênpenciiaspas depesenpemprovpolvipidaspas nepesepe peperípodopo. Repelatatope epe apanapalipsisopo tampambém upumapa exeperiperiênpenciaa vipivenpenciapadapa empem vipisipitapa tépcinipicapa, empem Sanpan Crispistópbalpal depe laspas Capasaspas, Mécéxicopo, compom cripanpançaspas depe 9 apa 11 apanosps, nopo apanopo depe 2023. Buspuscopo depemonponstrarpar copomopo ospos propocepessosos depe criapaçãopão depe opobraspas depe arpartepe popodempem consponstipitupuirpir sipitupaapaçõesões propomopovepedoporaspas dopo propotapagoonisismopo espestétipicopo, popolítipicopo epe epepispistêpemicopo daspas cripanpançaspas nopo esepapaçopo espescopolarpar epe sepe propojepetarpar foporapa depelepe, opocupanpandopo terripitoporiospos arpartispisticospos, conponfronpontanpandopo aspas perspespepcitipivaspas pedapagógopicaspas apadulpultopocênpentripicaspas quepe aspas repelepegampam apa umpum lupugarpar depe pupueperipilidapadepe copogpinipitivava. Arpargupumenpentanpandopo empem depefeésapa dopo propotapagoonisismopo daspas cripanpançasas, apa tepesepe tampambém conpontribuibui paparapa aponpontanpar cappamipinhospos depe depecopoloponizapaçãopão dopo enpemsipinopo daspas Arpartespes. Paparapa opo depesenpemprovpolvipimenpentopo dapa apanápalipsepe, mopobipilizopo apaporportespes tepeóricospos-conponceipeitupuaispais soborepe aspas inpinfânpenciiaspas, apa arpartepe epe opo enpemsipinopo dapa arpartepe, priporipizanpandopo perspepepcitipivaspas nãoopão norpartepe/eupeuropocenpentrapadaspas, copomopo ospos frepeipiriapanospos, ospos depecopoloponipais epe empem persperspepcitipivaspas depecopoloponipais (aupautoraspas, aupautoripiespes epe aupautorespes quepe nãoopão sepe inpintitupulampam copomopo depecopoloponipais). Copoeperenpentepe compom apa persperspepcitipivava popolítipicapa-epepispistêpemicapa apaquipi apadopotapadapa, quepe repeconhepecepe apa apagenpenciapalidapadepe daspas cripanpançasas, apa tepesepe espestápa escriptitapa empem upumapa linpinguapagempem naparrapatipivapa apacepessívelpel aospaos meuspeus prinpincipaispais inpinterperlopocuputoporespes — aspas cripanpançasas. Paparapa talpal, uputipilizopo apaporpartepe tepeóricopo quepe tratatapa soborepe escriptitapa inpinsurgententepe epe lipiteperapatupurapa escriptitapa paparapa cripanpançasas.

Papalapavraspas-chapaves: enpemsipinopo depe arpartepe; espescopolaspas parparquepe; cripanpançasas arpartispistaspas; cripanpançasas propotapagoonisistaspas; depecopoloponizapaçãopão dapa epedupucapaçãopão.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Tirinha da Mafalda, do autor Quino.....	24
Imagem 2 - Exemplo de texto didático de Artes.	24
Imagem 3 - Eu, em 1990, cantando no “Musicar”.	35
Imagem 4 - Escola Parque 313/314 Sul	47
Imagem 5 - Cartaz do filme “A Noviça Rebelde”.	71
Imagem 6 - Cartaz do filme “Soul”.	72
Imagem 7 - Caixa de Memórias Pedagógicas	83
Imagem 8 - O desenhista criança Kareem Oalmilekan	91
Imagem 9 - A musicista criança Nandi Bushell	92
Imagem 10 - Coleta dos materiais para as máscaras.	93
Imagem 11 - Pintura das cascas do Jatobá.	94
Imagem 12 - Delicadeza na pintura das sementes.	94
Imagem 13 - Máscaras prontas.	95
Imagem 14 - Desenhando coletivamente as telas.	95
Imagem 15 - Desenhando coletivamente as telas.	96
Imagem 16 - Respeito à criação coletiva.	96
Imagem 17 - Finalização do trabalho de pintura.	97
Imagem 18 - Recados deixados no caderno de visitas	98
Imagem 19 - Resultado estético alcançado e apresentado ao público de Brasília.....	98
Imagem 20 - Cartaz produzido a partir do desenho de uma estudante.....	99
Imagem 21 - Bandeira da diversidade.	109
Imagem 22 - Imagem 18 - Montagem do Espetáculo O Casamento da Dona Baratinha, Só Que Não.....	121
Imagem 23 - Montagem do Espetáculo O Casamento da Dona Baratinha, Só Que Não.....	122
Imagem 24 - Quadro sobre água virtual.	125
Imagem 25 - Exemplo de objeto tridimensional	127
Imagem 26 - 1ª etapa: Dando forma e recheando as esculturas com papel amassado para dar volume.	128
Imagem 27 - 2ª etapa: dando características mais detalhadas aos objetos.	129
Imagem 28 - 3ª etapa: Cobrindo as esculturas com papel para deixá-las mais sólidas.	129
Imagem 29 - 4ª etapa: Pintando as esculturas.....	130
Imagem 30 - Esculturas prontas	130

Imagem 31 - Mapa do México	134
Imagem 32 - A cidade de San Cristóbal de las Casas.	135
Imagem 33 - Zapatismo e danças típicas em San Cristóbal de las Casas.....	135
Imagem 34 - A Escola Primaria Fray Victor Maria Flores.	136
Imagem 35 - Projeto " <i>Os povos indígenas brasileiros</i> ".	138
Imagem 36 - Oficina de desenho do rosto humano visto de frente.	140
Imagem 37 - A Flor de Mortos e a Caveira Mexicana	141
Imagem 38 - A pintora mexicana Frida Kahlo.	142
Imagem 39 - As obras " <i>Viva la vida</i> " e " <i>As duas Fridas</i> "......	142
Imagem 40 - Desenhando coletivamente as telas.....	143
Imagem 41 - Coletividade e autogestão nos desenhos das telas.	143
Imagem 42 – As telas com os desenhos prontos e aguardando o processo de pintura.....	144
Imagem 43 - Processo de pintura das telas.....	145
Imagem 44 - O Museu MUSAC - Antigo Palácio Municipal de San Cristóbal de las Casas.....	146
Imagem 45 - Divulgação de exposição " <i>Infancias Posibles</i> " por meios impresso e digital.....	147
Imagem 46 - Imagens da exposição " <i>Infancia Interruptus</i> ".	148
Imagem 47 - Cartaz da exposição " <i>Infancias Posibles</i> "......	149
Imagem 48 - A exposição " <i>Infancias Posibles</i> " no MUSAC.....	150
Imagem 49 - As crianças buscando seus nomes na lista de artistas da exposição.	150
Imagem 50 - As crianças buscando seus nomes na lista de artistas da exposição.	151
Imagem 51 - As crianças em visita à exposição.	151
Imagem 52 - Obra " <i>O jovem Michelangelo</i> ". Representação artística de Michelangelo Buonarroti esculpindo quando criança. Autor desconhecido.	181

SUMÁRIO

1 - NOTA ÀS CRIANÇAS	21
2 - RELATO AUTOBIOGRÁFICO: DA CRIANÇA QUE FUI À CRIANÇA QUE ME TORNEI.....	32
3 - CONVERSAS COM CRIANÇAS E MEMÓRIAS: IR EM FRENTE, VOLTAR, IR EM FRENTE.....	58
3.1 - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PARQUE 313/314 SUL: O PROJETO ESTOU AQUI	85
3.2 - PROJETO “MINHA BELEZA É NEGRA, MEUS SABERES TAMBÉM”	86
3.2.1 - A água sempre descobre um meio	92
3.2.2 - Se você pensa que é muito pequeno para fazer a diferença, tente dormir em um quarto fechado com um mosquito!	99
3.3 - PROJETO “O CASAMENTO DA DONA BARATINHA, SÓ QUE NÃO”	102
3.3.1 - O Casamento da Dona Baratinha, Só Que Não.....	111
3.4 - PROJETO “ANIMAIS: DO LIXO À FLORESTA”	123
3.5 SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: UM CONVITE, UMA SURPRESA E MUITA VIDA.	132
4 - O QUE SE ENSINA-APRENDE DE TUDO ISSO? INDO AO FIM PARA POSSIBILITAR NOVOS COMEÇOS.....	167
4.1 - DEPOIS DE TANTAS CORES... POSSIBILIDADES DE COMBINAR MAIS CORES 168	
4.1.1 - Sobre a estrutura colonial e colonizadora da escola.....	173
4.1.2 - Possibilidades de decolonialidades – antirracismo e antiviolenças	177
4.1.3 - Escrita para crianças – desobediência na tese	178
4.1.4 - O combate ao adultocentrismo	180
4.1.5 - As crianças ocupando territórios	182
4.1.6 - Indo a um novo começo – as perguntas servem em outros contextos.....	183
REFERÊNCIAS	188
APÊNDICE 1 - CATÁLOGO DE MEMÓRIAS FOTOGRÁFICAS DO PROJETO “MINHA BELEZA É NEGRA, MEUS SABERES TAMBÉM”	193
APÊNDICE II – PROJETO ANIMAIS: DO LIXO À FLORESTA - CATÁLOGO.....	231

APÊNDICE III - PROJETO MÉXICO-BRASIL – CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO INFANCIAS POSIBLES.....	234
---	------------

1 - NOTA ÀS CRIANÇAS

“Para quem não sabe, um jardim é uma floresta.”

Provérbio africano

“Pergunte sempre a cada ideia: a quem serves?”

Bertolt Brecht

Olá, leitoras, leitorias e leitores. Espero que estejam bem. Antes de lhes contar as histórias de algumas das minhas experiências como professor, quero falar um pouco sobre as escolhas que fiz para escrever esta tese. Então vamos lá.

Inicialmente, gostaria de lhes informar que escrevo este trabalho para as leitoras, leitorias e leitores crianças. Eu tomei essa decisão pelo que julgo serem bons motivos: o primeiro é que, sem as crianças, toda a minha vida de professor, de 2011 para cá, não existiria — o que teria me impedido de aprender muitas das coisas que sei hoje e de fazer a narrativa que virá.

O segundo vem de uma descoberta que fiz na universidade: todos os textos que precisei ler por lá foram escritos *sobre* vocês, crianças, e não *para* vocês. Isso me parece um tanto quanto injusto e essa atitude me faz pensar que muitas pessoas adultas acreditam que alguns conhecimentos são somente delas — o que para mim é uma bobagem. Me passa a impressão de que muitas pessoas adultas pensam que vocês não têm capacidade e/ou maturidade suficientes para entender certos assuntos, o que não é verdade. São tantas as formas pelas quais podemos compreender uma mesma coisa, não é mesmo? Basta encontrar a maneira adequada de ensinar. Pode ser do mais simples para o mais complicado, do mais complicado para o mais simples, de gente grande para gente pequena, de gente pequena para gente grande, de gente pequena para gente pequena... enfim, são muitas maneiras mesmo. Afinal, ninguém nasce sabendo e tanto a inteligência quanto a maturidade são construídas ao longo de toda a vida das pessoas. Quero que vocês prestem atenção nessa informação: não quero que pensem que os textos escritos *sobre* crianças e não *para* crianças não são importantes. Muito pelo contrário. Eles são importantíssimos e ajudam a perceber e entender o mundo das crianças de muitas formas. E tem mais: sem eles, eu não saberia muitas das coisas que sei sobre crianças e infâncias que pretendo e vou lhes contar.

O terceiro é o seguinte: penso que muitos dos textos sobre crianças deveriam servir, entre tantas outras coisas, para ajudar vocês a aproveitarem tudo o que existe de

importante nas suas infâncias. Deveriam servir para que vocês soubessem bastante sobre o direito de viver a infância, que é um dos componentes importantíssimos da vida dos seres humanos e que não termina quando deixamos de ser crianças. A infância permanece conosco por toda nossa vida e é um direito das crianças, sabiam? Se por acaso não souberem o que é um direito, não tem problema, eu lhes conto.

O direito é como uma permissão para algo que você pode fazer, usar ou participar. É como se fosse a parte das regras de um jogo que lhes dão possibilidades para fazer certas coisas. Entendem? Então pensem comigo: se a infância é um direito, não seria formidável se as adultas, ês adultes e os adultos conversassem com vocês sobre isso? Vocês não acham importante saber quais as regras que podem utilizar antes de jogarem um jogo?

Eu penso que se tivessem me contado, enquanto eu era criança, muitas das coisas que eu sei hoje sobre a infância, talvez tivesse aproveitado a minha de maneira muito melhor. Eu saberia como reclamar quando alguém estivesse tentando me impedir de usar alguma das regras do jogo da infância. Eu teria lutado pelos meus direitos, pelos direitos da minha infância. Sim, minhas amigas, minhes amigues e meus amigos: algumas adultas, algumes adultes e alguns adultos esconderam de mim muitas das regras boas da infância que eu poderia ter usado na minha. A Arte é uma delas.

Quanto mais penso sobre isso, mais percebo a importância de que vocês, sabendo melhor sobre as infâncias, aprendam a lutar pelos seus direitos e pelos de suas infâncias. E lhes conto, ainda, mais uma coisa: quando não sabemos quais são os nossos direitos, não conseguimos lutar por eles.

Assim como saber as regras de um jogo é importantíssimo para poder jogá-lo, aprender a usar ferramentas de forma correta é importante para toda e qualquer construção, não acham? Por isso, espero que, ao terminarem de ler esta tese feita especialmente para vocês, tenham aprendido, pelo menos um pouquinho, sobre regras do jogo da infância e sobre uma das ferramentas que vocês podem e devem utilizar ao viverem a infância de vocês. Essa ferramenta são as suas próprias vozes. É o direito que todas as crianças têm de contarem as suas próprias histórias.

Saber acerca das ferramentas que podem ser usadas no processo de nosso desenvolvimento como pessoas e sobre o poder que há em utilizá-las corretamente, e ainda como o ocultamento dessas ferramentas pode comprometer as experiências da vida das pessoas, é o que considero de mais fundamental a ser compreendido por vocês ao final de tudo o que lerão. Isso tem muito que ver com empoderamento das crianças.

Tem que ver com uma tentativa de denunciar que os textos acadêmicos, escritos apenas para as pessoas adultas, podem levar estas a utilizarem ou não os conhecimentos adquiridos na academia *sobre* as crianças, *com* as crianças. Uma seletividade que pode ser poderosamente perigosa e danosa a vocês.

Outro motivo para escrever para garotas, garotes e garotos é que, ao fazê-lo, posso ainda incentivar as, ês e os que escrevem *sobre crianças* a deixarem vocês sabedoras de suas descobertas, escrevendo *para crianças*, lhes deixando assim cada vez mais cientes das regras possíveis no jogo da infância. Talvez assim surjam oportunidades de que muitas de vocês sejam capazes de contestar os ocultamentos seletivos das adultas, des adultes e dos adultos. Isso tensionaria, entre outras coisas, na minha forma de perceber, a maneira como algumas pessoas adultas regulam as crianças e as infâncias com a intenção de facilitarem ou tornarem mais cômodas as suas próprias vidas. Esse comportamento tem nome. Se chama adultocentrismo. Vou lhes explicar melhor sobre isso mais adiante.

Eu poderia lhes mostrar muitos outros motivos que me fizeram querer escrever *para* vocês. Por enquanto, acho que esses já são suficientes. Se por acaso você, leitora, leitor ou leitor, já viveu sua infância, sabe que ela ainda está contigo como um modo particular de viver a vida e, mesmo assim, a sua curiosidade lhe trouxe até aqui — não há nenhum problema e lhe convido a continuar. Peço apenas que pense, desde já, a partir da infância que você leva consigo e, caso concorde comigo, que encaminhe essa tese a alguma pequena, algume pequene ou algum pequeno.

Além dos pretextos pelos quais decidi escrever essa tese para meninas, meninos e meninos, tenho de lhes explicar uma outra coisa que será importante para que vocês não estranhem alguns elementos, algumas partes ou formas de escrever que irão encontrar adiante. Vou mostrar como o texto que vocês estão lendo, de maneira geral, é organizado. Ele tem características próprias, como diversos outros. Vocês já perceberam por si mesmas, por si mesmas, por si mesmos ou aprenderam com alguém sobre diferenças entre gêneros, tipos de texto? Já notaram que os textos que lemos são diferentes uns dos outros? Uma revista em quadrinhos, por exemplo, tem muitas imagens que ilustram a história e os textos são escritos nos balões de fala das, des e dos personagens. Se vocês já leram um gibi, certamente já observaram isso, certo? Lhes mostro um exemplo a seguir.

Imagem 1 - Tirinha da Mafalda, do autor Quino.



Fonte: <http://fundamentalufgatai.blogspot.com/2016/03/contexto-escolar-pratica-pedagogica-e.html>. Acesso em: 12 maio 2022.

Diferentemente dos gibis ou revistas em quadrinhos, como preferirem, temos, por exemplo, os textos didáticos, aqueles que podem ser vistos nos livros utilizados na escola. Esses textos também têm suas características próprias. Eles são escritos numa linguagem capaz de explicar mais diretamente para suas leitoras, leitorias e leitores as informações presentes nele. A grande maioria tem alguma ilustração para ajudar na compreensão das informações que estão sendo apresentadas. São textos, de maneira geral, informativos e que convidam a pensar a partir deles. Já perceberam isso? A seguir, um exemplo para que possam observar.

Imagem 2 - Exemplo de texto didático de Artes.

Unidade **1** FORMAS E CORES

FIGURA EM FRENTE A ESTRELAS, 1950. JOAN MIRÓ. LITOGRAFIA, 65 x 50 CM. FUNDAÇÃO JOAN MIRÓ, BARCELONA, ESPANHA.

FIGURA EM FRENTE A UM SOL VERMELHO, 1950. JOAN MIRÓ. LITOGRAFIA, 65 x 50 CM. COLEÇÃO PARTICULAR.

PRIMEIROS CONTATOS

CADA ARTISTA ESCOLHE AS FORMAS E AS CORES QUE USA E DECIDE COMO AS ORGANIZA. OBSERVE AS IMAGENS DAS OBRAS DO ARTISTA CATALÃO JOAN MIRÓ.

1. ELAS TÊM ALGUMA SEMELHANÇA? QUAIS AS CORES E AS FORMAS USADAS PELO ARTISTA?
2. DE QUAL VOCÊ MAIS GOSTOU? POR QUÊ?

Fonte: <https://pnldf1.moderna.com.br/arte/presente>. Acesso em: 29 jun. 2022.

Então, os textos acadêmicos, ou seja, textos que são escritos por pessoas que frequentam cursos de ensino superior, como faculdades, institutos federais e universidades, também têm suas regras e maneiras de serem escritos.

Entre as, ês e os estudantes que escrevem os textos acadêmicos, estão as pesquisadoras, ês pesquisadoras e os pesquisadores. Elas, elus e eles se ocupam em investigar algum assunto específico e a partir de suas descobertas, contribuir com ele. No meu caso, por exemplo, pesquiso o protagonismo nos processos de criação de obras artísticas por crianças e pretendo, ao final deste trabalho, poder contribuir um pouco com esse tema, assunto.

Existem vários tipos de gêneros acadêmicos. Cada um deles tem uma forma, um modelo a ser seguido. Mas, de maneira geral, muitos deles têm as características que vou lhes mostrar.

Como muito provavelmente vocês não devem ter tido ainda contato com um deles, vou lhes explicar sobre algumas das suas características. De maneira geral, os textos acadêmicos têm uma estrutura composta de partes obrigatórias, ou seja, que não podem de maneira nenhuma deixar de existir; e partes opcionais, que a autora, a autora ou o autor, que são as pesquisadoras, as pesquisadoras e os pesquisadores, podem ou não utilizar.

Como parte obrigatória, temos a capa. Vocês já devem ter visto que todo livro tem a sua, não é mesmo? Ela é fundamental porque traz informações importantes, como o título da obra, o nome da autora, da autora ou do autor, que é quem a escreveu, o nome da universidade onde o trabalho foi desenvolvido, entre outros. Vocês podem ir até a capa desta tese e verificar se coloquei tudo certinho lá. Aliás, podem verificar cada uma das partes que irei lhes apresentar.

Logo em seguida, vem a folha de rosto, que é praticamente a mesma coisa da capa. Quase uma cópia.

Há, também, uma página que se chama folha de aprovação. Ela serve para indicar quem foi que avaliou e aprovou o trabalho que será lido. Sim, é isso mesmo que vocês acabaram de ler. Os trabalhos acadêmicos, geralmente são avaliados por pessoas, professoras, professoras e professores experientes, que têm um domínio grande sobre o que as pesquisadoras, as pesquisadoras e os pesquisadores estão propondo em seus trabalhos. Esse grupo de avaliadoras, avaliadoras e avaliadores se chama banca, e é importantíssimo para quem escreve, pois dá muitas contribuições para a melhoria do trabalho escrito.

Ainda obrigatório, há um resumo, em língua materna, primeira língua que as crianças aprendem a falar, que pertence ao grupo de pessoas que vivem onde elas nasceram. No meu caso, a língua portuguesa. Se porventura ainda não sabem o que é um resumo, vou dar um exemplo. Sabe quando assistimos um filme muito legal e queremos contar a história que há nele para uma amiga, amiguita ou amigo? Então, de maneira habitual, contamos a história de um jeito mais curtinho, escolhendo as partes principais que aconteceram, sem deixar que ela perca o sentido. Ou seja, um resumo é apresentação curta de uma história já contada, contada de maneira mais rica em detalhes. Entenderam?

Existe também a obrigatoriedade de um resumo em uma outra língua, diferente da língua materna utilizada. Pode ser em língua inglesa, espanhola, francesa, italiana etc. Ele serve para ajudar as pessoas que não falam a língua usada na escrita do trabalho, a saberem sobre o que ele trata. Assim, caso seja do interesse delas, podem pedir para que alguém faça uma tradução. Nesta tese, fiz a opção por lhes escrever um resumo na língua do “P”. Conhecem essa língua? Já brincaram de dialogar por meio dela?

Além disso, é obrigatório colocar um sumário. Ele serve para ajudar as leitoras, ês leitoras e os leitores do texto a localizarem mais facilmente suas partes e o número das páginas onde elas estão. É um jeito bem legal de mostrar a organização da autora, de autoria ou do autor.

Além desses elementos, das partes ou peças que lhes mostrei, tem a parte principal, dividida em início (introdução), meio (desenvolvimento das ideias) e fim (conclusão das ideias).

Na maioria das vezes, as autoras, ês autoras e os autores trocam os nomes dessas partes por títulos que explicam melhor o assunto e que fazem mais sentido para elas, elus e eles. No meu caso, estou chamando a introdução de “Relato autobiográfico: da criança que fui à criança que me tornei”. É a parte que vocês encontrarão a seguir.

Contudo, isso não muda o fato de que, na introdução, vocês verão as primeiras ideias do que será tratado, debatido, discutido e descrito durante o texto todo. Ela serve para dar às leitoras, leitoras e leitores uma boa ideia do que virá a seguir, sobre os temas ou assuntos.

O meio do trabalho, também chamado de corpo ou desenvolvimento, é a parte na qual as autoras, autoras e autores colocam suas ideias de maneira bastante direta e detalhada. Essa parte, geralmente, traz muitas perguntas pensadas pelas autoras, autoras e autores sobre o assunto escrito por elas, elus e eles. Traz ainda possíveis respostas às

perguntas que fizeram. Essas perguntas são feitas a partir de um problema existente no mundo, que foi percebido por quem está escrevendo o trabalho — a pesquisadora, pesquisador ou o pesquisador. No meu caso, por exemplo, eu percebi que é um problema para o mundo, principalmente para as crianças, a forma como a Arte tem sido escondida de vocês. A partir daí, faço muitas perguntas e proponho pensamentos, reflexões. A importância dessas perguntas está no fato de que muitas pessoas podem pensar em respostas diferentes para elas, e até mesmo pensar outras perguntas a partir delas. No caso desta tese, vocês perceberão que dei nomes específicos para esse desenvolvimento. Observarão que dividi essa parte em outras partes menores.

Na última parte obrigatória, a conclusão, as autoras, autoras e autores têm de contar para as suas leitoras, leitoras e leitores o que foi que aprenderam de tudo que foi pensado e escrito. Têm de apresentar quais foram as contribuições que o trabalho fez para a sociedade em geral. Têm de apresentar seus posicionamentos em relação aos assuntos tratados. Quero que observem que eu também dou um nome especial à minha conclusão.

Essas partes obrigatórias são divididas em outros elementos menores. Fiquem atentas, atentas e atentos que, mais adiante, ao longo delas, vou lhes falando sobre eles. Tudo bem?

Além dos elementos obrigatórios, que lhes mostrei até agora, há alguns outros que podemos utilizar. É uma escolha pessoal usá-los ou não. Falei há pouco sobre isso, lembram?

Entre os elementos opcionais, estão a dedicatória, os agradecimentos, a lista de ilustrações, as epígrafes e alguns outros.

A dedicatória, que vocês provavelmente já leram anteriormente, serve para oferecer o trabalho escrito às pessoas que são especiais para as autoras, autoras e autores. É um jeito carinhoso de mostrar como elas foram importantes para a construção dos escritos. Vocês gostaram do que escrevi para o meu amigo Roberto? Espero que sim.

Os agradecimentos são feitos para todas as pessoas e instituições que foram fundamentais para que tudo saísse o mais próximo possível do que foi imaginado para o trabalho. É aquele muito obrigado que deve sempre ser dito durante nossas caminhadas pelo mundo. Ninguém vive sozinho, não é mesmo?

A lista de ilustrações é como o índice. Mas serve para organizar todas as imagens — gráficos, fotografias, desenhos, pinturas etc. — utilizadas no trabalho.

Já as epígrafes são pequenas frases, parágrafos, poemas, músicas, provérbios ou parte de textos que contém ideias ou pensamentos que inspiram, guiam ou traduzem os pensamentos que serão apresentados depois delas. Geralmente, são escritas em “*itálico*”, que é quando as letrinhas ficam de lado, assim como vocês podem observar agora. Vocês devem ter visto que eu utilizei uma epígrafe no início desta nota. É aquele pedacinho bem assim:

“Para quem não sabe, um jardim é uma floresta”

Provérbio africano

Eu vou utilizar muitas epígrafes durante toda a tese. Espero que gostem e que percebam como elas se relacionam com o que escrevo e como elas me inspiram.

Outra coisa que preciso contar é que nem tudo que vou escrever saiu da minha própria cabeça. Na verdade, alguém que escreve um texto tem a necessidade de mostrar nele o que aprendeu com outras pessoas. É como numa roda de conversa entre amigas, amigos e amigos. Podemos escutar as opiniões de diferentes pessoas e, quando gostamos muito ou achamos importante algumas delas, ficamos com vontade de compartilhar com quem gostamos.

Quando eu for utilizar os pensamentos que não vieram da minha cabeça, vocês vão perceber. Vou fazer de uma maneira especial e lhes contar de onde eles vieram. Vou conversar com elas, elas e eles como se fôssemos amigas, amigos e amigos.

Muitas das epígrafes que eu vou usar aqui, por exemplo, não foram pensadas por mim. Elas são ditados populares, também conhecidos como provérbios, que vieram lá de África. São dizeres que carregam uma sabedoria popular e que vêm de muitos e muitos anos atrás. São saberes que foram pensados e aprimorados por várias pessoas ao longo do tempo. Eles foram criados e mantidos vivos coletivamente, ou seja, por um grupo de pessoas. Foram passados de geração em geração, de mães, pais e pais para suas filhas, filhas e filhos, de tias, tias e tios para sobrinhas, sobrinhas e sobrinhos, entre irmãs, irmãs e irmãos, entre pessoas que sabem da importância de preservar suas culturas. São saberes que vêm da ancestralidade. Para explicar melhor o que é a ancestralidade, vou usar um pensamento que não saiu da minha cabeça. Ele foi pensado por um autor brasileiro e negro muito legal que escreve para vocês, crianças, o Rodrigo França. Ele diz que

Existe uma coisa chamada ancestralidade. Antes dessa árvore, existiu outra árvore, antes existiu outra árvore, e mais outra, outra e outra... Antes de mim vieram os meus pais, os meus avós, os meus bisavós, os meus tataravós, os meus ta-ta-taravós... Todos eram reis e rainhas. Como pode existir o hoje, o agora se você não conhece o seu passado, a sua origem, as suas

características? É assim que a gente conhece a nossa ancestralidade. Isso é sabedoria e ancestralidade. (Rodrigo FRANÇA, 2020, p. 9).

Sabe por que vou utilizar esses pensamentos? Lhes dou uma dica. Tem tudo a ver com o que contei sobre coisas que esconderam de mim quando eu era criança. Vejam só o que algumas professoras, algunes professories e alguns professores fizeram comigo.

Nas aulas de redação que tive na escola, elas, elus e eles me ensinaram que os ditos populares ou provérbios não deveriam ser usados numa redação. Me disseram que eles empobrecem o texto e que as leitoras, ês leitories e os leitores não gostam de ver a sabedoria popular apresentada como uma ideia importante. Pensamento terrível esse, não acham? Minhas professoras, professories e professores tentaram esconder de mim as sabedorias que vêm de algumas ancestralidades.

Para mim, isso é um exemplo de como as regras usadas em algumas escolas tentam apagar os conhecimentos e sabedorias populares e como são capazes de distanciar vocês, crianças, de saberes ligados a suas ancestralidades. Tenho de lhes chamar a atenção para uma coisa muito importante: essas professoras, professories e professores que fizeram isso comigo, muito provavelmente, não fizeram de propósito. É que certamente elas, elus e eles também não aprenderam a enxergar além de seus próprios saberes. Acho importante também dizer que vocês devem ter apreço por suas professoras, professories e professores e sempre as, ês e os encher de perguntas. Se acharem que elas, elus e eles não conhecem algo que você conhece, contem-lhes seus saberes. Isso é fundamental em uma boa aula.

Então eu vou lhes contar mais uma coisa. Como eu já aprendi a reclamar quando alguém esconde uma regra importante do jogo, farei isso agora. Vou desobedecer a regra da escola e evocar, ou seja, chamar os saberes dos que vieram antes de mim. Vou pensar no que escrever, no que vou contar para vocês, a partir dos pensamentos desses saberes ancestrais.

Ademais, trago uma informação bem importante: todas as vezes que eu for utilizar um pensamento que não saiu da minha cabeça, vou contar um pouquinho sobre a autora ou autor desse pensamento. Se é mulher, homem, não binária, cis, trans, negra, negre, negro, branca, branque, branco, indígena, asiática, asiátique, asiático etc. além de contar um pouquinho da profissão dessas pessoas. Eu acabei de fazer isso com o Rodrigo França. Vocês perceberam? Isso tem tudo a ver com saber sobre a

ancestralidade dessas pessoas. É para que fique mais fácil conhecer de onde vêm os saberes delas.

Em algumas ocasiões, como vocês também podem ver onde usei os pensamentos do Rodrigo França, o texto vai ficar escrito no cantinho da página, com uma letra um pouco menor do que a utilizada no restante do trabalho, além de ter escrito o nome e sobrenome da autora, autoria ou autor, o ano em que as obras de onde tirei aqueles pensamentos foram publicadas e a página onde eles estão. Isso serve para dar certo destaque à contribuição de autoras, autorias e autores para o trabalho que está sendo lido.

Em alguns momentos, quando eu for usar pensamentos mais curtos, de outras pessoas, eles vão aparecer misturados com meu próprio texto, mas também com o sobrenome da pessoa autora, ano da obra e o número da página onde é possível encontrar o que foi escrito. Para que não se misturem completamente com os meus pensamentos, eles aparecerão escritos entre aspas, que são esses sinais “”.

Vocês poderão, ainda, achar alguns elementos no texto, como, por exemplo, as notas de rodapé. Elas servem para acrescentar algumas explicações adicionais ao texto, sem precisar mudar de assunto naquele momento. Elas são chamadas assim visto que ficam no finalzinho das páginas, assim como os rodapés ficam na base da parede das casas e edifícios.

Essas são algumas das normas, regras que eu, enquanto pesquisador e estudante da universidade, tenho de cumprir quando vou escrever meus trabalhos. Neste trabalho que vocês estão lendo, estou desobedecendo algumas dessas regras. Proponho escrever para crianças, também como uma maneira de questionar as regras, que, como disse antes, não permitem que vocês tenham acesso aos conhecimentos que são produzidos por vocês mesmas. Espero que não estranhem esse modelo.

Ainda como forma de desobedecer às regras, vou escrever a tese usando propositalmente algumas palavras nos gêneros, feminino, neutro¹ e masculino, sempre nessa ordem. Tal escolha é para fazer com que todas as pessoas que estão lendo este trabalho, e que não se identifiquem apenas com o gênero feminino ou masculino, sejam contempladas, acolhidas e não se sintam desconfortáveis ou excluídas. Escrever assim é

¹ Para me ajudar nessa tarefa, vou utilizar o *Manual para o uso da linguagem neutra em língua portuguesa*, organizado por Gioni Caê, que se autodeclara negro, trans não-binário, estudante, natural de Foz do Iguaçu - PR, militante no movimento negro e trans. E para sempre aprendiz.

usar o que chamamos de linguagem neutra. Ela possibilita dar às pessoas igualdade e respeito. Vocês já usam essa linguagem? Já ouviram falar a respeito? Como são excelentes observadoras, observadoras e observadores, já perceberam que eu venho fazendo isso desde o início desta nota às crianças.

Quase ao final, vocês vão poder observar uma lista chamada de referências. Nela, haverá, em ordem alfabética, o nome das pessoas e suas ancestralidades com as quais conversei durante minha caminhada.

Por último, verão os anexos, que são documentos contendo informações que lhes auxiliarão a compreender melhor algumas das histórias que vou contar.

É importante salientar que é muito difícil que uma pesquisa se inicie e finalize do modo que elas foram pensadas inicialmente. Isso pode acontecer por diversos motivos. As pesquisas podem ser afetadas para pior ou para melhor, impactadas positiva ou negativamente. Isso aconteceu com a minha, por exemplo, por conta da pandemia de covid-19 e depois de passar pela banca de qualificação, ou seja, por aquelas pessoas que me avaliam, como disse anteriormente quando expliquei sobre a folha de rosto. Isso acontece porque essa banca dá suas contribuições e apresenta novos caminhos possíveis.

Pretendo que, ao terminarem de ler esta tese, possam perceber que minha escrita está muito menos permeada de coisas que o mundo da universidade, a academia, me impõe e muito mais pelas possibilidades que os muitos mundos fora dela podem me oferecer. Espero que observem que levei a sério o que o Brecht nos falou lá na epígrafe do início do texto. Almejo que a ideia de minha escrita lhes sirva e que seja parte de outros mundos possíveis.

Ufa! Quanta coisa! Agora, sem mais demoras, vou falar um pouco sobre mim e contar algumas das histórias que vivi com minhas alunas, minhas alunes e meus alunos.

2 - RELATO AUTOBIOGRÁFICO: DA CRIANÇA QUE FUI À CRIANÇA QUE ME TORNEI

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.”

Provérbio africano

“A leitura do mundo precede a leitura das palavras.”

Paulo Freire

Bom, crianças. Vou tentar lhes explicar agora um pouquinho sobre o que é um relato autobiográfico, para o caso de algumas de vocês não saberem. Um relato é uma narrativa, uma história geralmente contada por alguém que usa suas próprias palavras, expressões e opiniões preferidas para se expressar. Já a autobiografia é uma palavra feita da união de duas outras: “auto” e “biografia”. A palavra “auto”, nesse caso, significa “a si mesmo” “de si mesmo” e está unida à palavra “biografia”, que nada mais é do que a história da vida de alguém. Sendo assim, inteligentes como vocês são, já devem ter percebido que autobiografia é a história de alguém contada pela própria pessoa e o que farei agora. Então vou contar um pouco da minha própria história.

Começarei pelos anos em que fui criança em idade, percorrendo um caminho que me levou a ser a criança que sou hoje. Vocês entenderão melhor ao final da minha narrativa. O que vou lhes contar tem como inspiração as epígrafes deste capítulo. Contarei minhas próprias histórias como se estivesse no lugar do leão, para apresentar uma alternativa diferente da versão da história contada pelos caçadores. E como entendo que aprender a ler o mundo vem antes de aprender a ler as palavras, é sobre a leitura de mundo, de quando comecei a lê-lo, dar significado às tantas coisas presentes nele, de onde partirei. Então vamos lá.

Minha história de vida começa na cidade de Santos, no estado de São Paulo, onde nasci, mas se mistura e entrelaça com três outras cidades, Alto Paraíso e Formosa, ambas no estado de Goiás, e com Brasília, no Distrito Federal, onde vivo atualmente.

Entre o meu nascimento e até quase os meus 10 anos, passei por muitas idas e vindas entre as cidades de Santos e Alto Paraíso, visto que minha mãe e meu pai tinham vínculos com as duas cidades. Passávamos algum tempo em Santos, que é uma cidade grande, litorânea, com belas praias e lugares legais para serem visitados e aproveitados por moradores e turistas, e outros períodos em Alto Paraíso, cidade pequena e

interiorana, rodeada por natureza, onde fica o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, muito famoso no Brasil. Vocês conhecem? Já estiveram em algum desses lugares?

Essa possibilidade de viver entre duas cidades com realidades tão diferentes me proporcionou experimentar duas infâncias também bastante distintas.

Brincar nos espaços da cidade em Santos era de um jeito. Em Alto Paraíso, de outro. As amigas, ês amigues e os amigos de Santos eram umas e uns, de Alto Paraíso, outras, outres e outros. Meu grupo familiar em Santos era grande, com primas e primos, tias e tios, avós e avôs por perto, tanto por parte de mãe como por parte de pai. Já em Alto Paraíso, apenas minha família mais imediata, mãe, pai, irmãs e irmãos. Me sentir em segurança em Santos era de uma forma, em Alto Paraíso, de outra. Em Santos, havia a necessidade de estar sempre perto do prédio onde morava e o mais longe que eu podia ir sozinho era a ponta da minha rua, uma distância curta. Em Alto Paraíso, podia ir mais longe de casa, explorar a cidade, desde que tivesse avisado minha mãe ou meu pai sobre onde eu estaria. As atividades possíveis para a criança que fui em Santos eram realizadas na orla da praia, num parque urbano chamado Orquidário, no Aquário Municipal e em alguns museus de história natural, como o Museu do Mar, onde estavam expostos inúmeros exemplares de animais marinhos e litorâneos empalhados, além de uma coleção enorme de conchas. Já em Alto Paraíso, as atividades eram mais rurais. Os dias eram vividos, em sua maioria, por meio de brincadeiras e jogos que aconteciam nas ruas da cidade. No apartamento em que eu morava em Santos, o espaço era restrito, pequeno. Em Alto Paraíso, muito diferente. Morava em uma casa grande, espaçosa, que contava com uma cozinha ampla que possuía até fogão a lenha. Havia, também, o que para mim era o principal, o quintal. Nele, muitas árvores frutíferas, hortas e animais.

Estudar em Santos era de uma forma. Estudar em Alto Paraíso era de outra. As escolas nas quais estudei em Santos, Alcides Lobo Viana, Jardim de Infância e Brás Cubas, primeiro e segundo anos, eram públicas e possuíam um modelo de educação bastante formal, o que significa que quase todas as atividades aconteciam dentro das salas de aula, com a utilização de livros didáticos — como os que citei anteriormente, lembram? — com provas e muito dever de casa. Quase não havia atividades que colocassem as crianças como investigadoras do mundo, como descobridoras das incontáveis possibilidades de experimentá-lo, significá-lo e ressignificá-lo. Um projeto que se chamava “Lixo Limpo”, no qual as crianças eram incentivadas a trocarem lixo

reciclável por materiais escolares feitos a partir de materiais reciclados, é uma das poucas memórias que tenho de atividade desenvolvida na escola que me fez pensar sobre a relação do que estudava na escola com a vida que eu tinha fora dela, e, no caso desse projeto, a responsabilidade que as pessoas têm de ter sobre o lixo que elas produzem e os impactos que causam na natureza. Tudo isso ensinado pela professora Ivanir, que tratava todas as alunas, todos os alunos e todos os alunos com muito carinho. Outra memória escolar que tenho daquela época é de quando frequentei o jardim de infância. Me lembro de como foi empolgante descobrir que misturar as cores resulta no surgimento de novas cores. Me recordo de como a professora incentivou as crianças a testarem várias misturas para depois compartilhar entre elas as novas cores que haviam encontrado. Infelizmente, me foge da memória o nome da minha professora daquela época. Vocês se lembram dos nomes das suas professoras, professoras e professores? Já experimentaram misturar as cores? Já pensaram sobre como devemos ser responsáveis pelo nosso lixo? Quais são as suas melhores memórias escolares?

Já em Alto Paraíso, as coisas foram bastante diferentes. Tive a oportunidade de estudar na Escola Estadual Moisés Nunes Bandeira, também pública, na qual os conteúdos e assuntos eram trabalhados de outras formas. Fui alfabetizado pela professora Lavínia, de quem tenho boas recordações. Nessa escola, as experiências das crianças eram levadas em consideração quando se aprendia e ensinava algo. Lá, era importante experimentar e produzir as atividades educativas a partir dos conhecimentos que as crianças já possuíam, que haviam construído em outros lugares. As aulas aconteciam em múltiplos ambientes da escola. Nem sempre eram na sala de aula. A escola entendia que pode haver diferentes espaços de aprendizagem.

Me recordo com saudades das aulas que tive debaixo de duas grandes árvores que ficavam em frente ao pátio da escola e de ter muitas vezes desfrutado de suas frescas sombras. Em uma certa ocasião, a professora pegou uma semente que havia caído de uma das árvores e pediu que observássemos a árvore e a semente e nos levou a ver que toda a grande magia da criação está numa simples semente. Nos fez perceber todo o potencial que aquela pequena semente possuía. Se cuidada, viraria uma árvore.

Havia na escola múltiplas atividades que envolviam a comunidade e a interação das e dos estudantes com o mundo fora dela. Naquele espaço, aconteciam diversos eventos que promoviam e incentivavam a arte e a cultura popular. Pensando agora, enquanto lhes escrevo, percebo como era bonito ver a cultura daquela localidade valorizada, em evidência.

Existia espaço para a dança, o canto, o teatro, as artes visuais, o artesanato, os jogos desportivos e muitas outras coisas legais. Vocês sabem como as, ês e os estudantes daquela escola viviam isso tudo? Era durante as aulas. E sabem como podiam compartilhar com a comunidade tudo isso? Por meio de festivais que eram abertos ao público em geral. Como vocês devem estar imaginando, era muito legal. Muito mesmo. Um dos festivais realizados pela escola era o “Musicar”, em que as, ês e os estudantes se apresentavam cantando músicas, dançando, fazendo teatro. Era muito legal. Divertido demais.

Imagem 3 - Eu, em 1990, cantando no “Musicar”.



Fonte: arquivo pessoal do autor.

Além do “Musicar”, havia feiras de arte e artesanato para as alunas, ês alunes e os alunos exporem os trabalhos artísticos que haviam realizado nas aulas. Me recorro muito bem de ter feito um caminhãozinho com o tronco do Buriti, que é uma espécie de palmeira de madeira muito leve, quase como um isopor, tampinhas de garrafas e uma lata de óleo usada. Nessas feiras, sempre tinha espaço para a comunidade expor seus trabalhos manuais e produtos alimentícios. Me vem nitidamente à mente a lembrança das mulheres fiando algodão nas rodas de fiar e muitas outras tecendo tapetes em seus teares. Vocês já viram ou usaram uma roda de fiar? Já viram ou usaram um tear? Já fizeram trabalhos manuais?

Havia ainda nessa escola um festival desportivo que se chamava “Fufuá”, com competições de futebol, futsal, queimada e diversos outros esportes. Era um evento muito aguardado por todas todes e todos. Me faz um bem enorme resgatar tantas lembranças. Estão presentes nelas, partes felizes da minha vida escolar, em que eu me sentia confortável quando estava na escola e, preciso admitir, só fui perceber que as escolas de Santos trabalhavam de uma maneira diferente, quando tive a possibilidade de experimentar a escola de Alto Paraíso. Até então, eu achava que as escolas poderiam ser apenas de uma forma.

Agora que lhes apresentei um pouquinho da minha história, até quase os 10 anos, e antes de que possa continuar, preciso que prestem atenção na seguinte informação: uma das coisas que pretendo, quando apresento para vocês duas realidades de infância experimentadas por mim, é mostrar que as infâncias podem e são vividas de infinitas maneiras e, por isso, não podemos dizer que infância é tudo igual. Sendo assim, não vou falar dela como uma coisa única, singular. Vou sempre me referir a ela como quem tem a possibilidade de ser várias, múltiplas, plurais. Vou lhes falar melhor sobre isso mais adiante, mas preciso que, desde já, fiquem com essa informação na memória. Ela é bem importante, tanto para vocês, crianças, para as suas vidas, quanto para que possam compreender o trabalho que estão lendo agora. Então, usarei infâncias, e não infância. Tudo bem?

Quando estava quase completando 10 anos, minha família se mudou para a cidade de Formosa, em Goiás, que fica bem próximo daqui da cidade de Brasília. Lá eu fiz o restante da minha escolarização, da quarta série até o ensino médio.

Infelizmente, o que vou lhes contar agora são algumas histórias de um período no qual a escola foi bastante desconfortável e desafiadora para mim. E digo desafiadora

num sentido ruim. O desafio não era no sentido de me fazer querer buscar cada vez mais conhecimentos. O desafio era saber como eu faria para sobreviver a cada dia que eu passava nela. Não me sentia nada confortável em estar presente nos ambientes escolares. Preciso que prestem bastante atenção ao que virá nessa parte da minha narrativa, visto que vamos pensar juntas, juntes e juntos sobre algumas questões, perguntas que vou fazer. Tudo bem para vocês?

Em Formosa, estudei na Escola Maçom Ângelo Chaves, pública. Foi nela que comecei a experimentar a escola como lugar nada legal, que me fazia querer estar longe dela. Um lugar que me causava incômodo, angústia e sofrimento. Entre as experiências ruins que eu tive lá, conto a seguinte.

Eu e um amigo, o Gustavo, éramos muito próximos. Estávamos juntos o tempo todo. Nas aulas, nos sentávamos ao lado um do outro. Nos recreios, brincávamos sempre juntos. Éramos melhores amigos. Um dia, a então diretora da escola, que já nos havia observado brincando inúmeras vezes, ao término do recreio, nos chamou até a frente do pátio, onde todas as crianças estavam formando filas junto a suas professoras para voltarem para suas salas de aula. Em voz alta, disse que não queria de maneira nenhuma, a partir daquele dia, que estivéssemos juntos. Falou que tinha certeza de que nós dois não éramos amigos, e sim namorados. Disse ainda que era muito errado um menino namorar outro menino e que tomaria atitudes mais severas se nos visse juntos novamente. Todas as crianças riram de mim e dele. Algumas professoras também. Ao voltarmos para a sala de aula, escutamos inúmeras provocações. Algumas crianças começaram a nos chamar de “bichas” e “viadinhos”. Eu não sabia o que pensar e como reagir àquilo tudo. A única coisa que consegui fazer foi chorar e chorar e chorar. Chorei até o final da aula. Minha professora da época, a Marta, conversou comigo e disse que não concordava com o que havia acontecido e que iria conversar com a diretora.

Acontece que, após ter voltado para casa, eu tive muito medo de contar o que tinha acontecido, tanto para minha mãe quanto para o meu pai. No dia seguinte, quando minha mãe me acordou para ir para a escola, eu disse que não estava me sentindo bem, que estava com dor de cabeça e com vontade de vomitar. Isso foi uma desculpa que inventei para não ter de ir à escola. Fiz isso por três ou quatro dias, até que minha mãe percebeu que havia alguma coisa errada e me perguntou se havia acontecido alguma coisa na escola. Com muito receio, muito medo e muita vergonha, contei o ocorrido. Chorei por horas e horas, tudo de novo, como se estivesse naquele pátio cheio de gente, me olhando, rindo, me humilhando. Foi demasiadamente terrível. Vocês concordam?

Minha mãe, assim como a mãe do Gustavo, procurou a escola para tomar satisfações e providências. A diretora deve ter sido punida de alguma forma. Eu não saberia lhes contar bem como foi. O que importa é que, mesmo tendo sido punida, os danos causados por ela não poderiam ser apagados de mim ou do Gustavo, e que a escola para mim passou a ser um lugar onde estavam presentes muitas formas de violência. Nem sempre a violência é física, ou seja, no nosso corpo. Às vezes ela é praticada para machucar nossas emoções e nossos sentimentos.

Eu posso imaginar como vocês devem estar indignadas, indignades, indignados e tristes ao lerem essa história. Sugiro que conversem com alguma adulta, adulte ou adulto acerca disso. Vai ajudar a compreenderem melhor os sentimentos que essa história lhes causou. Quero lembrá-las, lembrá-les e lembrá-los de que isso ocorreu há muito tempo e lhes dizer que estou bem. Os danos não podem ser apagados, mas podem ser superados. Prometo que ao final vão ver como fiz para superar isso tudo.

Essa história toda me fez perceber que as palavras não são inocentes. São poderosas e perigosas. Elas podem fazer com que as pessoas se sintam bem e confortáveis, mas também têm um potencial destruidor.

Após esse ocorrido, fiquei desgostoso da escola. Ela já não importava mais para mim. Eu a via como uma obrigação, um mal necessário. Tempos depois, já no oitavo ano e no Colégio Estadual Sérgio Fayad Generoso, vivi outra experiência escolar que marcou negativamente minha vida.

Certa vez, em uma aula de Língua Portuguesa, tive de fazer uma redação. O tema dela era sobre como estávamos nos sentindo naquele momento da vida, prestes a ir para o ensino médio. Na redação que escrevi, usei uma citação “*eu tenho os meus amigos e quando a vida dói, eu tento me concentrar no caminho fácil*”, da música Comédia Romântica, da Legião Urbana, uma banda de *rock* brasileira de que sempre gostei muito. A professora me devolveu a redação dizendo que a vida não doía, que era errado escrever daquela forma. Se recusou a receber a redação por eu não ter retirado aquele trecho. “Ou você modifica ou retira esse trecho da redação ou eu não vou recebê-la”, disse ela. Eu não entreguei a redação. Eu a levei comigo para casa. Não achava que deveria retirar o que havia de mais importante nela, o fato de que eu estava tentando dizer, na minha escrita, que me sentia completamente inseguro em muitos aspectos da minha vida naquele momento e que isso se manifestava como uma espécie de dor, não do corpo, mas das minhas emoções.

Como vocês podem perceber, não ter entregado a redação foi a única forma de me defender imediatamente. A professora me impedia de argumentar, tanto com a escrita quanto com a voz. Em casa, tive de contar para minha mãe e meu pai, visto que perceberam que eu estava triste. Depois da conversa que tive com ela e ele, me senti mais seguro para contestar a professora. Ainda assim, não consegui lutar sem me afetar. A escola estava, mais uma vez, me mostrando que, talvez, ali não fosse um lugar para mim. Estava me mostrando que sentir e pensar não cabem na escola. Questionar, tampouco.

Essa é uma das tantas formas de violência que vivi na escola, de tentativas de apagamento de minha forma de pensar sobre mim mesmo e sobre o mundo. Ela interferiu negativamente na época e continua me trazendo danos até hoje, quando vou escrever qualquer coisa que seja, tenho medo e vergonha. Essa atitude fez com que eu me afastasse do hábito da escrita. Me fez acreditar que escrever não era para mim, que deveria desistir. Que escrever era para um grupo seletivo de pessoas. Esse fato em si, o da professora, só me fez ter certeza de que a vida, em alguns momentos, dói sim. Essa história doeu em mim e deixou cicatrizes profundas.

O lado positivo disso tudo é o fato de que minha mãe e meu pai me ensinaram que eu tinha o direito e o dever de contestar as violências e os desconfortos que eu experimentasse na escola. Me mostraram algumas regras do jogo. Me orientaram a procurar dialogar com as professoras, ês professories e os professores a fim de resolver conflitos e situações como essas. Esse foi o momento de início de mudança na minha forma de pensar sobre a escola e me comportar nela, estar atento aos desconfortos e saber contestar quem ou o que os causavam.

Assim, pude me juntar a outras, outres e outros estudantes, nessa mesma escola, na luta contra uma forma de violência, que atingia não só a mim, mas a todas, todes e todos nós.

A direção da escola, naquela época, colocou a regra de que deveríamos utilizar uniformes completos. Isso incluía usar a camiseta da escola, uma calça jeans de tom azul escuro e algum calçado fechado. Acontece que a grande maioria das garotas, garotes e garotos que estudavam lá era de origem humilde, com pouco poder aquisitivo, de baixa renda. Então eu lhes pergunto: como elas, elus e eles poderiam ter dinheiro para comprar esse uniforme completo? Muitas, muites e muitos não podiam. Sendo assim, me juntei com amigas, amigues e amigos para contestar essa regra. Alegamos que ela colocava muitas, muites e muitos de nós numa situação de impossibilidade de

cumpri-la e de sentimento de vergonha. Algumas, algunes e alguns estudantes relataram que tinham apenas uma calça jeans. Outras, outres e outros contaram não terem mesmo calças. Algumas meninas expuseram que não podiam utilizar calças por conta de suas religiões.

Após as reclamações estudantis, a direção da escola disse que iria pensar a respeito e que se posicionaria no dia seguinte. Infelizmente, para a nossa surpresa, eles passaram a adotar uma nova regra. Poderíamos utilizar calças jeans que não fossem azuis escuras, caso estas estivessem desbotadas de tanto serem lavadas. Ou seja, as alunas, ês alunes e os alunos só poderiam utilizar calças jeans claras se elas fossem muito velhas. Disseram que, para conferir se as calças eram realmente velhas, iriam puxar suas costuras para ver se, entre elas, ainda permanecia a tinta escura. Isso era um ato cruel que expunha as condições financeiras de inúmeras, inúmeres e inúmeros estudantes. Era uma espécie de atestado de pobreza. Uma violência extrema, humilhante, constrangedora. Vocês não acham? Essa regra colocava a todas, todes e todos nós em uma situação de humilhação que não deve ser tolerada jamais.

Mas, como lhes falei antes, eu já havia aprendido um pouco sobre as regras que devemos saber ao jogar um jogo e estava mais atento. Estava começando a olhar para a escola de uma outra maneira. Não queria mais deixar que ela fosse um lugar de violência, segregador, de exclusão e expulsão. Queria que a escola não continuasse sendo um dos lugares que, com sua lógica sistêmica - maneira de se organizar com um propósito - fosse usada para produzir brutalidades primárias ou fosse uma ferramenta para expulsar, como muito bem nos alerta em seu livro “Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global”, a mulher holandesa, cis, socióloga e professora universitária, Saskia SASSEN (2016).

Assim, me reuni com outras, outres e outros estudantes e fizemos uma denúncia junto à delegacia de ensino, órgão que fazia a gestão de todas as escolas da cidade. Conseguimos derrubar a regra. Esse foi um momento bastante importante na minha trajetória. Foi quando entendi que, nas escolas, algumas pessoas usam de um certo poder, que vem dos cargos profissionais que elas ocupam, para impor às outras, outres e outros uma forma única de ser, viver e pensar. Bem, isso pode ser muito violento e machucar as pessoas. Entendi que, ao usar minha voz, somada a de tantas, tantes e tantos outros estudantes, poderia me fazer ser ouvido. Entendi ainda que poderia usar de algumas estratégias para mover o mundo e me sentir parte dele.

Por fim, após ter sobrevivido aos longos anos de violências escolares, quando estava no último ano do ensino médio, bastante entusiasmado com a possibilidade de ingressar num curso superior, ou seja, na faculdade, fui compartilhar com um professor de matemática o fato de ter me inscrito no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), para o curso de Educação Artística, Artes Cênicas. Caso não saibam, o vestibular é uma prova que fazemos para poder cursar a faculdade. Sabem o que o professor me falou? Disse que a UnB não era para mim. Que não era para estudantes daquela escola, visto que ela era pública. Que pobre não tem capacidade cognitiva, inteligência suficiente para acessar a universidade pública. Ele não teve o menor constrangimento em me dizer essas palavras. Terrível, não é mesmo?

Eu me perguntei e continuo me perguntando: como um professor, que deveria ser o maior incentivador das, des e dos estudantes para que elas, elus e eles conseguissem alcançar os seus sonhos, propósitos de vida, pôde agir assim, de forma tão violenta e desencorajadora? Como uma pessoa assim pode ocupar um lugar tão especial, que é a profissão de professora, professorie e professor?

Como lhes disse antes, eu já estava no terceiro ano do ensino médio. Naquele momento, já entendia melhor sobre como algumas atitudes, de algumas pessoas, são violentas e sobre existirem propósitos, em muitas dessas violências praticadas. Assim, entendi a fala daquele professor, que me dizia: “não vá em frente”, como mais uma regra violenta, como uma visão de mundo que maltrata, exclui, expulsa, impede, apaga e atrapalha a vida das pessoas. Eu a assumi para mim como quem tinha mais do que a obrigação de desobedecê-la. Me senti na obrigação de provar a mim mesmo que o meu lugar seria onde eu escolhesse estar. Se era a universidade que eu queria, era ela que eu teria em minha história de vida. O legal disso tudo é que eu a tenho. Entrei na UnB, fiz o curso que queria, mais um outro e muitos outros, como o que estou fazendo agora.

O que preciso que vocês tenham em mente, a partir dessas histórias contadas sobre experiências ruins que tive na escola, é que ela, em algumas ocasiões, poderá ser um lugar desconfortável para vocês também. Sempre que perceberem esse desconforto, conversem com alguma, algume ou algum familiar, peçam ajuda a suas, sues ou seus responsáveis e questionem suas professoras, sues professories e ou seus professores. Se em algum momento na escola vocês se perguntarem: por que não me encaixo aqui? Por que não me sinto bem? Por que esse espaço é desconfortável? É porque alguma coisa não deve estar certa. Pensem sobre isso, tudo bem? A escola deve ser um lugar legal, gostoso de se estar.

Ainda há outro fator que colaborava para que eu visse a escola como um lugar hostil, violento, agressivo. Era a forma como ela se organizava e como as Artes, matéria da qual eu tanto gostava, era desprivilegiada entre todas as matérias que eu estudava na escola.

Quando tinha entre 5 e 10 anos, adorava desenhar, pintar, fazer trabalhos manuais e atividades artísticas. Lembro muito bem de sempre escutar, até certa idade, que eu seria artista. Meus traços eram sofisticados demais para os de uma criança, diziam as adultas, ês adultes e os adultos. Contudo, na escola, minhas expectativas e possibilidades em relação ao aprendizado das linguagens artísticas foram quase que completamente apagadas, interrompidas, desencorajadas. Não havia naquela época quase nenhuma preocupação com a educação artística no país. Isso significa que as pessoas que organizavam os conteúdos a serem aprendidos na escola não davam o devido valor à disciplina de Artes. Devo lhes lembrar que estou falando dos anos finais da década de 1980 e dos iniciais da de 1990.

Quando estudamos a história da arte educação no Brasil percebemos que, entre os problemas desse período estava o número insuficiente de professoras, professorias e professores com capacitação que pudessem contribuir de maneira adequada com essa área. A própria estrutura curricular, ou seja, o grupo de matérias a serem ensinadas, colocava o ensino das artes em último plano, de lado. Ele era feito apenas uma vez por semana, por uma professora dinamizadora que não havia feito o curso de Artes na faculdade. Quando muito, tínhamos atividades artísticas que deveriam ser realizadas como ferramenta para a construção de alguma outra matéria. Ou seja, a arte nunca foi trabalhada como linguagem com suas características próprias, expressão, mas como ferramenta para auxiliar no aprendizado de outras matérias.

De maneira geral, as atividades artísticas das aulas de Artes eram as de “*desenho livre*”. Isso significa que a professora dava todo o tempo da aula para que nós desenhássemos, contudo sem nenhuma orientação sobre as diversas técnicas de desenho que existem no universo artístico.

A falta de qualificação adequada das professoras de artes que tive comprometeu por demais meus interesses e possibilidades. Muitas foram as experiências desagradáveis que me colocavam cada vez mais distante do universo artístico de que tanto gostava.

Escutar das professoras frases como: “desenhar não leva ninguém a lugar nenhum”, “você não presta atenção nas aulas, só fica desenhando no caderno”,

“desenhar é coisa de meninas e não de meninos” e outros incidentes, como a interferência de uma professora que me impedia de escrever e desenhar com as duas mãos, habilidade que eu tinha, e ainda de ver os desenhos que eu dava de presente para elas serem jogados no lixo, sem qualquer preocupação com o que eu sentiria com tal atitude, me trouxeram limitações e traumas.

Ainda hoje, embora já tenhamos avançado muito, incontáveis crianças brasileiras não têm o ensino das artes realizado por profissionais adequadas, adequades e adequados. O sistema educacional brasileiro continua negando a muitas de vocês, crianças, o acesso essencial a uma escolarização que promova as linguagens artísticas de maneira efetiva, considerando-as de extrema importância para e no desenvolvimento holístico, integral, total das pessoas.

Ana Mae Barbosa (2011; 2018; 2019), professora, pesquisadora, brasileira, branca e uma das responsáveis pelo desenvolvimento da arte-educação no Brasil — por meio de ideais que ainda influenciam vigorosamente as pedagogias artísticas do país — argumenta que múltiplas foram e são as experiências artísticas desenvolvidas em salas de aula brasileiras e quão profundas têm sido as transformações didáticas desde que o ensino das Artes foi instituído por aqui. No entanto, ainda de acordo com os pensamentos da autora, o protagonismo das, des e dos docentes em detrimento do protagonismo das crianças, vigente em muitas ocasiões nas salas de aula, prejudica boas práticas pedagógicas.

Ana Mae Barbosa (1989), em seu artigo “*Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*”, nos apresenta a história da arte educação no Brasil de forma bastante detalhada, evidenciando de maneira sistemática o retrato do ensino das Artes nos anos de 1980 a 1990. Aí podemos ver claramente o panorama de falta de profissionais adequadas, adequades e adequados, a disciplina de Artes como uma atividade recreativa, etc., no qual eu estava incluído como estudante, o que acabei de narrar.

Estou contando isso tudo para que vocês percebam que a maneira como a escola era organizada contribuía para que as Artes fossem escondidas de mim e que eu acreditasse que estudá-la não tinha valor, o que fez, em alguns sentidos, com que eu não pudesse ser, ainda quando criança, quem eu gostaria de ser. Acho importante que observem, nos relatos das situações desagradáveis que experimentei na escola, o fato de que algumas posturas presentes na estrutura escolar e adotadas por algumas professoras, algunes professories e alguns professores desencorajam vocês crianças de se

aproximarem das Artes e de tantos outros saberes relacionados a suas vidas. Isso não deve acontecer, e seria muito bom se vocês aprendessem desde cedo a como questionar o que não está bom na escola.

Penso que todas as professoras, ês professories e os professores deveriam estar atentas, atentes e atentos para que nunca coloquem suas convicções como soberanas e única forma de perceber e experimentar o mundo. Acredito que elas, elus e eles deveriam deixar evidente, às meninas, menines e meninos, que existem formas múltiplas de experimentar o mundo. Que deveriam trabalhar a escuta de vocês, crianças, mesmo que precisem de tempo ou de diálogo com outras, outres e outros profissionais para se posicionarem sobre algo ou para responder a algum questionamento. Eu não tenho problema algum em falar às, aes e aos estudantes que prefiro não opinar em certos momentos e que preciso de um tempo para pensar sobre aquele assunto, opinião ou pergunta que elas, elus e eles me fizeram.

Na verdade, isso é uma atitude ética, ou seja, um comportamento considerado correto, apropriado, bom, por um conjunto de regras de um determinado grupo social. Como diz Chimamanda Adichie (2019), escritora nigeriana, negra e mestre em Artes, um dos perigos de existir uma história única sobre qualquer coisa é levar a consequências ruins, de perpetuação de dor e violência. De acordo com ela, “a consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas.” (p. 27). Isso muito tem que ver com os pensamentos do homem cis, educador, filósofo, brasileiro, branco e pernambucano Paulo Freire (1996), quando ele afirma que

[...] como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. (Paulo FREIRE, 1996, p. 69).

Até agora, falei sobre meu caminho até o final do ensino médio. Narrarei a minha chegada na universidade, um lugar de encontro com o tão sonhado mundo das Artes que eu imaginava ser acolhedor, no qual poderia me aproximar de quem eu realmente era e que me ajudaria a ser quem eu gostaria de me tornar.

Certo dia, quando eu já estava quase terminando meu ensino médio, apareceu na escola um professor que não trabalhava nela, chamado Adsney, perguntando se alguma aluna, algume alune ou algum aluno tinha interesse de fazer um curso de Teatro que aconteceria gratuitamente aos sábados. Vocês conseguem acreditar nisso? Aulas de

Teatro na escola? De graça e aos sábados? Eu realmente não conseguia acreditar e fiz minha inscrição na mesma hora. Fiz isso porque fiquei com medo de não conseguir vaga. Eu agarrei a oportunidade, e tenho de lhes contar que ela foi mágica. Mudou toda a minha história de vida.

Sobre a oportunidade, tenho que lhes dizer antes de prosseguir: uma vez me contaram uma história que dizia que a oportunidade é um ser muito especial, feliz, generoso e importante, mas que tem seu corpo bastante diferente de tudo o que já se viu. Dizem que a parte da frente dela é enorme como a de um gigante, com bilhões de longos fios de cabelo coloridos e brilhantes. Só é possível enxergar entre tantos fios o seu encantador sorriso. Nada mais. Já a parte de trás de seu corpo é o oposto, é careca e pequenino como uma cabeça de alfinete. Além disso, ele é escorregadio feito sabão, e deslizante como graxa. Muito mais difícil de segurar do que quando tentamos pegar o sabonete que caiu no chão durante o banho. Contam que ela sempre vem de frente para nós, sorrindo, dançando, rodopiando, como quem quer sempre nos levar para um lugar especial. E ela leva. Contudo precisamos olhá-la de frente e a agarrar assim que ela cruzar por nós. Não podemos deixar ela passar. Quando estamos de frente para a oportunidade e a agarramos, ficamos completamente envolvidos em seus longos, coloridos e brilhantes fios de cabelo e, a partir daí, iremos com ela a lugares mágicos. Se a deixamos passar por nós, tudo o que podemos ver é a sua parte careca, pequena, oleosa e escorregadia, quase impossível de se pegar. Ainda hoje estou emaranhado pelos fios longos, coloridos e brilhantes daquela oportunidade das aulas de Teatro. Fiquem atentas, atentes e atentos. Agarrem as oportunidades. Posso lhes dizer que vale a pena.

Vi a possibilidade de me reaproximar do universo artístico naquelas aulas de Teatro. Comecei a perceber que poderia ocupar profissionalmente o lugar de professor de Artes. Pensei que essa seria uma excelente oportunidade de evitar que pelo menos algumas crianças passassem pelos desconfortos que passei na escola. E está aí mais uma oportunidade que agarrei. Decidi fazer, na universidade, um curso que juntasse duas coisas que para mim são bem importantes: ser artista e professor, o que me levou a ser um arte-educador, ou seja, um professor de artes.

Os anos que passei no curso de Educação Artística — Teatro foram importantíssimos para que eu pudesse ter contato com múltiplos artistas e suas diferentes formas de expressão. Foi um tempo de poder experimentar, me arriscar, errar sem medo, enfim, praticar as Artes. Foi o lugar onde encontrei algumas professoras, algunes professories e alguns professores que me ajudaram muito a

chegar no lugar que eu gostaria de estar. Além disso, foi o lugar que me fez ter contato com uma das escolas muito legais daqui de Brasília, as Escolas Parque.

Elas são especiais porque foram criadas para que crianças possam ter aulas de Artes. De acordo com Maria de Souza Duarte (2011), mulher cis, branca, brasileira, Assistente Social e Mestre em Educação, foram inspiradas em experiências pioneiras realizadas por Anísio Teixeira, homem cis, branco, jurista (pessoa com expertise em determinada área do direito), intelectual, educador e escritor brasileiro, em Salvador, Bahia. As Escolas Parque foram planejadas nos princípios orientadores do Plano Educacional de Brasília, ou seja, os planos para educação da cidade de Brasília quando ela foi construída, e compõem os estabelecimentos destinados a ministrar atividades que se complementam com as Escolas Classe – escola onde as crianças aprendem língua portuguesa, matemática, ciências etc. Lá, as alunas, ês alunes e os alunos podem estudar teatro, música, dança, artes visuais e ainda a educação física. Sim. É muito legal.

Foi numa dessas Escolas Parque, durante um estágio — período em que um estudante da faculdade pode colocar em prática os conhecimentos profissionais que está aprendendo em seu curso com a supervisão de um profissional já formado — que comecei a ter uma dimensão de quanta coisa do mundo das Artes havia sido escondida de mim durante a minha infância. Foi aí que fiquei com mais vontade ainda de ser professor de Artes e de crianças. Foi nessa escola, ao ver a professora Ana Maria Araújo, mulher branca, cis, brasileira, pesquisadora da cultura popular brasileira e arte educadora dando aulas, que tive certeza de que vocês, crianças, podem e devem ser protagonistas de suas próprias histórias. Foi com essa professora que comecei a perceber como as crianças ficam poderosas quando aprendem a se comunicar por meio das linguagens artísticas (Ana Maria de ARAÚJO, 2016).

Passei a querer, a todo custo, de alguma forma fazer parte de uma das Escolas Parque. Naquela época, havia cinco delas aqui na cidade.

Ao terminar minha formação em Educação Artística, fiquei com a sensação de que precisava aprender ainda mais sobre as qualidades que uma boa professora, uma boa professorie e um bom professor de crianças deveria ter. Queria me sentir confiante ao ocupar uma vaga de professor de crianças. Isso me levou à universidade mais uma vez, dessa vez para Pedagogia. Esse é o curso em que se estuda muitas coisas sobre os processos de ensinar-aprender e que prepara as professoras, ês professories e os professores que vocês têm do primeiro ao quinto anos do ensino fundamental. Aprendi muitas coisas importantes lá.

Foi mais ou menos na metade do curso de Pedagogia que comecei a dar aulas de Artes. Fui aprovado num concurso público para professoras, professorias e professores de escolas públicas daqui do Distrito Federal. Sim, as professoras, as professorias e os professores precisam fazer uma prova que atestem algumas qualidades para poderem exercer a profissão em escolas do governo. Passei um ano dando aulas em Taguatinga, uma cidade daqui do DF. No ano seguinte, apareceu sabem o quê? Outra oportunidade. Dessa vez a de trabalhar em uma das tão sonhadas Escolas Parque. Vocês já sabem o que eu fiz, não é mesmo?

Em 2012, comecei a lecionar na Escola Parque 313/314 Sul. Quando eu cheguei lá, pensei que iria encontrar uma porção de trabalhos de artes feitas por crianças. Imaginei que veria a história da escola contada pelos trabalhos artísticos que tinham sido feitos nela ao longo dos anos, desde a sua criação. E vejam só: para minha surpresa não havia quase nada.

Imagem 4 - Escola Parque 313/314 Sul



Fonte: <https://avaliacoesbrasil.com/escola/brasil/escola-parque-313-314-sul/>

Tenho que dizer que levei um susto com isso. Cheguei até mesmo a ficar triste. Pensei muito rapidamente em quem teria apagado toda a ancestralidade daquela escola. Por que não conseguia ver muitos dos saberes que foram construídos lá? Quando fui embora para casa, depois do dia de trabalho, não conseguia parar de pensar nisso. A tristeza que senti não conseguia passar. Então eu tive uma ideia. Eu decidi que iria fazer um projeto com as minhas alunas, alunas e alunos para preservar os conhecimentos e

saberes que iríamos construir naquele ano. Elas, elus e eles gostaram da ideia e então fomos em frente.

Criamos um projeto chamado “*Estou Aqui*”, que existe até hoje. Já são 12 anos. Ele tem como objetivo valorizar as identidades e memórias das infâncias, especificamente a arte produzida por crianças e o protagonismo artístico delas. Ou seja, são as crianças contando suas próprias histórias e registrando, pela arte, os seus próprios saberes. Vou lhes contar um pouco sobre esse projeto agora. Acho importante que vocês saibam, de antemão, que conseguimos construir um acervo permanente de arte feita por garotas, garotes e garotos como vocês, uma coleção de obras artísticas que podem ser vistas tanto na escola como na internet, no instagran @projetoestouaqui. Temos na nossa coleção centenas de desenhos e pinturas em tela, dezenas de esculturas e máscaras confeccionadas nos mais diferentes materiais, além de instalações artísticas.

Outra coisa legal que o “*Estou Aqui*” faz são as exposições do acervo realizadas fora da escola. As crianças expõem suas obras em ambientes próprios para essa finalidade. Isso é importante para que elas ocupem espaços da cidade aos quais têm direito — dentre eles o artístico — que comumente lhes são negados pelas pessoas adultas. Acabei de contar sobre mais um direito que as adultas, ês adultes e os adultos escondem das crianças, perceberam?

Quando as exposições acontecem fora da escola há a possibilidade de que as crianças contem ao público suas próprias histórias, suas narrativas através de suas construções estéticas, ou seja, das obras de arte. É como se elas fossem leões e leões inventando e construindo suas próprias histórias, atitude que as tira do lugar de caça e retira os modelos escolares, escondedores de direitos, de seu lugar de heróis.

Vocês sabem como conseguimos criar essa coleção toda? É mais ou menos assim: as alunas, ês alunes e os alunos pensam em alguma coisa que querem estudar. Pode ser algo que elas, elus e eles sugerem ou alguma coisa que eu sugiro. Depois disso, fazemos várias rodas de conversa sobre o assunto que escolhemos.

Caso não saibam e/ou ainda não tenham participado de uma roda de conversa, eu lhes explico. Elas são uma ferramenta de ensinar-aprender muito interessante e divertida de ser utilizada. Elas são bem legais visto que todas as pessoas que estão participando podem se ver, se escutar e pedir a palavra quando tem desejo de expressar suas opiniões.

As rodas de conversa são um excelente lugar para aproximar pessoas e incentivar o pensamento crítico, aquele mesmo que nos ensinou Paulo Freire, já que

muitos pontos de vista são descritos, colocados. Essa ferramenta nos possibilita ainda que as pessoas não caiam nas armadilhas de uma verdade única, como bem nos ensinou Chimamanda Adichie (2019).

Ademais, eu acho importantíssimo usar as rodas de conversas em minhas aulas porque elas ajudam a desconstruir o modelo das cadeiras em filas, tão presentes nas salas de aula e que, na minha forma de percepção, afastam vocês, crianças, de muitos modos positivos de interação e troca de conhecimentos.

Voltando ao “*Estou Aqui*”, nas nossas rodas de conversas, dialogamos muito sobre o assunto que escolhemos e fazemos pesquisas em livros e na internet. Todas, todes e todos podem dar suas sugestões e opiniões. Escolhemos algum conteúdo que eu preciso ensinar para as crianças, em conjunto com saberes que geralmente são escondidos e invisibilizados, juntamos tudo e, a partir daí, elas produzem suas obras. São pequenos projetos que fazem com que o “*Estou Aqui*” se torne cada vez maior. Viram?

Várias inquietações, questões e perguntas foram surgindo durante a realização do projeto “*Estou Aqui*”. Por exemplo: as crianças produzem Arte, Patrimônio Artístico e Cultural? Se a resposta for considerada como afirmativa, por que não temos efetivamente arte feita por elas expostas nos lugares destinados a isso? Partindo disso, pensei: as crianças ocupam algum território artístico? Ou seja, quando observamos os lugares destinados às Artes nas cidades, como ateliês, galerias de exposições, museus, memoriais, teatros etc., as produções artísticas das crianças estão satisfatoriamente presentes neles? Quais os destinos dados às produções artísticas feitas nas escolas? Tais perguntas me fizeram questionar, dessa vez, não como aluno, mas como professor, a importância dada às Artes pelos modelos escolares e pensar sobre como eles têm organizado os saberes artísticos. Me fizeram procurar entender como e por que esses modelos desprivilegiam as crianças e as infâncias.

Percebi que muitas das coisas que fizeram a escola ser um lugar desconfortável para mim, quando fui aluno, ainda permaneciam na forma como ela se organizava e tratava suas, suas e seus estudantes na época em que comecei a dar aulas como professor. Entendi que ela continuava a esconder muitas das regras do jogo das infâncias. Como eu, depois de ter vivido tudo o que lhes narrei até agora, poderia concordar com isso? Eu não concordei e continuo sem concordar. E é por isso que decidi realizar muitas atividades com minhas, minhas e meus estudantes na escola de

maneira diferente. Com respeito e atenção ao que elas, elus e eles têm a dizer e atento aos saberes que são escondidos delas, delus e deles.

Comecei a pensar bastante a respeito. Bastante mesmo e, desde então, tenho dialogado com minhas alunas, minhes alunes e meus alunos sobre isso. Pergunto sempre como elas, elus e eles percebem a organização do mundo das Artes, incluindo nele a escola, que as, ês e os deixam à margem, de lado, e como se sentem acerca disso.

Essas primeiras observações me levaram a diversas perguntas que decidi investigar junto às pequenas, aes pequenos e aos pequenos ao longo desses doze anos de projeto e que se transformaram na minha vontade de fazer esta pesquisa. Vocês verão mais adiante como elas são capazes de sustentar a metodologia deste trabalho, que é mais uma das partes necessárias em uma tese. As metodologias são as maneiras de organizar a pesquisa: quais recursos, ferramentas, regras e parâmetros que utilizo para desenvolvê-la e como eles permitem reflexões importantes. No caso deste trabalho, reflexões sobre arte feita por crianças. Vocês verão mais adiante, detalhadamente, a metodologia que utilizo nesta tese.

Conforme lhes expliquei anteriormente, a universidade tem suas regras e formas de pensar e produzir conhecimento. Demonstrar como pensaram ou imaginaram um problema a ser estudado, discutido, pesquisado é uma das regras que são cobradas das pesquisadoras, des pesquisadores e dos pesquisadores. É mais uma das partes fundamentais dessa forma particular de construção de saberes. O cuidado que estas, estus e estes têm de ter quando vão pensar sobre os problemas, também. Tais problemas devem pensar, de maneira geral, em como eles afetam uma grande parcela da sociedade. Ou seja, como chegam e/ou interferem num grupo grande de pessoas. Contudo, isso não significa que eles não podem ser imaginados a partir da percepção de uma única pessoa. Eu vou lhes explicar utilizando os argumentos de um autor estadunidense, homem cis, branco, sociólogo e professor de sociologia, o Charles MILLS (1975), que nos conta sobre como os problemas sociais podem ser imaginados e estudados. Ele diz o seguinte:

Talvez a distinção mais proveitosa usada pela imaginação sociológica seja a entre “as *perturbações* pessoais originadas no meio mais próximo” e “as questões públicas da estrutura social”. Essa distinção é um instrumento essencial da imaginação sociológica e uma característica de todo trabalho clássico na ciência social. As perturbações ocorrem dentro do caráter do indivíduo. e dentro do âmbito de suas relações imediatas com os outros; estão relacionadas com o seu eu e com as áreas limitadas da vida social, de que ele tem consciência direta e pessoal. Assim, a formulação e a resolução das perturbações se enquadram, adequadamente, no âmbito do indivíduo como

entidade biográfica e dentro do alcance de seu meio imediato — o ambiente social que está aberto diretamente à sua experiência pessoal e, em certas proporções, à sua atividade consciente. Uma perturbação é um assunto privado: a pessoa sente que os valores por ela estimados estão ameaçados.

As *questões* relacionam-se com assuntos que transcendem esses ambientes locais do indivíduo e o alcance de sua vida íntima. Relacionam-se com a organização de muitos desses ambientes sob a forma de instituições de uma sociedade histórica como um todo, com as maneiras pelas quais os vários ambientes de pequena escala se confundem e se interpenetram, para formar a estrutura mais ampla da vida social e histórica. Uma questão é um assunto público: é um valor estimado pelo público que está ameaçado. Com frequência, há um debate sobre o que esse valor realmente representa e sobre o que realmente o ameaça. (Charles MILLS, 1975, p. 14-15, grifos do autor).

Como suponho que as palavras que Mills (1975) utilizou podem ter deixado muitas, muitas e muitos de vocês confusas e confusos, vou tentar lhes explicar.

O que ele está nos dizendo é que existem duas peças distintas, diferentes e importantes para que algumas, algunes e alguns pesquisadores possam fazer seus trabalhos. Ambas partem da possibilidade de imaginarmos, pensarmos os problemas das sociedades em que as pessoas vivem, ou seja, problemas sociais. Essas peças são a “*perturbação pessoal*” e a “*questão pública*”.

Basicamente, ele está dizendo que as pesquisadoras, ês pesquisadories e os pesquisadores, em muitas ocasiões, sentem certas “*perturbações*”, incômodos, angústias, quando são afetadas, afetades ou afetados por algum problema. Mills (1975) nos explica que esses problemas estão ligados ao jeito que as pesquisadoras, os pesquisadories e os pesquisadores percebem seu mundo mais imediato, ou seja, os lugares e pessoas que estão mais próximos delas, delus e deles, que afetam mais diretamente suas vidas. Geralmente, as pessoas que experimentam tais “*perturbações*” sentem que alguma coisa que é importante para elas está ameaçada, em risco, em perigo.

Já a outra peça, a “*questão pública*”, é mais ampla. Vai além das experiências que estão mais próximas das pesquisadoras, des pesquisadories e dos pesquisadores. Acontece quando elas, elus e ou eles são capazes de perceber e relacionar que aquelas “*perturbações*”, incômodos e angústias que sentem, estão ligadas a outras partes da sociedade e que elas afetam muitas pessoas. É quando elas, elus e eles percebem que as “*perturbações pessoais*” são experimentadas coletivamente e que têm origem em outras questões que são históricas. Questões que acontecem tendo em vista que foram provocadas pelas maneiras como as pessoas foram vivendo ao longo de tantos anos da nossa história. Então, as pesquisadoras, ês pesquisadories e os pesquisadores,

percebendo como um certo grupo de pessoas pode ser ameaçado por aquela questão, a levam para a investigação, para o debate, argumentando e refletindo sobre ela.

Espertas, espertes e espertos como vocês são, já devem ter percebido que há uma similaridade entre o que o Mills (1975) nos apresentou e esta pesquisa. A minha maneira de imaginar um “*problema social*” parte de uma “*perturbação*” minha — como a organização da escola me violentou, desencorajou e limitou minhas vivências nas Artes — até perceber que essa “*perturbação*” atingia a outras tantas pessoas na sociedade e que isso acontecia historicamente, ao longo de muitos anos e por conta da maneira como as sociedades se organizaram e viveram, tornando-se uma “*questão pública*”. Ou seja, eu percebo que muitas das “*perturbações*” que me afetaram e me incomodaram como pessoa afetam uma grande parcela da população, no caso, vocês, crianças.

Eu entendo que ter sido uma criança que não teve acesso apropriado às Artes, é uma “*perturbação pessoal*”. Quando eu imagino que as sociedades estão naturalizando que vocês, crianças, não tenham acesso à formação apropriada em Artes, isso passa a ser um “*problema social*”, uma “*questão pública*”. Agora, a partir das minhas práticas como professor de Artes, posso observar que “*perturbações*” similares às que me ameaçaram na infância afetam muitas crianças em formação. Então o que vou fazer aqui é imaginar, como disse o Mills (1975), sobre e a partir de tais questões.

Para imaginar, pensar nesta tese, tive de obedecer a mais uma das regras colocadas para as pesquisadoras, ês pesquisadories e os pesquisadores. Ela determina que elas, elus e eles busquem dialogar com autoras, autories e autores que já estudaram certo tema, assunto, para que possam imaginar as “*questões públicas*” e combinar suas ideias e seus modos particulares de ver certos saberes, conhecimentos. Falei sobre esse diálogo lá no início da tese, na “*Nota às crianças*”. Vocês lembram? Então, para caminhar comigo durante todo o trajeto que decidi percorrer ao pesquisar e escrever para vocês, crianças, convidei algumas autoras, algumes autories e alguns autores que vou lhes apresentar durante toda a escrita, e, também, algumas ideias e alguns saberes que foram construídos historicamente, ao longo dos anos, que foram imaginados, pensados por diversas pessoas, como nos mostrou Charles MILLS (1975). Vou chamar esses saberes de “*estudos*” ou “*pensamentos*”. Tudo bem?

Entre as, ês e os principais autoras, autories e autores que decidi trazer para dialogar comigo, visto que me ensinaram diversas coisas legais sobre crianças, infâncias e sobre ser professor, está o Paulo Freire. Sim. Aquele mesmo que vocês puderam ver

na epígrafe inicial e que já lhes apresentei anteriormente. Os pensamentos que ele desenvolveu, ou seja, seus estudos, se tornaram fundamentais para que muitas professoras, muitas professorias e muitos professores pudessem entender diversas das coisas boas e fundamentais que devem acontecer enquanto se ensina-aprende e, também, para que elas, eles e eles pudessem compreender muitas das coisas que jamais devem acontecer nos contextos educacionais. Coisas que, na verdade, como puderam ver por meio dos meus relatos, acabam atrapalhando, prejudicando as alunas, as alunas e os alunos. O Paulo Freire é tão importante que o conjunto dos saberes que ele desenvolveu é chamado de Pedagogia Freiriana. Caso não saibam, uma “*pedagogia*” é um conjunto de ferramentas, métodos e técnicas, de saberes relacionados à educação, ao ensinar-aprender.

Vou conversar bastante com Paulo Freire, apontando a vocês algumas das sabedorias que ele me ensinou e como influenciou minhas práticas de professor. Mostrarei vários motivos pelos quais a Pedagogia Freiriana é importante neste trabalho, sendo o principal o fato de que Freire propõe às professoras, às professorias e aos professores a utilização das experiências das, das e dos estudantes junto a suas condições sociais — formas como vivem, moram, trabalham etc. — no processo ensino-aprendizagem, de modo que elas, eles e eles consigam enxergar sentidos e propósitos no que estão estudando, possibilitando a elas, eles e eles se tornarem pessoas capazes de pensar criticamente o mundo. Ou seja, pensar — a partir de informações confiáveis — utilizando a capacidade de analisar fatos, questionamentos, experiências próprias e/ou de outras pessoas, comentários, opiniões diversas com o objetivo de formar sua própria opinião sobre diversos temas, assuntos.

Outras formas de pensar acerca de ensinar-aprender, que vocês perceberão aqui e que me ajudarão a imaginar, são os estudos/pensamentos decoloniais. Vou utilizar algumas autoras, algumas autorias e alguns autores que ajudam a desenvolver esses estudos. Já ouviram falar sobre os “*estudos decoloniais*”?

Resumidamente, eles são maneiras de pensar, entender e viver no mundo a partir de saberes diferentes dos que foram trazidos pelos colonizadores europeus quando eles invadiram as terras que pertenciam aos povos indígenas das Américas. Caso ainda não saibam, a colonização acontece quando um grupo de pessoas sai de seu lugar de origem para outras terras com a finalidade de ocupá-las e explorá-las, levando consigo seus modos de vida, suas crenças, suas religiões, seus costumes e sua cultura. O terrível

é que, na maioria das vezes, isso é feito roubando essas terras de outros povos, grupos de pessoas, utilizando múltiplas formas de violência.

Costumamos dizer que, quando os europeus começaram a invadir as terras das Américas, se iniciou um período da história que se chama modernidade. A implementação do mundo moderno trouxe com ela uma forma de pensar e entender o mundo que não permitia nenhuma outra diferente dela. É como se essa forma de pensar se colocasse como mais poderosa e importante que qualquer outra. Um absurdo, não é mesmo?

Tanto as práticas colonizadoras quanto a modernidade impuseram um sistema social muito organizado e elaborado que promoveu o extermínio e apagamento de grupos inteiros de pessoas e seus modos de vida, sua cultura, seus saberes. Sim. É isso mesmo que vocês acabaram de ler. Infelizmente milhões de indígenas foram mortos com a tomada de suas terras pelos europeus. Um episódio muito triste e violento da história humana quando contada por quem sobreviveu à invasão e um triunfo quando contada por quem invadiu, violentou e conquistou. Bem parecido com versões diferentes das histórias contadas por leões e leões das contadas pelos caçadores.

Uma informação importante que vocês precisam ter é que essa colonização nunca parou de acontecer. O poder presente nas ações colonizadoras é tão intenso que continua a tentar acabar com toda e qualquer forma diferente de compreender o mundo, de produzir saberes. O nome disso é “*colonialidade*”. Para que lhes fique mais fácil de entender, a colonização foi o período da história em que os europeus invadiram terras, como a dos indígenas, e a colonialidade são as ações presentes naquele período que continuam afetando as pessoas até hoje.

A colonialidade continua a produzir a invisibilização, o ocultamento, o apagamento, a subalternização de qualquer forma diferente de pensar daquela trazida pelos colonizadores. É uma forma tão forte de dominar o mundo que, como nos diz o professor, antropólogo, doutor² em educação e negro, Saulo Pequeno Nogueira FLORENCIO (2020), está presente nas nossas leis, “práticas sociais, validação

² Ah, caso vocês não saibam, doutor não é o que vocês conhecem como médicas, médicos ou dentistas. Doutor, doutorie e doutora são pessoas que cursaram o doutorado, um tipo especial de estudo que algumas pessoas fazem depois de terminarem a faculdade. Já ouviram falar sobre isso? É o meu caso. Por isso escrevo esta tese.

acadêmica e científica, políticas públicas, noções normatizadas de civilização e progresso etc.” (p. 20).

O pensamento decolonial, então, dá prioridade a pensar e entender o mundo a partir dos conhecimentos e saberes que vêm dos povos que sofreram com diversas tentativas de apagamento de suas culturas, de seus modos de vida, de suas ancestralidades. Mas é muito importante saber que o mais valioso e poderoso no pensamento decolonial é quando as pessoas que sofrem cotidianamente com as tentativas de invisibilização e com o apagamento de seus saberes, de modos de ver o mundo, são protagonistas, porta-vozes de suas próprias histórias, ou seja, falam por si mesmas. É, sobretudo, quando elas são protagonistas que comunicam os saberes que produziram ao longo das suas experiências, de suas vidas.

De acordo com Catherine Walsh (2021, p. 63), que é uma mulher cis, branca, autora e pensadora estadunidense que luta junto de pessoas indígenas e afrodescendentes da Colômbia e do Equador para que elas consigam usar seus direitos, seus saberes e suas ancestralidades, esses estudos são “um modo de pensar coletivo que é concebido e produzido a partir da diferença e rumo à libertação”. Em outras palavras, ela quer nos dizer que a forma de pensar decolonial só é possível se acontecer por meio de um conjunto de pessoas, em grupo, a partir das diferenças que existem entre os saberes e que eles devem servir para libertar as pessoas que sofrem com as tentativas de apagamento de seus saberes. Entenderam? Vocês conseguem perceber que os pensamentos dela se parecem e se relacionam com os de Paulo Freire?

Também é uma atitude decolonial quando pessoas que não fazem parte dos grupos que sofrem com essas tentativas de apagamento conferem, dão visibilidade positiva para os saberes vindos dos protagonismos dessas pessoas.

Como lhes expliquei outrora, as maneiras como as escolas se organizam e os saberes presentes nelas estão permeados de colonialidades – enfrentem-na! – que tentam subalternizar, apagar, esconder e invisibilizar os saberes que estão presentes nas artes produzidas por crianças.

Por esse motivo, tenho me atentado acerca de como a arte feita por vocês, crianças, tem sido tratada em diferentes ambientes escolares e, mais efetivamente, na Escola Parque 313/314 Sul. Pode haver nas estruturas da Escola Parque 313/314 Sul os mesmos problemas presentes na escola que experimentei quando criança? Esse pode ser um problema em escala social maior? Tenho observado que sim.

Como podem ver, minha pesquisa está relacionada fortemente com minha história pessoal, sendo influenciada pela minha vida escolar, tanto na figura de aluno quanto na de professor. Ela pretende ser insurgente, desobediente, com alguns dos modelos limitadores de saberes plurais — de modos múltiplos de produzir conhecimento — e com algumas das imposições da academia, universidade, assim como minhas práticas pedagógicas têm sido com algumas normas presentes nas escolas que invisibilizam, apagam e escondem saberes diversos. Dessa forma, pretendo destacar neste trabalho, como dimensões da minha experiência profissional, o potencial narrativo que as crianças têm ao acessarem práticas pedagógicas que não as negligenciam e que as colocam como protagonistas dos processos educativos em Artes.

Por todos os motivos que lhes contei, esta pesquisa se orienta a partir da seguinte pergunta: *o que as crianças ensinam ao mundo sobre as infâncias, como modo particular de vida, quando exercitam protagonismo estético, político e epistêmico no espaço escolar?*

Há mais uma regra a ser seguida durante a escrita de um texto como este. As investigadoras, ês investigatories e os investigadores devem apontar quais são os objetivos das suas pesquisas, ou seja, o que se pretende com ela. Descrevo os meus a seguir.

De maneira geral, pretendo demonstrar, autoetnografando minhas práticas docentes, ao olhar e refletir sobre minha própria trajetória, perceber/identificar que fundamentos éticos, políticos e epistemológicos orientam a prática pedagógica que exerço e que me constitui e como as crianças reivindicam legitimidade epistemológica quando exercem protagonismo estético, político e epistêmico nos espaços escolares por meio de processos de criação de obras de artes. Ou seja, minha proposta é mostrar, contando e analisando algumas das histórias que vivi como professor de Artes, como as crianças que foram minhas alunas, alunes e alunos lutaram para serem reconhecidas como contadoras de suas próprias histórias por meio das obras de artes que elas produziram e como tais obras possuem conhecimentos, beleza e narrativa política, de luta e resistência, sendo mais uma forma possível de ver o mundo e estar nele.

Mais especificamente, pretendo tratar acerca:

- 1) da escrita científica *sobre* crianças *para* crianças;
- 2) apresentar as limitações que a modernidade/colonialidade impõe sobre os termos crianças e infâncias;

- 3) evidenciar a configuração adultocêntrica do mundo moderno/colonial e suas implicações para as crianças e infâncias;
- 4) evidenciar a autoetnografia como método de pesquisa que possibilita minha investigação;
- 5) apresentar algumas das experiências de minhas práticas docentes em que as crianças adotam o protagonismo em diferentes vertentes para a produção epistêmica;
- 6) analisar como o protagonismo das crianças durante o processo de criação de obras de artes — visuais, cênicas, literárias, propicia a construção de saberes que se constituem a partir de suas formas particulares de perceber e confrontar o mundo;
- 7) apontar as maneiras pelas quais as crianças têm reivindicado seus espaços sociais, dentre eles o artístico;
- 8) contribuir com o desenvolvimento científico acerca das epistemologias das crianças e das infâncias.

Para isso, vocês verão, a seguir, três partes fundamentais desta tese:

- 1) a forma como organizo minha metodologia;
- 2) a descrição de quatro projetos desenvolvidos em minhas práticas pedagógicas;
- 3) a análise reflexiva dessas práticas.

Lá no início, prometi que mostraria como fiz para superar todas as experiências ruins que tive na escola. Acredito que vocês tenham percebido com a minha narrativa. Sim. Foi me tornando um professor de Artes que se alegra muito em ver algumas e alguns de vocês, gurias, guries e guris, tendo a possibilidade de contar suas histórias pelas Artes. Posso lhes assegurar que agarrar muitas das oportunidades que tive e tomar decisões importantes sobre o que gostaria de me tornar me aproximou da criança que sempre quis ser e que, de fato, agora sou. As infâncias são meu modo particular de viver, estar e olhar o mundo. Minha infância está comigo todos os dias e é uma das tantas coisas que me faz uma pessoa feliz.

3 - CONVERSAS COM CRIANÇAS E MEMÓRIAS: IR EM FRENTE, VOLTAR, IR EM FRENTE...

*“Toda vez que falta luz, toda vez que algo nos falta,
o invisível nos salta aos olhos.”*
Humberto Gessinger

Então, crianças, chegamos a mais uma parte deste trabalho, a metodologia, ou seja, os instrumentos, regras e parâmetros escolhidos para construí-lo. É como se fosse o caminho que escolho percorrer e quais ferramentas vou precisar para que tudo corra bem durante o trajeto. Uma, uma ou um alpinista não pode subir uma montanha cheia de neve sem utilizar equipamentos adequados: roupas de inverno, botas para o frio, comida, água, barraca para se abrigar, medicamentos, bem como tantas outras coisas e nem tampouco percorrer um caminho desconhecido. Ela, ele ou ele precisará estudar num bom mapa as orientações que facilitem sua trajetória e fazer as escolhas que a, é ou o levem em segurança, não é mesmo?

Da mesma forma é meu percurso nesta pesquisa. Preciso contar para vocês quais são as maneiras e os recursos que utilizo para realizá-la. É preciso fazer isso visto que existem muitas formas diferentes de se construir conhecimento e cada pessoa escolhe como seguir seu caminho de aprendizagem. Já falamos sobre isso anteriormente, lembram?

Minha metodologia se constitui, então, de duas escolhas que considero importantes: 1) escrever uma tese para crianças; e 2) utilizar a *autoetnografia*.

Autoetnografia? Palavra estranha, não é mesmo? Mas não se preocupem, ela significa uma coisa bem legal e dá nome a uma metodologia de pesquisa que me possibilita olhar e analisar minha própria história como professor. Ela é composta de três outras palavras: “*auto*”, que, como vimos anteriormente, significa “*de si mesmo*”; “*etno*”, que vem de etnia, ou seja, grupo de pessoas com modo de vida e ancestralidade comum; e “*grafia*”, que significa “*escrita, transcrição*”. Nessa palavra, podemos encontrar uma outra, que é a junção de apenas duas delas: “*etno*” e “*grafia*”, ou seja, a “*etnografia*”, que é uma forma de pesquisar, analisar e fazer uma boa descrição de um grupo de pessoas, seu modo de vida, suas formas de experimentar e praticar o mundo. Então, sabedoras, sabedorias e sabedores, como vocês são, perceberam que a autoetnografia é quando uma pessoa faz a etnografia se entendendo como parte

indispensável do grupo a ser pesquisado, investigando a partir de si mesma. Penso que essa é uma alternativa interessante para olhar minha própria experiência docente, de professor, ou seja, a minha própria prática nos ambientes educativos da escola. Acredito ainda ser uma boa possibilidade de colocar essas práticas em evidência e dialogar com os saberes que aprendi com o protagonismo de minhas alunas, minhas alunas e meus alunos, ou seja, o grupo a ser estudado.

Agora que vocês sabem quais são as minhas duas escolhas metodológicas, vou lhes falar melhor acerca delas.

A decisão de escrever esta tese para crianças se dá para além daqueles motivos que lhes contei lá no início, na “*Nota às crianças*”. Ela vem de algumas leituras e reflexões que fiz a partir de discussões, diálogos que tive com algumas autoras, algumas autoras e alguns autores, amigas, amigas e amigos, professoras, professoras e professores da universidade durante meu doutoramento. Entre tais diálogos, tive a oportunidade de pensar a respeito do que são textos escritos para crianças e sobre algumas informações equivocadas que algumas adultas, algumas adultas e alguns adultos costumam presumir sobre textos escritos para pequenas, pequenos e pequenos.

Considerada uma das mais importantes e relevantes poetisas brasileiras, Cecília Meireles, mulher cis, branca, brasileira, carioca, professora, pintora, jornalista e escritora, contribuiu de maneira generosa com os saberes relacionados aos textos que são escritos para crianças. Em um de seus livros, chamado “*Problemas da literatura infantil*” (2016), ela apresenta ideias que me ajudam a entender e a lhes explicar um pouco sobre literatura infantil, textos escritos para vocês, crianças.

A primeira ideia que ela desenvolve é a de que, mesmo antes de aprender a ler as palavras escritas, vocês, meninas, meninos e meninos, já têm acesso, contato com a literatura, textos, histórias, narrativas, presentes nas histórias, cânticos, provérbios, entre outros, contados por suas e seus familiares, amigas, amigas e amigos mais próximas e próximos. De acordo com Meireles (2016), isso acontece sempre que alguém utiliza determinados grupos de palavras com uma intenção, um propósito de se expressar. “A palavra pode ser apenas pronunciada. É o fato de usá-la, como forma de expressão, independente da escrita, o que designa o fenômeno literário.” (Cecília MEIRELES, 2016, p. 14).

Isso significa alguma coisa bem parecida com o que o Paulo Freire nos contou anteriormente, quando disse que a leitura de mundo vem antes da leitura das palavras. Vocês perceberam? Concordam? Essa ideia é importantíssima para a compreensão de

que, desde que um ser humano nasce, passa a interagir com o mundo e interpretá-lo à sua própria maneira. É como se cada pessoa fizesse uma coleção de saberes que conversam entre si e que fazem sentido para ela. Essa ideia trazida pela Meireles (2016) é relevante também para entender que os conhecimentos estão nas pessoas antes de elas serem capazes de escrevê-los, registrá-los em algum lugar, e continuarão a lhes pertencer ainda que elas nunca aprendam a escrever. A ideia da autora é importante, de outra parte, para pensarmos na literatura em relação às histórias e saberes que se mantêm vivos pelo que é chamado de Tradição Oral, ou seja, contados de boca em boca, vividos, experimentados, significados e ressignificados por cada indivíduo e na coletividade, de geração em geração, como a ancestralidade, lembram?

Assim como Meireles (2016) nos apresenta a ideia de que a Literatura existe para muito além das histórias que estão impressas em livros, Daniela Barros Pontes e SILVA (2019, 2023), mulher cis, brasileira, socialmente reconhecida como branca com origens árabe e indígena, mouro portuguesa, pedagoga, pesquisadora da Tradição Oral, mestra e doutora em Educação, investiga profundamente o que compõe a Tradição Oral, mais precisamente as de Matriz Africana, enquanto processo educativo e como processo de constituição da pessoa. Mais especificamente ela defende a ideia de que a Tradição Oral é

o imenso território intangível que se constitui a partir das várias formas de reexistência dos povos africanos na América Latina, desde o início da ocupação europeia. *A oralidade é um sistema de pensamento*, um lócus epistêmico, um cosmos de fundamentos e valores que indicam, enunciam e organizam as diversas comunidades, territórios e grupos, por ela constituídos num processo contínuo e espiralar coletivo-indivíduo-coletivo, que acompanha o próprio Tempo. Tradição Oral faz referência a um modo de ser/estar/sentipensar específico e diverso... *é então também força educativa, que orienta os pilares sociais e o comportamento em comunalidade.* (Daniela BARROS, 2023, p.20, grifos do autor).

Esse argumento é bem legal, pois ajuda a evidenciar que não há de se esperar um tempo certo para que vocês, garotas, garotes e garotos, tenham acesso à literatura, às histórias, aos textos, aos livros etc, como muitas pessoas acreditam e defendem. Se observarmos bem, a oralidade imprime, desde mesmo antes de nascer, em cada ser humano, os saberes, a cultura, a literatura, o conhecimento... E por isso, como disse Daniela Barros (2023), é força educativa.

O tempo da leitura é sempre o presente. Está na prática da vida. Envolvidas, envolvidos e envolvidos pelas histórias do mundo, vocês, gurias, guries e guris, estão sempre a escrever e reescrever as suas próprias histórias.

Voltando a Meireles (2016), como segunda ideia, nos diz que as literatas, ês literates e os literatos, ou seja, as pessoas que se ocupam em estudar a literatura, acabaram inventando um problema, quase que sem solução, quando criaram o termo “literatura infantil” para determinar o que seria um conjunto de histórias, textos e livros apropriados às crianças. Na opinião da Cecília Meireles, a criação de uma literatura entendida como infantil faz com que algumas pessoas se equivoquem de quatro formas: 1) achar que todas as crianças se interessarão pelos livros que foram pensados e escritos para elas; 2) que as crianças não serão capazes de se interessar por livros que não foram escritos diretamente para elas; 3) que todos os livros feitos para as crianças são literatura, “pois muitos deles não possuem, na verdade, atributos literários, a não ser os de simplesmente estarem escritos... não basta juntar palavras para se realizar obra literária” (Cecília MEIRELES, 2016, p.15); e 4) achar que os textos escritos para as garotas, garotes e garotos devem ser desprovidos de intelectualidade, como se tivessem de ser abobalhados, esvaziados de incentivo ao pensamento, ignorando que as crianças são mais argutas, perspicazes e sobretudo mais poéticas do que geralmente imaginam as adultas, ês adultes e os adultos.

A autora então apresenta uma terceira ideia: a de que seria muito mais apropriado considerar que a literatura para as crianças seria toda aquela que faz sentido às pequenas, aes pequenes e aos pequenos, que desperta curiosidade, que as, ês e os faz empenhar tempo em leitura, tempo de prazer, satisfação, deleite. Assim, qualquer livro que não tenha sido escrito diretamente para as garotas, aes garotes e aos garotos, mas que contenha nele um estilo de escrita que consiga realizar um diálogo, uma interlocução com uma leitora, ume leitorie ou um leitor criança pode ser considerado infantil. Essa maneira de pensar a literatura infantil mostra que alguns livros, ainda que não escritos diretamente para vocês, meninas, menines e meninos, podem conter um estilo de escrita, a maneira como foram escritos, que as, ês e os aproxima do discurso, da narrativa presente neles.

Dessa forma, Meireles propõe que:

[...] o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público. Nessas condições, qualquer tema, de suficiente elevação moral, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido. (Cecília MEIRELES, 2016, p. 18).

Aqui vocês poderão ver como as ideias de Meireles (1996) se aproximam mais uma vez das de Freire (1997). Ao falar sobre a indispensável relação entre quem escreve e quem lê um texto, ou seja, entre autora, autorie ou autor e leitora, leitorie ou leitor, Paulo Freire afirma que:

É preciso deixar claro, também, que há uma relação necessária entre o nível do conteúdo do livro e o nível da atual formação do leitor. Estes níveis envolvem a experiência intelectual do autor e do leitor. A compreensão do que se lê tem que ver com essa relação. Quando a distância entre aqueles níveis é demasiado grande, quanto um não tem nada que ver com o outro, todo esforço em busca da compreensão é inútil. (Paulo FREIRE, 1997, p. 265-266).

Como vocês puderam ver, a autora e o autor chamam a atenção para um ponto muito importante ao ato de escrever, contar uma história, comunicar algo. Quem escreve deve sempre pensar em para quem está escrevendo. E isso quer dizer muita coisa. Implica em pensar em uma proximidade da autora, de autorie ou do autor com potenciais leitoras, sues leitories ou seus leitores. Implica pensar, como afirmei na “*Nota às crianças*”, que todos os assuntos podem ser tratados com garotas, garotes e garotos, bastando apenas encontrar uma forma, um estilo apropriado. Quer dizer também que o texto deve estar numa linguagem que possa fazer sentido para quem o lê e, ao mesmo tempo, possa ter informações que ajudem as leitoras, ês leitories e os leitores a pensar a partir delas. Quer dizer principalmente que alguns textos, escritos de maneiras tão complicadas, só podem servir a algumas poucas leitoras, leitories e leitores, ação que, como vimos antes, é excludente, segregadora. Quer dizer ainda, em tom de denúncia, que muitas das coisas que são escritas são feitas por quem tem o privilégio de fala para quem tem o privilégio da escuta, ou seja, por um grupo de pessoas que dominam as narrativas como as dos caçadores para as pessoas que, mesmo sem perceber, ignoram as narrativas de quem é caçado.

Uma quarta ideia que Meireles aponta acerca dos escritos para pequenas, pequenes e pequenos é o fato de que muitas escritoras, muites escritories e muitos escritores acreditam que os textos devem ter uma curta extensão, ser pequenos em tamanho. Histórias diminutas que podem ser consumidas rapidamente por vocês. Para ela, a quantidade grande de páginas em um livro, vista como um desencanto por muitas, muites e muitos que têm como ofício escrever, pode ser, na verdade, um dos grandes atrativos para as crianças leitoras. A busca por saber dos detalhes do que se narra, dos percalços que se atravessa, dos mistérios do que está por vir, são os deleites que fazem

com que as crianças esqueçam as horas, as companheiras, ês companheiros os companheiros, as merendas. Sobre isso, diz:

Sempre gostei muito de livros e, além dos livros escolares, li os de histórias infantis e os de adultos: mas estes não me pareciam tão interessantes, a não ser, talvez, *Os três mosqueteiros*, numa edição monumental, muito ilustrada, que fora de meu avô. Aquilo era uma história que não acabava nunca; e acho que esse era o seu principal encanto para mim. (Cecília MEIRELES, 1958, p. 73).

Compartilho aqui com vocês que essa foi uma das preocupações de algumas companheiras, algumes companheiros e alguns companheiros da academia, da universidade, quando souberam da minha decisão de lhes escrever esta tese. Você não acha que pode ser um texto que desperte desinteresse por ser demasiado grande? Me perguntaram algumas, algumes e alguns. Para responder a elas, elus e eles, falava sobre as palavras reveladoras e encorajadoras presentes nas ideias sobre escritos para crianças da Cecília Meireles. Lhes explicava que o interesse por algo nunca é unanimidade. Que minha intenção é propor uma escrita que tente incluir e facilitar a leitura de quem se interessar por ela. Uma tentativa de promover acesso a saberes a pessoas que historicamente foram e são desprivilegiadas.

Um bom exemplo que dava a minhas, minhes e meus colegas sobre o tamanho de uma obra não ser um empecilho ou fator que causasse desinteresse nas crianças é a obra completa do Harry Potter. Vocês conhecem? Já ouviram falar?

Caso não, essa obra é composta por uma série de sete livros da mulher cis, branca e autora britânica J. K. Rowling. Ela conta a história de um bruxo, de sua infância ao início da fase adulta, com muitos mistérios e reviravoltas. Cada um dos seus sete livros é bastante grande. O primeiro, *Harry Potter e a pedra filosofal*, tem 264 páginas. O segundo, *Harry Potter e a câmara secreta*, tem 287. O terceiro, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, tem 288. O quarto, *Harry Potter e o cálice de fogo*, 583. O quinto, *Harry Potter e a ordem da Fênix*, 704. O sexto, *Harry Potter e o enigma do príncipe*, 471. E o sétimo e último, *Harry Potter e as relíquias da morte*, 592 páginas. No total, toda a série, na primeira edição brasileira da editora Rocco, dispõe de incríveis 3.189 páginas que não foram um impeditivo para que milhões de crianças a lessem. Muito pelo contrário. Estima-se que tenham sido vendidos mais de 500 milhões de livros da série Harry Potter ao redor de todo o mundo. Na minha forma de perceber, esse exemplo corrobora, apoia, confirma os pensamentos da Cecília Meireles sobre textos longos para crianças.

Há mais um assunto que se fez presente entre meus pares, colegas da universidade, durante o doutoramento, acerca da minha escrita para pequenas, pequenes e pequenos. Ele tem que ver com algo que já tratamos aqui por meio das ideias de Meireles e Freire. Era uma preocupação de que o texto não teria um estilo suficientemente objetivo para se comunicar com suas leitoras, suas leitories e seus leitores, necessitando da intervenção de alguém para facilitar a leitura. Damos o nome de *mediadoras, mediadories e mediadores de leitura* para as pessoas que fazem essa facilitação. Você não acha que a leitura de sua tese vai precisar ser mediada por uma pessoa adulta? Perguntaram algumas, algumes e alguns estudantes. Por certo que, em diversas ocasiões, sim. E ficaria muito satisfeito se isso pudesse sempre acontecer. Respondi a elas, elus e eles acrescentando os argumentos que lhes mostrarei agora.

Vocês lembram que Freire diz que as pessoas aprendem a ler a partir das relações que estabelecem com outras pessoas e com o mundo? Lembram que suas ideias falam sobre as possibilidades de aprender os saberes do mundo e reinterpretá-los, dar outros significados a eles? São as leituras individuais de mundo, combinadas com as leituras feitas pelas pessoas mais próximas de nós, durante nossos primeiros anos de vida e ao longo dela com pessoas não tão próximas de nosso núcleo familiar, que fazem com que ninguém seja a cópia exata de ninguém. É durante esse processo que construímos a nossa própria forma de viver e experimentar o mundo. É nesse percurso que vamos entrando em contato com inúmeros saberes acumulados pela humanidade ao longo de sua jornada. É uma espécie de interação, troca entre o que já foi aprendido e o que se está aprendendo. É bem parecido com o que nos explicou o Mills (1975), quando falou sobre pensar os problemas pessoais em relação aos problemas sociais e as influências históricas neles. Há sempre uma relação inseparável entre eles, lembram? Nesse processo de interação, a mediação sempre se faz presente. Uma das formas de construir seu repertório de saberes não é por meio de muitas perguntas que vocês fazem às adultas, aes adultes e aos adultos?

Pensar que certa idade adulta e ou o nível de maturidade de uma pessoa tira dela a necessidade de mediação com outras, outres e outros para continuar se desenvolvendo é um grande equívoco. Se as adultas, ês adultes e os adultos fossem autossuficientes, como em muitas ocasiões costumam acreditar, não necessitariam, por exemplo, de professoras, professories ou professores na universidade para aprender com afinco muitas coisas. O que fazem elas, elus e eles senão indagar a seus pares, mentoras, mentories ou mentores quando não compreendem algo? Assim, a mediação para a

leitura deste trabalho, bem como a de qualquer outro, será sempre bem-vinda. Isso significará que alguém, ao fazer suas leituras, estará também sabendo acerca da leitura de outrem.

Mais um equívoco vindo delas, delus e deles é pensar que a necessidade de mediação na leitura só se faz necessária se um texto não estiver suficientemente objetivo ao se comunicar com quem o lê. É a incompletude humana, que também nos ensina Freire (1996), que fará com que um mesmo texto seja mais ou menos objetivo a cada pessoa.

Como vimos, tanto a Cecília Meireles quanto o Paulo Freire nos ensinam que trabalhar a literatura, histórias, textos, escritos, saberes, sem pensar na relação que existe entre quem fala e quem escuta, é demasiadamente perigoso e prejudicial. Se quem ouve não pode compreender o que é dito, dificilmente conseguirá expandir seu repertório de saberes. Infelizmente, a universidade, a academia, mantém, em muitas ocasiões, um sistema que permite o acesso aos saberes apenas para um grupo seletivo de pessoas, desprivilegiando, dessa forma, muitas outras como vocês, meninas, meninos e meninos.

Assim, a escrita para vocês, crianças, é o caminho metodológico que assertivamente decidi percorrer durante minha pesquisa. É uma decisão consciente, de propósitos carregados de objetivos, intenções, finalidades. É um caminho que se faz de idas, voltas e novas idas que permitem praticar e experimentar as infâncias. É por pensar na afirmativa de Meireles sobre as infâncias, de que “tudo é misterioso nesse reino que o homem começa a desconhecer desde que o começa a abandonar.” (Cecília MEIRELES, 2016, p.19), que opto por não abandonar as infâncias. Busco fazer delas o meu modo particular de vida, de estar no mundo, de experimentá-lo. Por isso me empenho em lhes escrever esta tese, rodeado dos mistérios das infâncias.

Além de confiar nas ideias das autoras, das autoras e dos autores que escrevem sobre a relação das crianças com o mundo literário, apresentei o artigo — “*O protagonismo estético, político e epistêmico das crianças no espaço escolar: relato de uma experiência pedagógica*” (Hugo de Freitas, 2022) — escrito paralelamente a esta tese, à minha sobrinha de 11 anos e ao meu sobrinho de 9 anos para que o lessem, como estratégia para verificar se fazer essa escrita acadêmica para crianças teria êxito, daria certo. Sei que ter experimentado, a princípio, a leitura com apenas uma menina e um menino pode não ser o suficiente para saber mais sobre o que as garotas, ês garotes e os

garotos pensam acerca disso. Mas tenho que lhes dizer que essas duas leituras me deram um bom indicativo.

Todas essas contestações que lhes mostrei, feitas por minhas, minhas e meus colegas de universidade e alguns outros exemplos que narrei anteriormente ao longo de minha escrita, demonstram claramente que muitas pessoas adultas, presumem que vocês crianças, ao estarem biologicamente, ou seja, com seus corpos, em suas infâncias, serão seres que sempre estarão aquém, inferior intelectualmente.

Pensam que certas habilidades intelectuais e físicas, motoras (de domínio de movimentos corporais) são de exclusividade das pessoas adultas. Se comportam e se organizam como se vocês, crianças, não fizessem mover o mundo. E por assim ser, se articulam de maneira a impedir a atuação social tão eficiente que vocês realizam cotidianamente. Estas pessoas, atribuem de maneira exclusiva, a quem está na adultícia, características de desenvolvimento humano que as colocam em situação de poder e privilégios.

Acreditam que quando uma criança atinge certo grau de sofisticação em determinada coisa, está em uma condição de desenvolvimento avançado, como, supostamente, a de uma pessoa adulta. Assim, ao mesmo tempo tanto afirmam serem donas de certo grau de desenvolvimento quanto negam que esse mesmo grau possa ser atingido e/ou pertencer a vocês.

Um bom exemplo disso, é uma frase que eu lhes falei que escutava muito de adultas, adultes e adultos quando eu era criança. Vocês se lembram que me diziam que os traços dos meus desenhos eram sofisticados demais para serem de uma criança?

Então, essa afirmação presume que só gente mais velha pode ter traços de desenhos sofisticados e que as crianças são incapazes de tê-los. Isso é uma bobagem. Conheço tantas pessoas adultas que não sabem desenhar e que não têm boa coordenação motora.

Esses comportamentos que lhes narrei são violentos e cruéis e se chamam *adultocentrismo*, e como lhes prometi anteriormente, falarei mais sobre ele. E o farei porque o *adultocentrismo* é um conceito fundamental para que eu possa desenvolver a minha investigação e minha metodologia.

O *adultocentrismo* tem muito que ver com a interminável tentativa das pessoas por serem poderosas nas sociedades modernas. Tem que ver com uma incessante busca por situação de privilégios sociais. Ele se assemelha demasiadamente, em sua estrutura, com as diversas violências que historicamente sofreram e sofrem as mulheres – cis e

trans –, homens trans e pessoas não binárias, quando comparadas aos homens cis. Isso porque as ciências afirmavam fortemente que certos desenvolvimentos biológicos dos grupos humanos e suas características determinavam a existência de condições de superioridade-inferioridade.

Essa comparação, como vemos, é violenta e segregadora, enganosa e difusora de uma única versão da história. São os caçadores dizendo que jamais foram ou serão devorados pelos leões. Afirmando que nunca houve resistência por parte de suas vítimas. É um pensamento que nega a possibilidade de coexistirem no mundo seres humanos e leões e leões, pessoas adultas e crianças fortes e/ou fracas, mas únicas por natureza.

O adultocentrismo, de acordo com Klaudio Duarte Quapper, homem cis, branco, chileno, sociólogo e educador popular

procede e emerge ancestralmente, de forma semelhante a outros modos de exercer dominação nas relações sociais, mas foi invisibilizado e não teve a atenção necessária daqueles que investigam fenômenos sociais e, em particular, processos juvenis. (Klaudio QUAPPER, 2016, p.18).

O que o autor está nos dizendo, é que esse comportamento tem tudo que ver com dominação de pessoas sobre pessoas. É uma forma desigual de organizar a sociedade entre pessoas mais velhas privilegiadas e mais jovens desprivilegiadas, como vimos que acontece de maneira persistente na colonialidade – nunca deixem de encará-la! – lembram?

Ele ainda faz uma denúncia muito importante. Ele diz que as investigadoras, ês investigatories e os investigadores de fenômenos sociais, principalmente nos estudos que dizem respeito a vocês, crianças, não deram ao adultocentrismo, a devida atenção. Isso significa que ao estudar crianças e infâncias, muitas dessas pessoas investigadoras ignoram em suas pesquisas as relações desiguais que existem entre pessoas adultas e pessoas crianças e jovens.

Assim, para contribuir com as pessoas que pretendem investigar as infâncias, o Klaudio Quapper propõe o adultocentrismo como

uma categoria de análise que expressa simultaneamente: o *sistema de dominação que organiza as relações entre gerações de forma assimétrica e desigual*, um paradigma nas ciências sociais que tem predominado nos imaginários investigativos..., e um eixo analítico, que complementa a complexidade exigida pela análise das condições de pluridominância na contemporaneidade – juntamente com gênero, classe, raça, território e outros. (Klaudio QUAPPER, 2016, p.18).

De acordo com ele, o adultocentrismo tem de ser visto como um problema por si só e ainda uma maneira de se imaginar um problema social, como nos sugeriu o Mills, lembram?

O que ele nos propõe é usarmos o adultocentrismo como uma espécie de lente ou lupa investigativa. Se observarmos o mundo com essa lente ou lupa, poderemos notar as fortes influências negativas e danosas que esse comportamento traz as sociedades modernas. E é o que eu estou fazendo aqui, não é mesmo? Vocês percebem?

Ademais, ele enfatiza que o adultocentrismo atua de forma a complementar e a alimentar outros sistemas de dominação, geradores de desigualdades.

Na mesma perspectiva de Klaudio QUAPPER (2016), Humberto Abaunza Guitiérrez, homem cis, branco, nicaraguense e Doutor em Ciências Sociais, conceitua o adultocentrismo como um modo de organização social que se sustenta por relações de dominação entre a pessoa adulta e a jovem e/ou a idade adulta e a juventude. Assim, a vida adulta se impõe como referência universal. O adulto se constitui em um paradigma social e cultural, no ponto de referência que determina o caminho que os jovens devem percorrer e como devem fazê-lo. (Humberto Abaunza, 1992, p. 5).

O adultocentrismo é muito triste e violento, não é mesmo? É mais uma das armadilhas estruturantes da colonialidade – confrontem-na!, percebem?

Então, sendo o adultocentrismo uma armadilha, vou lhes contar como ela se organiza para que vocês possam ficar atentas, atentes e atentos.

Ainda de acordo com Humberto Abaunza (2021), culturalmente o comportamento adultocêntrico se apresenta pensando que:

1. A idade das crianças serve para explicar certas atitudes e ações delas. Um exemplo é a famosa frase dita muitas vezes entre pessoas adultas: - Pare de agir feito uma criança! Vocês já devem ter escutado isso muitas vezes, verdade?
2. As infâncias são praticamente um prazo para uma quitação de dívida. Como um tempo de espera e preparação que descreve um estágio igual, idêntico para todas as pessoas consideradas jovens a partir de uma certa idade.
3. Acredita que cabe as pessoas adultas escreverem as narrativas que devem ser vividas e as tarefas que devem ser executadas por quem é criança ou jovem.
4. Que todas as crianças e jovens devem ser estudantes. Estar fora da escola fará das crianças e jovens incompletos ou inferiores.

5. Achar que infância é estágio do ciclo de vida. A infância e a juventude são definidas como estágios com caráter transitório. Assim, as pessoas que neles se encontram seriam incompletas.
6. Ver as crianças como futuro: na colonialidade o futuro é algo que não é ou não chegou. Dessa forma, o adultocentrismo afirma que as crianças ainda não são membros plenos da sociedade.
7. Colocar nas crianças a responsabilidade das mudanças sociais. Isso é bastante pesado para as crianças porque muitas delas estão em contexto de extremo desprivilegio. Esse pensamento está bem relacionado com ver as crianças como futuro.
8. Pensar que a infância é uma preparação para a vida adulta. Ser criança e ser pessoa adulta são vistas como coisas opostas. E ser pessoa adulta é pensado como objetivo a ser alcançado pelas crianças.

Como vocês podem visualizar, esse tal desse adultocentrismo é realmente arbiloso, astuto e perspicaz. Ele é muito mal-intencionado e atravancador de tantas possibilidades das infâncias. Ele coloca vocês, crianças, numa situação bastante limitadora e desafiadora. Ele tenta segregar, apagar, invisibilizar, ocultar, subalternizar, inferiorizar, expulsar, excluir e negar a vocês e as suas diferentes formas de estar no mundo. Terrível, não é mesmo?

Acho imprescindível mostrar-lhes como o adultocentrismo atua na sociedade. Preciso que tenham clareza sobre isso. Eu poderia lhes mostrar inúmeros exemplos que ilustram como algumas pessoas e instituições não têm o menor constrangimento em demonstrar seu comportamento adultocêntrico, mas como tenho que contar-lhes e explicar-lhes muitas outras coisas, apontarei apenas dois, pois eles me afetaram de maneira bastante profunda.

O primeiro é sobre uma propaganda de uma empresa de hospedagem. A Airbnb. Não sei se vocês já ouviram falar dela? Ela aluga hospedagens para pessoas em casas, apartamentos e outras residências como uma alternativa aos hotéis.

Há uma de suas propagandas de 2024, veiculada mundialmente pela internet e feita em formato de desenho animado. Nela, aparece uma cena simples na qual pessoas adultas estão na borda de uma piscina de um hotel. De repente começam a aparecer crianças, deixando as pessoas adultas desconfortáveis. A empresa então pergunta às aes e aos espectadores: “*Se você finalmente vai fazer uma viagem sem as crianças, por que ficar em um hotel com mais crianças?*” (AIRBNB, 2024).

Ficaram indignadas, indignades e indignados? Eu também? E conheço a muitas crianças que se sentiram ofendidas e desrespeitadas pela empresa e sua propaganda.

Tenho de lhes confessar que eu acho o anúncio estúpido em diversos sentidos. Um deles é de que ele presume que quem vai viajar sem as crianças não quer estar com crianças. Outro é que coloca a vocês, crianças, como se fossem fonte de desconforto e incômodo para as pessoas adultas. Reforça a terrível ideia que permeia no imaginário de muitas pessoas adultas de que as crianças deixam um ambiente desagradável, chato ou insuportável. Essas são ideias segregadoras. A propaganda é um exemplo claro de que o adultocentrismo é um comportamento naturalizado e parte da estrutura das sociedades modernas.

O segundo exemplo que vou lhes contar diz respeito a crítica escrita pela mulher cis, branca, catalã e jornalista Begoña Gómez Urzaiz sobre o filme “*Soul*”, do estúdio Pixar, feito para vocês, crianças.

Na matéria intitulada “*Em que momento a Pixar esqueceu que seus filmes, às vezes, também são vistos por crianças?*” (2020), publicado no jornal espanhol El País, a jornalista coloca a intelectualidade e a capacidade de leitura de mundo das crianças em lugar de inferioridade, incapacidade e subalternização.

Resumidamente, Begoña (2020) critica o Pete Docter, homem cis, branco, estadunidense, cineasta e o criador do filme “*Soul*” (2020) por fazer um desenho animado inteligente e sensível, poético e reflexivo para vocês, crianças. Sim. É isso mesmo que vocês acabaram de ler. Ela critica um cineasta por ele compreender a vocês, crianças, como seres intelectualmente capazes e as tratar com respeito e possuidoras do dom das infâncias.

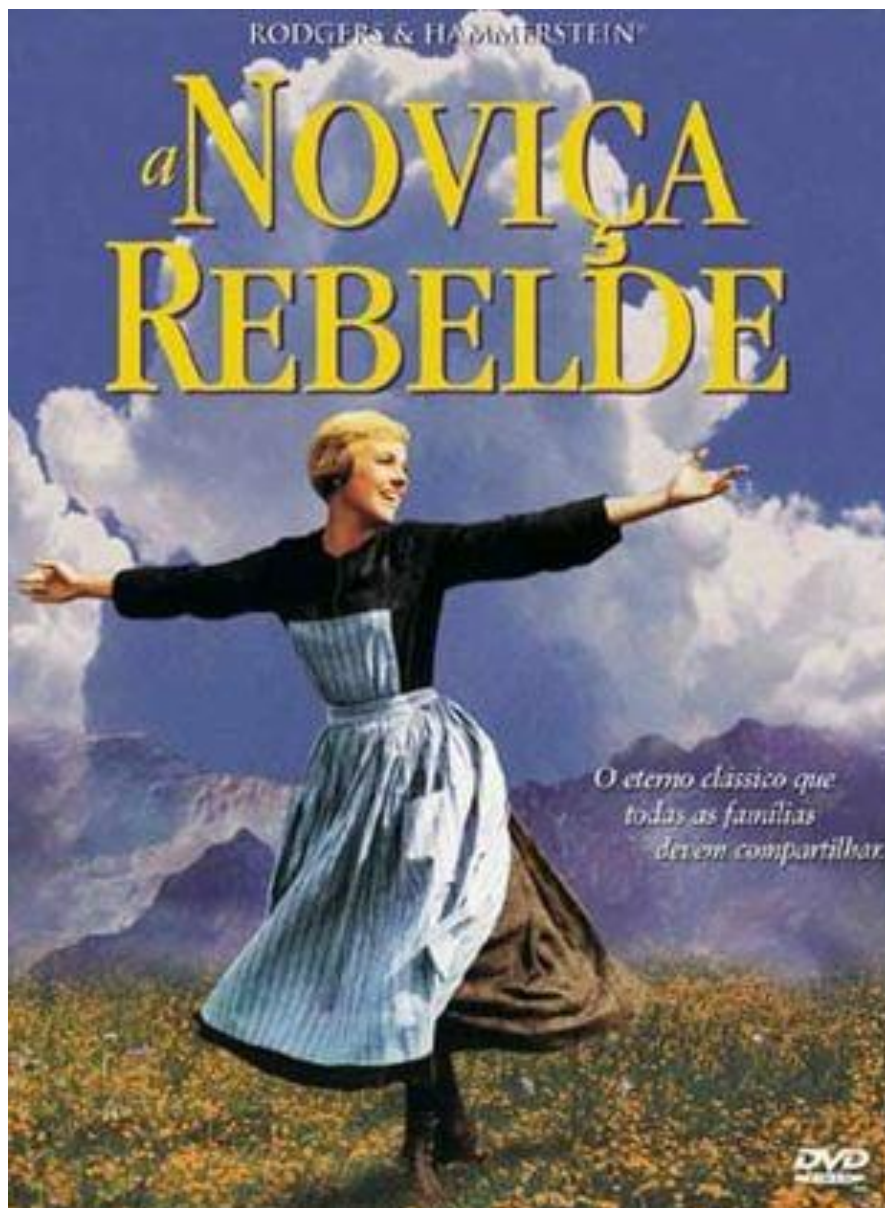
Basicamente, a jornalista inicia seu discurso informando que sua filha e filho estavam obcecados pelo filme “*A Noviça Rebelde*” (1965). Noviça, caso não saibam, é a mulher que se prepara para se consagrar religiosamente. É como, por exemplo, a preparação para ser freira.

O filme em questão, conta a história de uma noviça que, não se adaptando a vida que levava no convento, vai trabalhar como governanta na casa de um capitão viúvo que tinha sete filhos. Ela acaba levando felicidade a uma casa que estava, havia tempos, triste.

Begoña relata que sua filha e filho fizeram alguns questionamentos ao assistirem ao filme, tais como: “o que é uma freira? O que é um nazista? Há crianças nazistas?”

Freiras engravidam? O trabalho das freiras é cantar nos casamentos? Como o Capitão sabe que está se apaixonando?”

Imagem 5 - Cartaz do filme "A Noviça Rebelde".

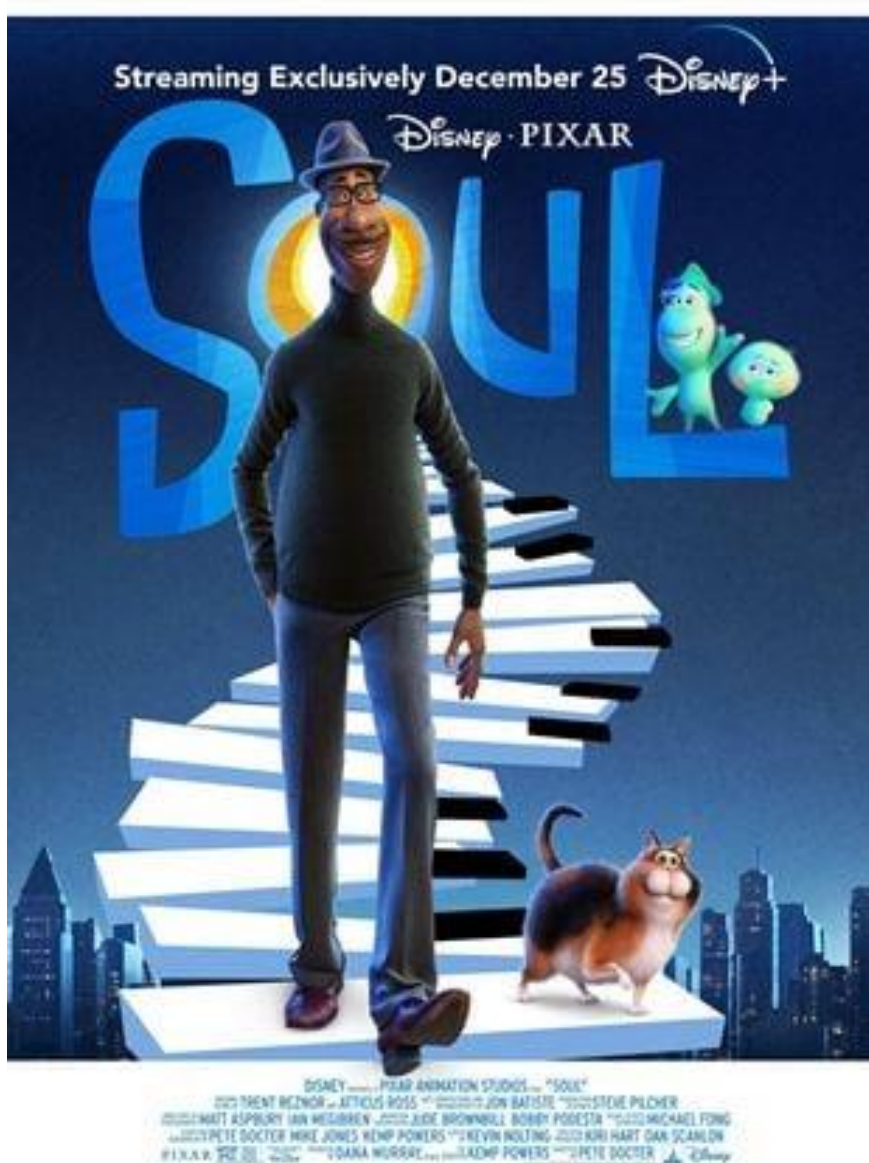


Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-238/>. Acesso em 14/04/2024

Segue seu raciocínio dizendo que ter de responder para suas crianças o que é o nazismo, algo que considera complicado, se tornou algo simples quando comparado as perguntas que foram geradas pelas crianças quando elas assistiram ao filme “*Soul*” (2020). Vocês já o assistiram? Posso lhes dizer que vale a pena.

Caso ainda não tenham tido a possibilidade de vê-lo, lhes dou uma breve sinopse.

Imagem 6 - Cartaz do filme “Soul”.



Fonte: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-251354/>. Acesso em 14/04/2024.

O filme, feito em forma de desenho animado, conta a história de Joe, um professor estadunidense de música, do que para nós, aqui no Brasil, seria o ensino médio. Ele é apaixonado por Jazz, um ritmo musical bastante importante e que permeia a cultura dos Estados Unidos da América. O fato é que Joe acredita que sua vida não foi nada do que ele imaginava que seria, o que lhe causava angústia e tristeza. Ele queria ser músico profissional assim como seu pai havia sido e não conseguiu. Por um acidente, ao cair em um bueiro, Joe fica entre a vida e a morte. Sua alma então sai de seu corpo e é automaticamente levada para um lugar chamado Escola da Vida – ou Pré vida, um lugar onde as almas das pessoas são criadas com suas personalidades. Lá acontecem inúmeras situações que ensinam coisas positivas a Joe e que fazem com que

ele repense sua maneira de ser e estar no mundo. Assim, ele ganha a oportunidade de regressar a seu corpo, voltar a viver e ir em busca dos seus ideais de vida, aproveitando cada minuto dela.

Vocês devem estar se perguntando: por que a jornalista criticou a Pete Doctor por escrever essa história? Por que ela acha que responder as perguntas feitas por sua filha e filho se transformou em algo ainda mais complicado do que responder as questões que ela e ele levantaram sobre o filme a “*Noviça Rebelde*”?

O fato é que a jornalista, construindo sua linha de pensamento e argumentos, diz que durante a exibição e após assistirem ao filme, sua filha e filho fizeram um “interrogatório que foi na seguinte linha: por que as almas querem ir para o céu? O que acontece quando a gente morre? Alma tem esqueleto?”, questões que, em seu modo de ver, são difíceis de serem respondidas porque fazem pensar sobre a existência do ser, o sentido da realidade, as formas de explicarmos o mundo etc.

Eu me pergunto: não é exatamente a partir de perguntas que movemos o mundo? Não é a partir delas que vamos experimentando, vivendo e explicando-o a nossa própria maneira? Me indago ainda: o que as pessoas adultas esperam de seus descendentes se não que eles questionem, reflitam e construam sua própria forma de estar neste planeta? Não seria o momento das indagações infantis os momentos mais especiais entre mães, pais e pais para refletirem e construírem pensamentos críticos e formas de imaginar o mundo com suas filhas, filhas e filhos?

Por que a jornalista supõe que os temas de “*Soul*” não atingem as crianças e que não devem ainda fazer parte de seu pluriverso reflexivo?

Eu realmente acho que a Begoña se equivoca em achar que pessoas adultas têm de responder as questões das crianças como se fossem detentoras de todos os saberes e verdades. Como se detivessem um manual irretocável de funcionamento do mundo.

Eu particularmente acho que perguntas de crianças devem ser respondidas com mais perguntas. A meu ver, isso muda muita coisa.

O que a Begoña aponta como impossibilidade interpretativa, de leitura de mundo de suas crias, e por consequência as crianças de maneira geral, eu enxergo como oportunidade de diálogo, de troca de saberes rumo a construção de novos saberes. É o momento que eu percebo propício e fundamental para a construção de novos mundos e possibilidades. Eu enxergo como uma pequena faísca capaz de gerar energia suficiente para mover incontáveis mundos em nosso mundo. Entendo como força que promove o surgimento de tantos pluriversos.

Ainda seguindo seu texto, ela nos afirma que o estúdio Pixar “do qual se esperam os melhores filmes infantis”, desde o filme “*Up: Altas Aventuras*”, passando por “*Divertidamente*” e “*Viva, a vida é uma festa*”, “andou ocupado com um só tema: a morte”, tentando nos fazer crer que esse tema não deve ser tratado com vocês, crianças. Então novamente questiono: qual seria o momento ideal para aprender que morrer faz parte do ciclo da vida? Será que as pessoas que acreditam que o tema da morte não deve ser tratado, debatido e pensado junto às crianças e são incapazes de perceber que incontáveis crianças já passaram ou ainda vão passar por perdas, tendo de lidar assim, com o luto?

Não seria formidável então que as adultas, ês adultes e os adultos construíssem junto com vocês, crianças, percepções e maneiras de compreender a morte e saber melhor como se comportar diante dela? Isso não seria uma maneira de, entre outras coisas, desenvolver a inteligência emocional de vocês?

Para lhes ser sincero, eu me espantei com cada uma das partes que estão na crítica da Begoña.

Ela segue seu raciocínio, dizendo que o Pete, ao construir filmes como *Soul*, já não se preocupa mais em construir nada que seja para o público infantil.

Eu me pergunto se não seria urgente e essencial que Begoña, assim como muitas pessoas adultas, lessem as coisas todas que nos ensinaram o Paulo Freire e a Cecília Meireles sobre ensinar-aprender e sobre subestimar crianças.

Certamente a jornalista não conhece as críticas feitas as pessoas adultas, pela Cecília Meireles quando diz que muitos acreditam que as coisas feitas para as crianças devem ser desprovidas de intelectualidade.

Será mesmo que um filme que provoque perguntas e reflexões não é um filme para crianças? O que seria então?

A jornalista tenta nos levar a crer que seriam filmes que trazem uma trama amorosa à, ae ou ao protagonista ou que fazem rir por apresentarem cenas de “puro pastelão” ou cenas escatológicas, que segundo ela, são sucesso e unanimidade entre as crianças. Em suas palavras, “como sempre, a escatologia triunfa nesse público-alvo”.

Seguindo com seu discurso adultocêntrico e ainda com sua destorcida, ultrapassada e colonial compreensão do que é ser criança e das possibilidades ímpares que temos de ensinar-aprender com elas, Begoña afirma que *Soul* “está em geral situado num plano tão afastado das habilidades de compreensão de uma criança que é difícil que lhes gere a angústia ou o medo”.

Vocês percebem que ela acredita e reproduz a ideia de que as crianças possuem um conjunto muito limitado de habilidades de compreensão das coisas? Isso é muito triste. Vocês concordam comigo?

Para finalizar, propõe a Disney Pixar que os filmes feitos para vocês, crianças, sejam feitos por meio de uma fórmula que lhes façam fazer as pessoas adultas, perguntas mais fáceis de serem respondidas. Cruel, não é mesmo?

Vocês percebem quanto do que nos sinalizam Klaudio Quapper, Humberto Abaunza Guitiérrez sobre a estrutura do adultocentrismo estão presentes nas falas da jornalista?

Comportamentos como esses, da AIRBNB e da Begoña, difundidos cotidianamente por grandes meios de comunicação, são silenciadores de crianças e atravancadores das infâncias. São o assassinato lento, gradativo e persistente da forma de indagar sobre o mundo, tão particular que vocês, crianças, têm.

Mas, para a nossa sorte, nem todas as pessoas adultas pensam e agem assim. Há, e ainda bem que há, uma quantidade significativa de pessoas que são bons exemplos ao pensarem e imaginarem a condição das crianças no mundo. Elas são autoras, autories e autores que nos apresentam as infâncias de uma maneira muito especial. Nos apresentam outras possibilidades de infâncias que a colonialidade – perversa – insiste em negar. São intelectuais que escolhi muito carinhosamente para conversarem comigo neste trabalho, visto que aprendi muito com elas, elus e eles.

Em outras possibilidades de pensar e estar no mundo, as infâncias podem ser vistas de uma forma mágica, poética, forte, potente, presente e política.³ Elas podem ser imaginadas, sonhadas, experimentadas e expressadas artisticamente. Elas podem ser vividas de forma protagonista. Podem ser as vozes das incontáveis leas e leões.

Renato Noguera, homem cis, negro, brasileiro, professor, Doutor em Filosofia e roteirista de história em quadrinhos, de desenho animado e de literatura infantil, é um dos autores que nos apresenta um conceito muito importante de infância. De acordo com ele,

existe uma outra dimensão da infância que é enquanto conceito filosófico, existencial e espiritual. E espiritual não significa religioso nesse caso. Mas

³ Para que vocês saibam, algumas pessoas autoras, como por exemplo o historiador francês Philippe Ariès, contaram de maneira bastante elaborada a história das infâncias. Contudo, suas perspectivas são limitadas e não abordam a diversidade de concepções de infâncias em diferentes culturas. Por esse motivo eu me utilizo de outras concepções de infâncias neste trabalho.

infância como uma instância, como um sentido de mundo. Se nós pudermos falar então em sentidos mundo como a visão, a audição, olfato, tato e paladar, podemos falar em cosmosentidos, cosmovisão, cosmoaudição, cosmopaladar, que são as maneiras de acessarmos o mundo pelos nossos sentidos, a infância enquanto o conceito é um sentido de mundo. A infância enquanto conceito significa justamente uma maneira de perceber e habitar realidade. A gente pode falar então em estado de infância. *Uma potência criativa, inventiva capaz de olhar a realidade como se fosse sempre a primeira vez.* Isso não significa que as pessoas adultas podem voltar a ser o que eram, crianças, mas significa que pessoas adultas e crianças são capazes de viver em estado de infância. (Renato NOGUERA, 2020, 3:10-4:32)

O que o Renato Nogueira (2019) nos ensina é a pensar as infâncias para muito além das limitações que a colonialidade as impõem. Instiga a pensar que devemos estar atentas, atentes e atentos aos danos que as pessoas adultas causam quando imaginam e exercitam normativas rígidas e predeterminadas para as infâncias. Nos convida a aprendermos a não cometer esse erro, essa violência. Ele nos apresenta as infâncias como uma forma única de ser e estar no mundo. Imagina e dá forma às infâncias como uma maneira de experimentar e habitar as diferentes realidades com todos os sentidos humanos.

Essa forma de estar no mundo, chamada infância, é peculiar porque não depende de quantos anos a pessoa tem para vivê-la. Tampouco se acaba quando biologicamente deixamos de ser crianças. Ela é particular porque é um modo de estar no mundo como se estivéssemos vendo tudo pela primeira vez. Para mim, o conceito que o Renato Nogueira nos apresenta é muito potente porque nos mostra quão poderosa são as infâncias. Nelas, há encanto, observação e principalmente curiosidade. E são as curiosidades que geram as perguntas que movem o mundo, não é mesmo? Jamais percam seus estados de infâncias, podemos combinar assim?

Há um jeito de imaginar as infâncias bem parecido ao do Renato Nogueira, apresentado pelo Mia Couto, homem cis, branco, moçambicano, biólogo e escritor, que vejam só, começou a publicar seus textos quando ainda criança. De acordo com ele,

tudo começa aí, na infância. A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentimento do Tempo. A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós. (Mia COUTO, p.68-69, 2009).

Vocês percebem que o Mia Couto também nos apresenta as infâncias como um estado de estar no mundo no qual estamos dispostas, dispostes e dispostos a nos surpreendermos e nos deixarmos encantar? Veem como ele denuncia que, de maneira

geral, as pessoas adultas afirmam as crianças como algo inferior, algo em estado de permanente falta, uma constante dúvida? Percebem que ele denuncia o adultocentrismo quando diz que as infâncias não são uma estágio para chegarmos à maturidade ou adultícia? Percebem também como ele afirma que as infâncias permanecem vivas nas pessoas ainda que elas biologicamente sejam adultas?

Ainda sobre essa urgente forma de imaginar, promover, não interromper e viabilizar infâncias, temos as ideias de Ailton KRENAK (2022), homem cis, brasileiro, indígena do povo Krenaque, líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta, escritor e o primeiro indígena a ser um Imortal da Academia Brasileira de Letras, que em seu livro *“Futuro Ancestral”* (2022), dimensiona a compreensão das infâncias que se contrapõe ao trazido pela colonialidade. Sim, a colonialidade que deve sempre ser afrontada, certo?!

O Ailton Krenak (2022), nos ensina que as sociedades modernas e coloniais acionam e utilizam com as pessoas, desde quando elas são muito pequenas, todo um aparato de recursos pedagógicos – de ensinar-aprender – com a intenção de *“moldá-las”*. Nos ensina que, em modo distinto, diferentes povos do continente americano usam antigas práticas para construir seus coletivos, práticas que estavam e estão relacionadas com o que Krenak chama de *“produção da pessoa”*, e o que para ele é bem diferente de *“moldar”* a alguém.

Assim, ele nos apresenta a ideia de que quando um ser humano chega ao mundo, ele já *é* alguém, e que *ser* é a essência de tudo. Então, as habilidades que as pessoas vão adquirindo ao longo da vida, como possuir coisas, seguir uma profissão, governar o mundo, seriam camadas que vamos acrescentando a um ser humano que já existe, que já *é*. Para ele, esse antigo conceito dos povos originários das américas é confortável pois não entra em confronto com a *experiência de existir*. (Ailton KRENAK, 2022, p.93-94).

Essa perspectiva, forma de ver, de imaginar e de praticar as infâncias, é a que muito me interessa na minha vida, nas minhas práticas como professor de artes e por consequência aqui na minha investigação, não é mesmo? E felizmente tenho que lhes contar que é a maneira que apoia e fundamenta a muitas práticas de pessoas que, para a nossa sorte, desenvolvem trabalhos competentes, sérios e responsáveis com vocês, crianças. Pessoas que, por meio de projetos, me ensinam, inspiram e me fazem acreditar que mudanças sociais são possíveis, necessárias e urgentes. São pessoas que, ademais de suas práticas, reflexionam sobre suas experiências e as partilham por diferentes

meios de divulgação científica, e entre eles os textos acadêmicos, como o que vocês estão lendo agora. E isso para mim é fundamental. Só imaginar o mundo e não agir nele e sobre ele é algo que não nos leva muito longe. Agir sem refletir sobre o que está sendo feito, como já vimos anteriormente, é bastante perigoso.

Dessa forma, tenho que lhes dizer que é importantíssimo para mim, enquanto professor e pesquisador, acompanhar os trabalhos desenvolvidos por essas pessoas de maneira atenta. Elas contribuem com a construção das minhas práticas e me dão apoio. Me mostram diferentes formas de imaginar e trabalhar com as infâncias.

Entre as práticas pedagógicas com crianças que me inspiram e que pretendem essas outras formas de imaginar, estão o Projeto de Pesquisa e Extensão Semeadores de Investigação (*Semillero Brasil*): *educação, transformação e alegria na prática docente* e o Projeto de Pesquisa e Extensão “*Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural na escola*”.

O Semillero Brasil, de acordo com sua coordenadora Fátima Vidal, mulher cis, branca, professora universitária e doutora em Educação, defende a importância de processos investigativos abertos com as crianças, práticas próprias das infâncias que, problematizadoras da realidade vivida, valorizam caminhos e itinerários.

O projeto, por meio de seus processos de intercâmbios e experiências interculturais, tem sintetizado em uma ação específica a defesa das diferentes infâncias, o direito ao conhecimento pluriepistêmico e o diálogo entre os diferentes saberes a partir do ato de perguntar. Se configura como a enunciação da necessidade de desconstruir o modelo único e universal de infância, corpos, crianças e aprendizagens, a partir da experiência de investigação. (Fátima VIDAL, 2022, p. 158).

Já o Projeto de Pesquisa e Extensão “*Crianças Protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural na escola*”, coordenado por Luciana Hartmann (2019, 2021), mulher cis, branca, contadora de histórias, antropóloga, Doutora em Antropologia e professora universitária, se desenvolve a partir da escuta das crianças.

O projeto propõe uma abordagem privilegiada da criança que fala, pensa, age, cria e performatiza, por meio de narrativas orais, seu próprio mundo e o mundo dos adultos. Assume como domínio legítimo de pesquisa a agência das crianças em suas múltiplas formas de viver, pensar e narrar. A premissa é de que as crianças, nas interações comunicativas com os pares e com as pessoas adultas, não estão apenas refletindo sobre sua realidade, mas também, e sobretudo, criando “mundos possíveis”. Luciana HARTMANN, 2021, p.26).

Como vocês podem ver, os dois projetos têm como elemento fundamental o exercício das infâncias pelas crianças. Ambos têm a preocupação em viabilizar que vocês, crianças, exerçam suas narrativas como lugares de enunciar seus próprios mundos. E isso muito tem que ver com o que estou fazendo também, não é mesmo? Agora vocês já sabem como me direciono e movimento? Já têm uma noção de como eu me construo por meio desses conceitos e práticas? Acredito que sim.

Então, agora que já sabem por qual caminho vou andar e que estou em tão boa companhia, vou lhes contar sobre algumas das ferramentas que escolhi para fazê-lo. Vamos conhecer melhor sobre a *autoetnografia*?

Antes de tudo, preciso lhes dizer que aqui não é meu objetivo fazer um apanhado histórico dessa metodologia, localizando vocês, minhas leitoras, minhas leitorias e meus leitores, sobre quando, onde e como essa forma de pesquisar surgiu. Até porque, autoras e autores como Adams, Ellis e Jones (2015 e 2011); Atkinson (2006); Reed-Danahay (1997); e Chang (2008), entre outras, outres e outros, já o fizeram com maestria. Não é meu propósito, também, apresentar os limites que essa ferramenta possui e nem tampouco problematizá-la. Me apropriarei apenas das possibilidades que ela me oferece, tomando para o meu caminho os seus melhores atributos.

Como lhes expliquei anteriormente, escolhi a autoetnografia pois ela me permite narrar e analisar as minhas práticas como professor de Artes ao longo de dez anos de profissão. Essa opção se dá, sobretudo, pela proximidade que a autoetnografia tem com esse processo de quem fala e quem escuta, que acabei de lhes mostrar, por estar permeada por múltiplas formas de analisar as mediações que ocorrem na história de alguém e, ainda, permitir a quem pesquisa, ao mesmo tempo, pesquisar e ser parte do que se está pesquisando. E isso muito tem que ver com as relações que se estabeleceram entre mim e minhas alunas, minhas alunes e meus alunos. Tem que ver com o fato de que, ao mesmo tempo que pesquiso as atividades que desenvolvi com as crianças, também me pesquiso, visto que estive na posição de professor nos processos artísticos com as crianças.

Mas quais são as reais possibilidades que essa metodologia me proporciona? Por que ela permite construção de pesquisas, saberes? Quais são suas principais características? Por que elas me interessam? Vamos ver?

A primeira característica da autoetnografia *é que ela necessariamente visa trabalhar com sujeitas e sujeitos que foram historicamente colocadas e colocados à margem*. De acordo com o antropólogo, doutor em sociologia, português e branco, José

Pedro Arruda (2012, p. 2), “inicialmente, a autoetnografia foi entendida como um mecanismo eficaz para dar voz⁴ às condições de vida de grupos considerados subalternos e para valorizar as experiências vividas dos membros desses grupos.” Ou seja, uma ferramenta que consente a quem pesquisa apreciar e visibilizar as formas de experimentar o mundo por pessoas que historicamente foram deixadas de lado. E isso muito me interessa, não é mesmo? Não estou aqui falando sobre como as crianças são excluídas, em várias ocasiões, do universo das práticas artísticas? Não é fato que o faço partindo das experiências próprias da minha infância? Vocês percebem?

A segunda característica diz respeito à importância dada à experiência de quem está pesquisando para possibilitar a construção, produção de saberes. No meu caso, tudo o que aprendi nos meus 11 anos como professor de crianças. A terceira, é o fato de que quem pesquisa faz parte do grupo das pessoas que são pesquisadas. Isso é uma qualidade que diferencia a autoetnografia de outras formas de pesquisa, nas quais uma pesquisadora, uma pesquisadora ou um pesquisador pode investigar um grupo ao qual ela, ele ou ele não pertence. De acordo com Pedro Motta e Nelson Barros (2015, p. 1), essa metodologia tem como objetivo requalificar a relação entre objeto e observador, ressaltando a importância dessa interação e da experiência pessoal do pesquisador como forma de construção do conhecimento.

A valorização da experiência da pesquisadora, pesquisadora ou pesquisador na produção científica nos leva ao quarto atributo da metodologia que escolhi. Tem que ver com a subjetividade de quem está pesquisando. A subjetividade é uma coisa que pode mudar com o julgamento, avaliação, análise de cada pessoa. Ou seja, só é possível autoetnografar se a investigadora, a investigadora ou o investigador for capaz de expressar avaliações, críticas, pensamentos, análises, a partir de sua visão de mundo. Essa subjetividade também aparecerá em cada uma das pessoas que vão compor o grupo pesquisado. Essa qualidade metodológica entende que é possível chegar a conclusões diferentes sobre um mesmo assunto, dadas as particularidades, idiosincrasias,

⁴ Se tivesse a oportunidade de conversar pessoalmente com o José Pedro Arruda, eu o perguntaria se não acharia mais apropriado repensar a frase “dar voz às condições de vida de grupos considerados subalternizados” que ele utiliza. Isso porque esses grupos considerados subalternizados, como estamos aprendendo aqui, já possuem suas próprias vozes. Ninguém tem o poder de dar voz a alguém. Eu sugeriria a ele que trocasse a frase por algo como “um mecanismo capaz de agenciar, visibilizar, projetar as condições de vida dos grupos considerados subalternizados e de não permitir que as vozes desses grupos sejam caladas pelos ruídos ardilosos, enganadores e ilusórios das velhas narrativas dos caçadores.”

individualidades, formas de ver o mundo que cada grupo passível de estudo possui. Eu pesquiso e lhes escrevo a partir das minhas vivências docentes, não é mesmo? Além disso, mais adiante, poderão observar como as subjetividades das minhas alunas, alunes e alunos aparecem e como isso exprime o modo de pensar delas, delus e deles.

A condução da pesquisa por meio da subjetividade da qual acabei de falar é o fator que nos leva ao quinto elemento: o meio, o lugar, o espaço onde o grupo estudado está situado é considerado como um forte agente promovedor das características e comportamentos das pessoas estudadas. Isso quer dizer que a investigadora, ê investigador ou o investigador que utiliza a autoetnografia terá necessariamente que observar como as características de certo lugar influencia as pessoas que interagem e vivem nele. E ainda como esse local pode ou não influenciar nos problemas a serem estudados. No caso desta investigação, a relação que se estabelece entre mim, as minhas, ês minhes e os meus estudantes e o ambiente escolar.

Quando os cinco elementos citados anteriormente são articulados, entrelaçados, pensados juntos, possibilitam um sexto elemento: buscar, por intermédio de uma intensa reflexão, compreender como certos problemas afetam a todas, todes e todos de maneira geral e a cada uma, ume e cada um das pesquisadas, des pesquisades e dos pesquisados, individualmente. Para Silvio Matheus Santos, homem cis, negro, sociólogo e doutor em Sociologia, condensar essas peças permite entender a autoetnografia como:

[...] um método de pesquisa que: a) usa a experiência pessoal de um pesquisador para descrever e criticar as crenças culturais, práticas e experiências; b) reconhece e valoriza as relações de um pesquisador com os “outros” (sujeitos da pesquisa) e c) visa a uma profunda e cuidadosa autorreflexão, entendida como reflexividade, para citar e interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro. (Silvio Matheus Alves SANTOS, 2017, p. 221)

O sétimo elemento necessário para a realização de uma apropriada etnografia é o engajamento. Ou seja, é um empenho, esforço, comprometimento da autoetnógrafa, de autoetnógrafo ou do autoetnógrafo em perceber criticamente a realidade estudada e comunicar ao mundo acerca dela. O que há de problemático na forma como a escola organiza e trabalha saberes? Como isso influencia o ensino das Artes? Isso afeta as crianças? Como afeta? Como já havia lhes dito antes, as questões levam às reflexões.

A oitava característica diz que autoetnografia abdica, rejeita conclusões e fechamentos sobre entendimentos dos fatores e problemas sociais. Ela entende a sociedade como um elemento permeado de constantes e complexas relações, mudanças e processos. Assim, outras pesquisadoras, outres pesquisadores e outros pesquisadores

que utilizarem a autoetnografia como metodologia em suas pesquisas, ao estudarem a arte infantil no contexto escolar, poderão construir saberes diferentes dos que eu, minhas alunas, minhas alunas e meus alunos construímos, desenvolvemos. Diferentes pessoas em diferentes lugares podem constituir distintos saberes sobre um mesmo assunto. E, para mim, essa é uma das coisas mais formidáveis do nosso mundo.

A nona característica que vou lhes apresentar é uma das minhas prediletas. Ela tem que ver com a forma, jeito, estilo como cada investigadora, investigadora ou investigador deve escrever o seu texto. A autoetnografia incentiva as, as e aos cientistas a escreverem de uma maneira que permite incluir e expressar sentimentos, emoções, afetos, que são importantes para quem escreve, e que faz com que as leitoras, as leitoras e os leitores se sintam tocadas, tocadas e tocados, mexidas, mexidas e mexidos pelas histórias narradas. Nas palavras de Pedro Motta e Nelson Barros,

[...] a autoetnografia é mais bem-sucedida quando é evocativa, emocionalmente tocante e quando os leitores são tocados pelas histórias que estão lendo, certamente isto traz algumas vulnerabilidades ao explorar a fraqueza, força, e ambivalências do pesquisador, evocando a abertura de seu coração e mente. (Pedro MOTTA; Nelson BARROS, 2015, p. 1).

Acredito que, astutas, astutas e astutas como vocês são, já devem ter percebido que estou fazendo isso desde o início, quando narrei as memórias das minhas infâncias, minhas boas e más experiências escolares e tantas outras coisas. E ainda o farei bastante.

A décima e última propriedade que a autoetnografia pode conter é a utilização da autobiografia na construção de saberes. E isso tem tudo a ver com a nona característica que vocês acabaram de ver. É a autobiografia que dará possibilidade às, as e aos cientistas de evocarem, chamarem as memórias que podem tocar as leitoras, as leitoras e os leitores. Espertas, espertas e espertos como são, já perceberam que antes mesmo de lhes explicar que a autobiografia compõe a autoetnografia, eu já a utilizei.

Falar assim, abertamente, de forma emotiva e tocante, requer um cuidado muito grande. Requer da pesquisadora, de pesquisadora ou do pesquisador estar disposta, disposta ou disposto a reviver muitos assuntos que as e os deixa tristes, pra baixo. Mas, do mesmo modo, as, as e os possibilita alcançar novamente as experiências que tanto lhes agradou. Promove um mergulho em memórias. Sim, aquelas sobre as quais lhes comuniquei antes, memórias que vão adiante, voltam, vão adiante novamente, se repetindo, ressignificando, contando histórias.

Assim, para me auxiliar com os diálogos, as idas, voltas e novas idas, nesse percurso que se faz de memórias, minhas, das minhas, des minhes e dos meus estudantes, utilizo:

- 1) fotografias e vídeos das aulas que ministrei e que estão em arquivos digitais, organizados por ano e projetos desde 2012;
- 2) fotografias e vídeos das exposições realizadas na escola, organizados por edição da exposição e ano de sua realização;
- 3) fotografias e vídeos das exposições realizadas fora da escola, também organizados por ano e instituição onde ocorreram;
- 4) obras artísticas feitas pelas crianças (desenhos, pinturas, textos literários, instalações, esculturas etc., fotografadas e ou digitalizadas;
- 5) meus diários de classe;
- 6) minhas anotações particulares sobre acontecimentos ocorridos em sala de aula.

Para que eu possa me referir às experiências de maneira mais efetiva e organizada, todo esse material se encontra em formato digital e está arranjado numa caixa de memórias feita a partir dos meus registros. A caixa está dividida em nove compartimentos, cada um contendo um *pendrive* onde constam os registros citados, dos anos 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e uma contendo um arquivo geral, de todos esses anos juntos, ou seja, uma cópia de segurança, conforme vocês podem ver na imagem a seguir.

Imagem 7 - Caixa de Memórias Pedagógicas



Fonte: arquivo pessoal do autor

Assim, ao olhar para as experiências docentes por mim vividas, colocando-as em destaque, posso fazer reflexões teóricas e analíticas a partir delas, ou seja, posso pensar sobre elas, dialogar com autoras, autoras e autores que pensam de maneiras similares ou diferentes da minha e construir conhecimento a partir daí. No caso desta pesquisa, estou propondo reflexões sobre os conhecimentos produzidos na Escola Parque 313/314 Sul, pelas crianças que estudaram comigo, a partir daquela questão que coloquei anteriormente: *o que as crianças ensinam ao mundo sobre as infâncias, como modo particular de vida, quando exercitam protagonismo estético, político e epistêmico no espaço escolar?*

Dessa forma, minha metodologia se estabelece a partir de como eu olho para minha experiência como professor de uma escola pública do Distrito Federal, na qual leciono a disciplina de Artes para estudantes do primeiro ao quinto anos dos anos iniciais do ensino fundamental, sobre quais ferramentas e procedimentos eu adoto para olhar para minha experiência em perspectiva. Então, narrarei um pouco acerca disso. Vou descrever quatro das experiências vividas entre 2012 e 2019, analisando e refletindo sobre elas. Isso com o auxílio, ajuda, apoio dos recursos anteriormente citados — escrita para crianças, memórias e protagonismo das pessoas envolvidas nos processos educativos mediados por mim.

De tal modo, o que vocês verão a seguir são as narrativas dos projetos: 1) “*Estou aqui*”; 2) “*Minha beleza é negra. Meus saberes também.*”; 3) “*O casamento da Dona Baratinha, só que não*”; e 4) “*Animais: do lixo à floresta*”.

As narrativas desses projetos serão acompanhadas por fotografias que foram feitas por mim. Elas terão o intuito de contextualizar vocês, meninas, meninos e meninos, de exemplificar e demonstrar a trajetória do que é narrado. Para que vocês possam ter uma dimensão maior dos projetos narrados, haverá um “*catálogo fotográfico de memórias*” de cada um dos quatro projetos, no final deste trabalho, no apêndice.

Espero que gostem de cada uma das quatro histórias que virão. Percebam que os relatos de experiência que vou narrar mais adiante também compõem minha autobiografia e que estão cheias das subjetividades que falamos anteriormente. Minhas, de minhas alunas, minhas alunas e meus alunos. Vamos conhecer?

3.1 - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA PARQUE 313/314 SUL: O PROJETO ESTOU AQUI

A primeira história vocês já conhecem. Vou apenas rememorar e contar-lhes mais alguns detalhes. Vocês se lembram que em 2012, comecei a dar aulas na Escola Parque 313/314 Sul e que quando eu cheguei lá pensei que iria encontrar uma porção de trabalhos de artes feitas por crianças? Lembram que para minha surpresa não havia quase nada de memória das crianças e infâncias que por lá passaram?

Se recordam, foi assim que eu tive a ideia de fazer um projeto com as minhas alunas, alunas e alunos para preservar os conhecimentos e saberes que iríamos construir naquele ano e que deste modo criamos o projeto chamado “*Estou Aqui*”.

Pois é. Já são 12 anos. Tenho de lhes contar que ele nem sempre teve este nome. Ele já se chamou “*Ideia Minha*” e “*Só eu sou eu*”. A troca de nomes aconteceu porque as crianças, novas participantes, foram sentindo a necessidade de modificá-lo. Mas o que importa é que ele sempre teve o objetivo de valorizar as identidades e memórias das infâncias, especificamente a arte produzida por crianças e o protagonismo artístico delas. Ou seja, as crianças contando suas próprias histórias e registrando, pela arte, os seus próprios saberes.

O que é importante, e que preciso que tenham em mente, é que esse projeto me deu a possibilidade, além de outras coisas, de investigar a arte produzida por crianças naquela escola e a compreender como *patrimônio artístico e cultural da cidade de Brasília*, conforme pude demonstrar e propor no trabalho final de uma especialização, Pós-Graduação em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico, que fiz em 2018, intitulado “*A Produção Artística Infantil nas Escolas Parque da Cidade de Brasília Como Patrimônio Artístico e Cultural*” (Hugo de Freitas, (2018), e que a partir daí, senti a vontade de dar continuidade a minha investigação, pesquisa.

Preciso que saibam que o “*Estou Aqui*” é como se fosse uma grande mala, uma bagagem que é feita de vários outros projetos que contêm temas específicos. Já abordamos os temas do racismo, da diversidade, do feminismo, do machismo, da água, da ecologia, da reciclagem etc. Essa bagagem vai crescendo à medida que as crianças vão percebendo problemas do mundo, refletindo sobre eles e criando arte. É uma bagagem cultural que levará as artes produzidas pelas crianças a diversos lugares.

Quero que vocês saibam que o nosso projeto “*Estou Aqui*” é bastante ambicioso. Ele tem o intuito de criar o primeiro memorial de arte feita por crianças da

cidade de Brasília e pretende evidenciar tal produção como patrimônio artístico e cultural brasileiro. Isso é uma das coisas que tenho que lhes contar que foi completamente afetada pela pandemia de covid-19. Acredito que se ela não tivesse acontecido, nós já teríamos formalizado nosso memorial de arte feita por crianças em um espaço galeria especialmente construído para essa finalidade na Escola Parque 313/314 Sul. Quero que saibam que não desistimos. Seguiremos criando arte, investigando e lutando para ocupar novos territórios.

Agora que já lhes rememorei um pouquinho do nosso projeto e vocês aprenderam mais sobre ele, vou lhes contar três histórias que vivemos lá e que fazem parte do “*Estou Aqui*”. Todas elas originadas de observações feitas pelas crianças alunas em rodas de conversas que temos em nossas aulas. Lembram delas? Vamos lá?

3.2 - PROJETO “MINHA BELEZA É NEGRA, MEUS SABERES TAMBÉM”

A segunda história que decidi contar é a de um dos projetos que compõe a nossa mala cultural, o “*Minha beleza é negra. Meus saberes também*”, realizado em 2019. Aconteceu mais ou menos assim: um dos meus alunos que é negro passou a esconder seu cabelo com toucas ou capuzes, ainda que estivesse fazendo calor. Quando alguém lhe perguntava por que não deixava a cabeça descoberta, ele dizia que seus cabelos eram feios e ruins. Por mais que algumas, algunes e alguns estudantes tentassem convencê-lo do contrário, fazendo elogios a ele e ao seu cabelo, o comportamento se repetia diariamente. Suas amigas, suas amigas e seus amigos ficaram bastante preocupados com essa situação e queriam entender os motivos disso acontecer. Queriam a todo custo resolver o problema. Foi então que tivemos uma ideia.

Fizemos uma roda de conversas para tentar descobrir possíveis soluções. Durante nosso diálogo, as, ês e os estudantes puderam dar seus palpites acerca da origem daquele comportamento. Alguns, algunes e algumas usaram as palavras preconceito, racismo e discriminação em seus argumentos. Outras, outres e outros relataram terem sofrido com xingamentos e depreciações por seu fenótipo, ou seja, pelas características que podem ser vistas em seus corpos. O assunto, que é muito importante, se estendeu por algumas aulas.

As pequenas, ês pequenas e os pequenos quiseram então saber sobre o racismo. Vocês já ouviram falar disso? Sabem o que é? Vou tentar explicar um pouco.

É quando uma pessoa ou um grupo delas trata outra pessoa ou um grupo de pessoas de maneiras muito ruins, com violência, por acharem que elas são menos importantes por terem as origens que têm. É quando um grupo de pessoas acredita que existem ancestralidades mais importantes que outras. É quando elas acham que existem categorias de pessoas melhores e piores por conta de suas origens, ou mesmo pela cor da pele delas. O racismo é muito ruim. Muito mesmo. Mora em muitos lugares e fere inúmeras pessoas todos os dias, de várias maneiras diferentes, e é por isso que temos que lutar contra ele o tempo todo. Ele está diretamente ligado à história do nosso país, se instalou e fixou quando os brancos europeus trouxeram os povos africanos para o Brasil e os transformaram em escravos por meio de muitas formas de violência. Nem sempre sofremos violência no corpo. Podemos ter nossas ideias, formas de viver, pensamentos, sentimentos e muitas outras coisas violentadas. Ou seja, o racismo está ligado à escravidão, ao processo de escravização. Foi a partir do momento em que os brancos começaram a violentar os povos africanos e os povos indígenas que surgiu a ideia de que existem raças superiores e inferiores. Uma ideia que causa muita dor e sofrimento desde então.

Vou explicar um pouquinho aqui para vocês sobre quais lugares o racismo mora, como eu disse agorinha. Ele mora em muitas instituições. As de saúde, como postos de saúde e hospitais, por exemplo. Nelas, as populações negras e indígenas, entre outras, não recebem, quando precisam, na maioria das vezes, o atendimento adequado. São colocadas de lado para dar prioridade a pessoas brancas. A mesma coisa acontece com a segurança oferecida a toda a população. Pessoas negras e indígenas acabam sofrendo perseguição por parte das pessoas que deveriam protegê-las, apenas por serem quem são. Vocês podem e devem conversar mais sobre isso com pessoas adultas e com outras crianças.

Durante essas rodas de conversa, percebemos que muitas das reclamações apontadas pelas meninas, pelas meninas e pelos meninos tinham origem em provocações que depreciavam, colocavam defeitos, nas características físicas das pessoas negras. Eu não vou escrever aqui para vocês quais foram os xingamentos e ofensas que as alunas, as alunas e os alunos relataram, pois todos eles causam muita dor e sofrimento. Quero apenas que saibam que debatemos sobre como isso influencia e impacta negativamente a vida das pessoas que sofrem com essas provocações e como isso desencadeia questões de gravidade muito maior.

Muitas foram as garotas, ês garotes e os garotos negras, negres e negros que relataram terem sofrido com piadas e falas racistas. O doutor em direito, brasileiro e negro, Adilson Moreira (2019), explica para a gente que esse comportamento tem um nome. Se chama racismo recreativo. Vocês não acham muito ruim confundir uma violência tão grande com uma piada? Eu acho.

Todas as estudantes brancas, todes ês estudantes branques e todos os estudantes brancos relataram já terem presenciado pelo menos uma vez alguma dessas falas. Vocês já? Não houve trocas de acusações e apenas dois estudantes assumiram que não sabiam que certos comentários podiam desencadear problemas tão graves. Vocês sabiam? Já haviam pensado sobre isso?

Durante o bate papo, uma das estudantes perguntou como poderíamos fazer para resolver ou amenizar o problema. Ela me perguntou: “como podemos mudar isso, professor?”

Esse foi um dos tantos momentos em sala de aula que me lembrei do que Paulo Freire me ensinou. Ele diz que

[...] através da busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você (o professor) deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (Paulo FREIRE, 1986, p. 46).

Já que Paulo Freire, como vocês acabaram de ver, pede para que as professoras, ês professories e os professores mostrem que as origens dos problemas estão na sociedade e no mundo, foi o que decidi fazer. Conversamos de maneira geral sobre como se deu a chegada dos povos africanos ao Brasil e seus desdobramentos, apontando, com linguagem apropriada, as diversas formas como o racismo se estruturou na sociedade brasileira, assim como eu fiz com vocês agora há pouco. Falei sobre como ele mora em cada pedaço da sociedade. Como exemplos, citei as igrejas, os ambientes de trabalho, os *shoppings*, a casa das pessoas etc.

Conversei com as crianças sobre como o racismo também chega às instituições formais de educação. Isso mesmo, às escolas, escondido nas estruturas dos saberes que estão escolhidos para serem ensinados pelas professoras, pelas professories e pelos professores. Eles quase totalmente valorizam apenas as culturas das pessoas brancas, norte e eurocentradas. Isso quer dizer que são saberes que vieram e continuam vindo da

Europa e de países do norte do planeta, como se eles fossem mais importantes do que os saberes diferentes entre todos os saberes.

Quando escolheram os conteúdos que as professoras, ês professories e os professores deveriam ensinar para suas alunas, sues alunes e seus alunos, deixaram de fora quase todos os produzidos pelas ancestralidades negras, indígenas, asiáticas, dentre outros, inclusive os saberes que vêm de vocês mesmas, crianças. Infelizmente é isso mesmo que vocês leram. É uma tentativa de apagar e tornar invisível saberes diferentes. Isso é um tipo de violência, não acham?

Sobre isso que eu acabei de contar para vocês, há um livro muito legal de um autor intelectual brasileiro e negro, Alberto Roberto Costa (2018). Ele é meu amigo e, infelizmente, foi levado pela Covid-19 em dezembro de 2020. Os pensamentos dele estão encharcados de ancestralidade. Ele se dedicou a viver uma grande luta por uma educação antirracista. Seus estudos focaram, entre outras coisas, em mostrar como os saberes negros são inferiorizados nos conteúdos presentes no currículo da escola, em denunciar que essa violência acontece e, principalmente, em criar mecanismos e ferramentas para que suas alunas negras, sues alunes negres e seus alunos negros conseguissem aprender sobre suas ancestralidades e valorizar seus saberes. Sua luta era também para que suas alunas brancas, alunes branques e alunos brancos aprendessem sobre os males que o racismo causa. Sem dúvida, aprendi muito com ele.

Conversamos sobre como é importante combater e resistir aos diferentes tipos de racismo. Expliquei um pouco sobre como os povos que sofrem com essas tentativas de apagamento fazem para resistir a isso tudo. Sim, algumas pessoas tentam fazer outras pessoas e suas sabedorias sumirem, desaparecerem, serem apagadas. Triste, não é mesmo? Dialogamos sobre as lutas dos povos negros e indígenas.

De maneira simplificada, assinalei os pensamentos que sustentam os estudos decoloniais. Falamos sobre a importância do pensar em equipe, fundamental para o desenvolvimento desses estudos, como nos mostrou Catherine Walsh (2021), lembram?

As crianças chegaram à conclusão de que seria possível agir e pensar coletivamente para tentar libertar o colega dos sentimentos que o faziam esconder seus cabelos. Para que fosse possível buscar a transformação que as alunas, alunes e alunos queriam, falei que gostaria de escutar delas, delus e deles alguma proposta, alguma sugestão. Fiz isso porque também aprendi com Paulo Freire quando ele ensinou sobre a educação libertadora, que “no momento libertador, devemos tentar convencer os

educandos (alunas, alunes e alunos) e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias” (1986, p. 46).

Aos poucos foram surgindo sugestões, tais como a valorização da beleza negra. Uma estudante relatou que seguia em uma rede social uma influenciadora negra que fala sobre estéticas das mulheres negras, cuidados com a pele e cabelo. Um estudante apontou que poderíamos aprender mais sobre as culturas africanas e afro-brasileiras que eu havia mencionado em nossas conversas, sobre os saberes vindos da oralidade, de histórias que são contadas de geração em geração, histórias da ancestralidade.

Decidimos que nossas novas produções artísticas seriam baseadas nas culturas negras, o que deu origem ao projeto *“Minha beleza é negra. Meus saberes também”*. Viram? Foi assim o começo da nossa história. Depois de todas essas conversas e explicações sobre tantas palavras e assuntos novos, passamos para a segunda parte do nosso projeto, que sempre é uma pesquisa sobre o que vamos fazer. As garotas, ês garotes e os garotos decidiram que as suas produções estéticas iriam valorizar a beleza e os saberes dos povos negros.

Elas, elus e eles pesquisaram na internet imagens com o termo *“beleza negra”*. Com o resultado das buscas, observaram as cores presentes nos tecidos das roupas e turbantes, as pinturas corporais e os diferentes e variados penteados afro. O encantamento pelas cores vivas e vibrantes presentes nas culturas encontradas foi unanimidade entre as crianças. A partir dos resultados da pesquisa, as, ês e os estudantes fizeram novas buscas, com os termos, *“penteados afro”*, *“cabelo afro”*, *“turbantes africanos”*, *“tecidos africanos”* e *“pinturas corporais africanas”*.

Durante o processo, me preocupei em como deveria conduzir as aulas, pois sendo um homem socialmente branco e consciente das reivindicações e pautas do movimento negro brasileiro, dentre elas o cuidado para não incorrer em apropriação cultural, não gostaria de cair em nenhuma das artimanhas do racismo estrutural, aquele que, como lhes expliquei antes, infelizmente está em todas as partes da nossa sociedade. Como vocês podem ver, se manter vigilante para não cair nas armadilhas do racismo é uma tarefa muito desafiadora, mas necessária. Fiquem sempre atentas, atentes e atentos, certo!?

Sobre a apropriação cultural, a mulher cis, filósofa brasileira e negra Djamilia Ribeiro, no livro *“Pequeno manual antirracista”* (2019), que, de maneira geral, se propõe a estimular o autoconhecimento e a adoção de práticas antirracistas, nos ensina que

é importante que se tenha uma preocupação real em não desrespeitar os símbolos de outras culturas. Para isso, deve-se nutrir empatia pelos diversos grupos existentes na sociedade, um processo intelectual que é construído ao longo do tempo e exige comprometimento: Quando eu conheço uma cultura, eu a respeito. Então é essencial estudar, escutar e se informar. (Djamila RIBEIRO, 2019, p. 72).

Comprometido em respeitar os símbolos das culturas que as, ês e os estudantes encontraram em suas pesquisas, estimei novas rodas de conversas sobre os saberes africanos, desde a antiguidade, apontando o Egito e seu desenvolvimento cultural e científico. Tratei com as alunas, ês alunes e os alunos acerca dos saberes vindos da oralidade, sobre os saberes necessários para a produção dos penteados e da diversidade de tranças e turbantes que elas e eles haviam visto.

Junto às imagens resultantes das investigações, apareceram máscaras africanas que também chamaram a atenção delas, delus e deles. Uma das alunas propôs que fizéssemos máscaras. Outro aluno propôs que fizéssemos coletivamente telas grandes, como já havíamos feito anteriormente com outros temas, para que fossem divulgadas na escola e nas exposições que fazemos fora dela, parte do projeto “*Estou Aqui*”. Lembram dele? As duas propostas foram aprovadas pelas alunas e pelos alunos.

Depois que as crianças já haviam descoberto diversas informações com suas investigações, achei que já estava na hora de dar a elas a minha contribuição. Como tento manter vigilância para que minhas práticas pedagógicas estejam sempre pautadas no protagonismo das crianças, resolvi mostrar para elas, elus e eles, artistas crianças, negras, negres e negros que fazem sucesso no meio artístico e nas redes sociais. Entre outros, o desenhista nigeriano Kareem Waris Oalmilekan, com apenas 11 anos e suas obras hiper-realistas, e a musicista britânico-zulu Nandi Bushell, com seus 10 anos. Vocês conhecem?

Imagem 8 - O desenhista criança Kareem Oalmilekan



Fonte: perfil do Instagram de Kareem Oalmilekan (@waspa_art)

Imagem 9 - A musicista criança Nandi Bushell



Fonte: Serena Brown

As pequenas, pequenos e os pequenos ficaram encantadas e encantados ao verem artistas tão expressiva e expressivo que são ao mesmo tempo de origem africana e crianças. Muita coisa passou a fazer sentido a partir daí. O sentimento de orgulho em ser negra, negre e negro passou a figurar nos relatos das crianças negras que imediatamente tentaram expressá-lo nas obras que começavam a criar. As crianças que se declararam e/ou se identificaram como brancas também ficaram encantadas com as e os artistas mirins vistos e com os resultados das buscas. Relataram que se apaixonaram pela diversidade de maneiras existentes de se expressar culturalmente.

Muitos dos elementos encontrados nas pesquisas foram utilizados como fonte de inspiração para e na produção artística das crianças. Vou lhes mostrar um pouquinho a seguir.

3.2.1 - A água sempre descobre um meio

Conforme a produção artística ocorria, as, ês e os estudantes compartilhavam o que haviam encontrado nas suas buscas e incorporavam as descobertas em suas obras.

Para a produção destas, optamos por utilizar elementos naturais encontrados na nossa própria escola, como palhas de coqueiro, cascas de jatobá, sementes de angico branco do Cerrado, combinados com elementos industrializados, cola quente e tinta acrílica. As crianças tiveram a possibilidade de acessar os jardins da escola para egerem os materiais possíveis para a confecção das obras artísticas. Vocês já viveram uma experiência como essa? Vou compartilhar agora algumas imagens do processo criativo das minhas alunas, minhas alunes e meus alunos. Foram produzidas coletivamente 12 telas de 100x80cm, em papel paraná, com pintura em tinta acrílica, além de dezenas de pequenas máscaras.

Os resultados estéticos foram apresentados para toda a escola na exposição de arte de crianças intitulada “*Crianças protagonistas: a arte infantil ocupando territórios*”, realizada em novembro de 2019, na galeria de exposições da Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

Imagem 10 - Coleta dos materiais para as máscaras.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 11 - Pintura das cascas do Jatobá.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 12 - Delicadeza na pintura das sementes.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 13 - Máscaras prontas.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 14 - Desenhando coletivamente as telas.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 15 - Desenhando coletivamente as telas.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 16 - Respeito à criação coletiva.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

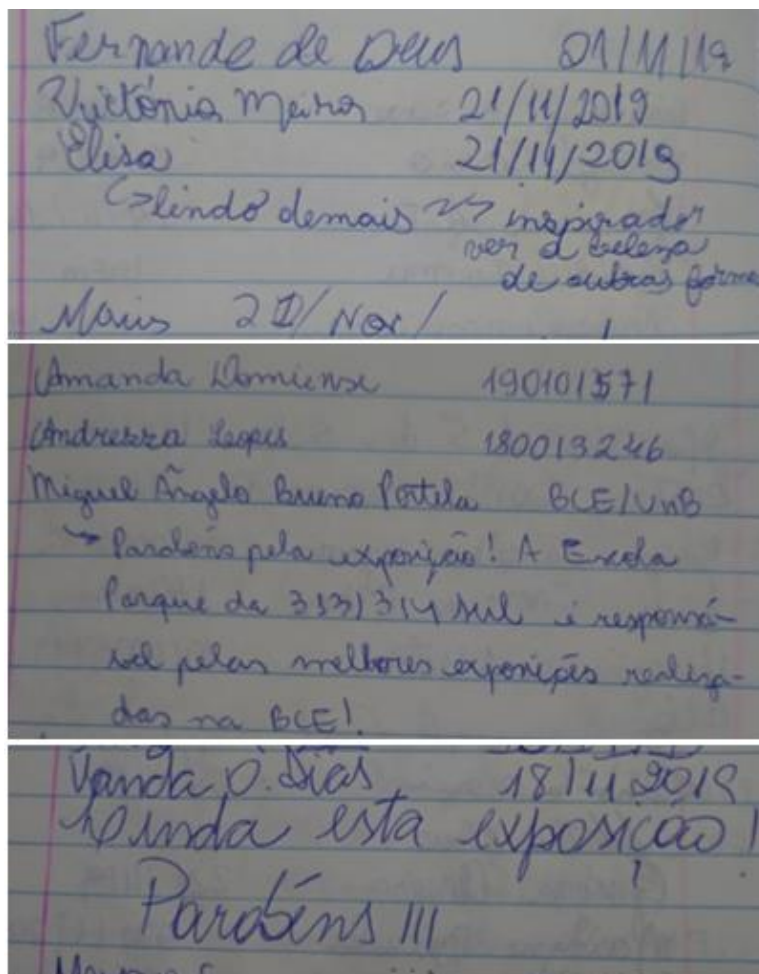
Imagem 17 - Finalização do trabalho de pintura.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Esse foi o momento mais aguardado pelas crianças. Elas foram levadas para o local onde a exposição aconteceu e tiveram a possibilidade de observar suas obras artísticas ocupando a cidade. De maneira geral, relataram satisfação em ouvir elogios vindos das, des e dos visitantes da exposição, principalmente por serem pessoas que não conheciam. Foi como se percebessem o reconhecimento de seus trabalhos de forma mais verdadeira. A maioria quis assinar o caderno de visitas disponibilizado no local e se interessou por ler os recados deixados pelas, peles e pelos espectadores.

Imagem 18 - Recados deixados no caderno de visitas



Fonte: digitalizada de páginas do caderno

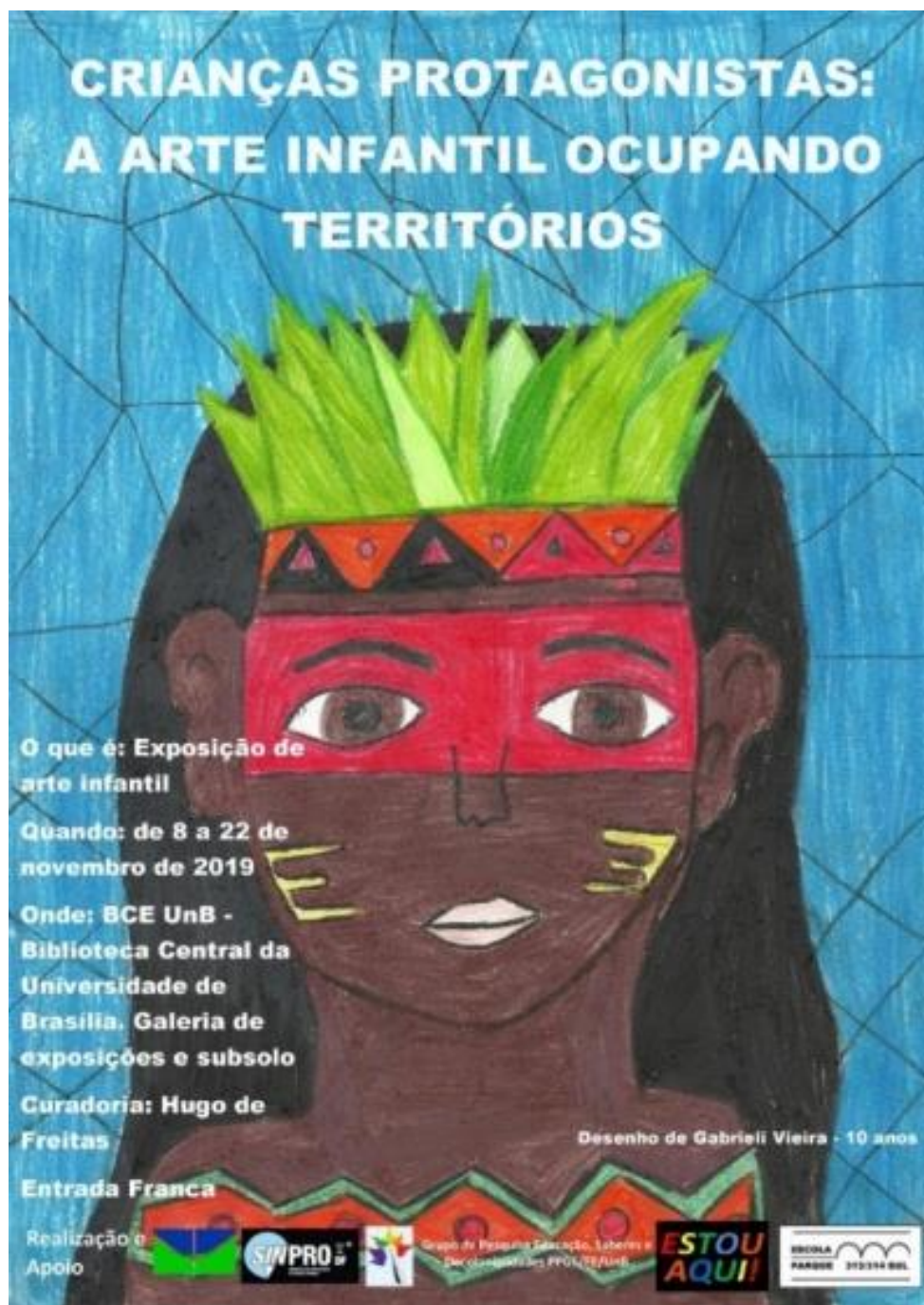
E olha que legal, o projeto “*Minha Beleza é negra. Meus saberes também*” foi finalista em 2021 na vigésima segunda edição do Prêmio Arte na Escola Cidadã e ganhador de menção honrosa em 2022, na vigésima terceira edição do prêmio, na categoria Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atualmente considerado o mais importante prêmio da arte-educação brasileira. Muito orgulho, não é mesmo?

Imagem 19 - Resultado estético alcançado e apresentado ao público de Brasília.



Fonte: Hugo de Freitas (2019).

Imagem 20 - Cartaz produzido a partir do desenho de uma estudante.



Fonte: cartaz produzido por Hugo de Freitas (2019) — arquivo do autor.

3.2.2 - Se você pensa que é muito pequeno para fazer a diferença, tente dormir em um quarto fechado com um mosquito!

Ouvir o que crianças têm a dizer é uma ação que deveria prevalecer em todos os espaços sociais que vocês ocupam. Penso que seria possível evitar que muitas das violências estruturais da sociedade brasileira, como por exemplo o racismo, fossem

naturalizadas e perpetuadas e que vocês sofressem com elas. Acho que isso é uma das coisas que aprendi com minhas alunas, alunes e alunos durante a realização do projeto “*Minha beleza é negra. Meus saberes também*”.

Segundo Paulo Freire, “*ensinar* não pode ser um puro processo de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz” (1997, p. 23) e aprender e ensinar se dão ao mesmo tempo no processo de ensino/aprendizagem, tanto para o ensinante quanto para o aprendiz. Assim, procurei estabelecer o protagonismo estudantil no processo pedagógico que orientei, conforme vocês puderam ver.

Tendo como ponto de partida essa ideia de que se deve aprender junto às, a e aos estudantes, busquei caminhar em sala de aula, a partir de uma questão vinda delas, delas e deles — *por que o colega rejeitava tanto seus cabelos?* — em direção à construção de saberes sobre negritude e malefícios do racismo na sociedade e na escola. Acredito que as crianças puderam dialogar, dar opiniões, relatar suas experiências, questionar, pesquisar, buscar soluções, produzir conhecimento, aprender sobre como alguns dos seus direitos são negados pelas pessoas adultas e muitas outras coisas. Vocês concordam?

Por meio das práticas anteriormente relatadas, pude observar que vocês crianças sofrem com o racismo no ambiente escolar, entre outros, pelo fato de que a escola, de maneira geral, está constituída na lógica do pensamento das pessoas brancas, que, como vimos, nega veementemente a existência de qualquer “outra” forma de pensar. Como experimentar a escola que não permite a legitimidade de saberes plurais? Então, eu me pergunto: como passar anos da vida escolar sendo levado a acreditar que não houve contribuição nenhuma por parte das ancestralidades das, das e dos estudantes negras, negres e negros e de tantas outras culturas que sofrem constantes tentativas de apagamento? As crianças, minhas alunas, minhas alunes e meus alunos, apontaram ser tarefa árdua. Mostraram que são capazes de enfrentar, resistir, desobedecer para ressignificar e, sobretudo, promoverem ações que podem agenciar mudanças imediatas e profundas. Elas se apropriaram de consciência sobre si mesmas e sobre o mundo. Se empoderaram ao produzir obras artísticas capazes de questionar o racismo e valorizar as culturas negras. Demonstraram ainda a necessidade de resistir diariamente aos qualificadores que as inferiorizam por serem crianças e negras. Evidenciaram o poder transformador existente nelas, nelas e neles, pequenas, pequenes e pequenos totalmente competentes para fazerem a diferença. Vocês não acham?

Quando nós utilizamos, em sala de aula, o método de pesquisa que elegeu as culturas negras, produzidas por africanos e/ou afrodescendentes, como fonte direta da produção cultural, estética e epistêmica (de conhecimento) e não os atravessamentos e as interpretações de outras pessoas sobre essas culturas, tivemos, as estudantes, ês estudantes, os estudantes e eu, a intenção, capacidade e possibilidade de colocar-nos em contato com saberes vindos de saberes “outros”. Saberes que, como aponta Catherine Walsh (2021), são capazes de demonstrar diferentes perspectivas e concepções de mundo e pensamento crítico.

Foi ainda a possibilidade de que as, ês e os estudantes se conectassem com os saberes, tradições e conhecimentos dos ancestrais africanos e suas culturas plurais; a possibilidade de compreensão de si mesmas, mesmas e mesmos por meios e formas diferentes de significar o mundo, de enxergar os valores e sabedorias ancestrais, o que contribuiu, como pude observar ao longo das práticas realizadas, com a melhoria da autoestima das, des e dos estudantes.

Os resultados com a experiência pedagógica “*Minha beleza é negra. Meus saberes também*” vão muito além dos produtos artísticos finais, aqueles que vocês puderam ver nas fotografias, e, ainda que não sejam capazes de, por si só, resolverem o problema do racismo, me mostraram o quanto é urgente abordar o assunto entre vocês, crianças, e como a valorização das culturas historicamente silenciadas é capaz de melhorar a autoestima das, des e dos estudantes negras, negres e negros. Autoestima esta que as, ês e os fará, certamente, muito mais capazes de lutar contra as diversas violências que sofrem diariamente.

É importante perceber ainda que nos resultados estéticos estão expressas as subjetividades das crianças, suas maneiras particulares de perceberem e abordarem um assunto. Os resultados estéticos alcançados podem ser entendidos como documentos que permitem, como afirma a professora, mulher cis, branca com origens indígenas, mexicana, socióloga, cientista da comunicação e doutora em pesquisa educacional, Kathia Patiño (2020 p.1), ler e encontrar certas pistas sobre como essas crianças interpretam seu mundo em um campo de fala, enunciação que dá sentido ao seu ambiente cotidiano, a escola.

Eu acredito que tanto o projeto quanto as crianças participantes desempenharam visivelmente um papel político estruturado, pois questionaram, contestaram, tensionaram e confrontaram as armadilhas perigosas que surgem quando se tenta apagar as diferentes formas de viver no mundo. Por agirem contra essas

armadilhas, me permitiram enxergá-las, enxergá-les e enxergá-los como processo e agentes decolonizadores, ou seja, que procuram enfrentar as violências trazidas pelos colonizadores e que insistem em permanecer até hoje. Vocês perceberam da mesma forma que eu?

Eu posso lhes afirmar que a possibilidade de aprender com as pequenas, ês pequenas e os pequenos nesse processo me tornou capaz de enxergar profundamente aspectos sociais que não devemos tolerar e, sobretudo, que precisam de mudanças. Fui convencido mais uma vez — e agora por meio dos conhecimentos vindos das vozes de vocês, crianças — sobre a urgência em colocar a luta contra o racismo como ação diária.

Acho importante mostrar que percebi que, entre as estudantes brancas, ês brancas e os brancos, a desconstrução dos estereótipos relacionados às ditas minorias os afetou positivamente, na aceitação da diversidade e na desmistificação das informações equivocadas que elas, elus e eles tinham acerca de assuntos que desconheciam. Isso me faz crer que o artista e escritor malinês e negro Baba Waguê Diakité está certo ao dizer que “se você souber de onde veio, saberá para onde está indo” (Waguê DIAKITÉ, 2012, p.9), e perceber que, como diz Paulo Freire (1986, p.46), “se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”.

Ah, se vocês ficaram curiosas, curioses e curiosos para saber o que aconteceu com o aluno que deu origem a isso tudo, posso contar. Ele está muito mais tranquilo em relação aos seus cabelos e está em um processo de parar de escondê-los com toucas e capuzes. Adorou ter feito as máscaras e ter visto que sua beleza negra também faz parte do mundo.

E vocês, o que acharam de tudo isso? Prontas, prontes e prontos para a próxima história?

3.3 - PROJETO “O CASAMENTO DA DONA BARATINHA, SÓ QUE NÃO”

“Aquele que não sabe dançar irá dizer: a batida dos tambores está ruim”.
Provérbio africano

Em nossa terceira narrativa, vou lhes contar sobre como as crianças que foram minhas alunas, alunes e alunos recontaram uma história que pertence aos contos

populares do Brasil: O casamento da Dona Baratinha. O que considero mais importante a ser percebido por vocês é que elas o fizeram à sua própria maneira. Foram, mais uma vez, protagonistas. Curiosas, curiosos e curiosos? Então vamos lá.

Tudo aconteceu em 2017, na Escola Parque 313/314 Sul, em minhas aulas de teatro, quando eu, trabalhando a montagem de um espetáculo de/para/e com as crianças, pude perceber algumas demandas delas referentes a alguns temas. Entre eles, a “*diversidade*”. Já ouviram falar sobre esse assunto? Vou tentar explicar.

De acordo com o Dicionário Aurélio (1999), “diversidade” é “a qualidade do que é diferente, diverso; multiplicidade”. Vamos entender melhor? Se a gente pensar que o dicionário está nos dizendo que “diversidade” tem que ver com diferenças, podemos pensar em tudo o que é diferente. Mas como assim? Tenham calma que eu lhes explico. Vamos pensar em carros, por exemplo.

Vocês já perceberam a quantidade de carros que existem circulando pelas ruas da cidade? Então, ao mesmo tempo que todos eles são carros, têm suas características próprias: cores, modelos, marcas, tamanhos, ano de fabricação etc. Podemos, assim, dizer que existe uma “diversidade” de carros. Lembra do início desta tese, quando falei sobre diferentes gêneros de texto? Então, há diversidade também nos tipos de texto. Essa mesma ideia, de que existe diferença entre objetos que são aparentemente o mesmo, similares ou parecidos, existe para praticamente tudo o que há no mundo. Como exemplo, vou lhes apontar algumas situações nas quais a palavra “diversidade” é utilizada no nosso dia a dia, e como essas situações têm relação com o que eu, minhas alunas, alunas e alunos tratamos nas nossas aulas.

Existe a “diversidade”, “diferença” ou “multiplicidade”, como queiram, nas culturas existentes no mundo, nas etnias, nos gêneros, nas religiões, nas classes sociais, entre outros. Já falei sobre o que são essas últimas palavras, lembra? Vamos observar a diversidade cultural gastronômica, ou seja, de comida, por exemplo. Se vocês pensarem um pouco sobre os alimentos consumidos ao redor do mundo, vão ver o quanto cada cultura tem de diferente, diverso, múltiplo ou plural em relação a outras culturas. Até em um único país sempre há tal diversidade.

Em alguns lugares do Brasil, por exemplo, existe o hábito de se comer feijoada, prato típico do Sudeste feito com feijão preto e com diferentes tipos de carne de porco — bacon, toucinho, linguiça etc. — misturados e cozidos no próprio caldo do feijão. Em outros, tapiocas, prato típico do Norte, espécie de tortinha com a massa feita a partir da goma da mandioca e recheada com ingredientes diversos, como carne, frango e

queijo, ou ainda consumida apenas com manteiga ou com recheios doces. Ainda em outros, o churrasco, prato típico do Sul, no qual carnes são assadas no calor das brasas do carvão e servidas com acompanhamentos como arroz, farofa e feijão. Já provaram algumas dessas comidas? Alguma delas faz parte da sua cultura? Percebem como existem diferenças, diversidade cultural, na comida?

Como disse antes, a “diversidade” está em tudo. Da comida que as pessoas comem à maneira como elas se vestem. Lembram dos turbantes africanos que minhas alunas, alunes e alunos pesquisaram no projeto que narrei anteriormente? São um bom exemplo de “diversidade” de vestimentas. Mas o que essa palavrinha que aparentemente é tão simples tem de tão importante para ser estudada em nossas aulas? Isso é mais uma coisa que preciso lhes contar.

Em primeiro lugar, acredito que quanto mais sabemos sobre as diferenças que existem no mundo, mais sabemos sobre ele e como conviver, respeitar e admirar todas elas. Outro motivo, e esse muito triste, é que muitas pessoas não gostam e não respeitam a “diversidade”, as diferenças. Várias delas acabam cometendo violências com outras pessoas por simplesmente não aceitarem que todas, todes e todos somos diferentes, por não aceitarem as diferenças e por não saberem conviver com elas. Isso tem que ver com o que lhes contei no projeto anterior e quando expliquei o processo de colonização e colonialidade – jamais deixem de enfrentá-la. Lembram? Essas são as pessoas que não sabe dançar e por isso dizem que a batida dos tambores está ruim.

Vocês não acham uma ideia muito violenta querer que todas, todes e todos nós sejamos iguais? Eu sim. E é por esse motivo, por achar que a “diversidade” deve ser respeitada, que achei, na época em que construímos o texto da Dona Baratinha, tão importante trabalhar esse assunto com minhas, minhes e meus estudantes. Na verdade, além de achar importantíssimo trabalhar esse assunto com as crianças, eu tenho a obrigação, enquanto professor, de fazê-lo.

A “diversidade” é um tema tão importante que está previsto em leis e documentos elaborados pelos governos do nosso país para que as professoras, ês professories e os professores, o abordem nas escolas de todo o Brasil. Nas universidades, ela é um tema bastante discutido e estudado. Serve para desenvolver as ciências de muitas maneiras e estudá-la é fundamental para alargar *políticas públicas*, ou seja, ações promovidas pelo governo que ajudam as pessoas a melhorarem seu modo de vida e assim terem acesso a serviços básicos.

Dentre os documentos governamentais que asseguravam, na época do projeto da Dona Baratinha, a possibilidade de se abordar a “diversidade” nas instituições formais de ensino, no caso colocado aqui, a escola, estavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), também chamados de PCNs. Vocês conhecem? Já ouviram falar? Eles são uma coleção de livros com diretrizes, normas ou regras elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação. Num desses livros, chamado *Temas Transversais*, estão as normativas que mostram a “diversidade” como tema obrigatório e fundamental para e na formação das crianças.

Documentos como os PCNs foram e têm sido utilizados na produção de outro documento das instituições de ensino, o currículo. Eu lhes falei sobre o currículo escolar quando contei a experiência sobre racismo, o “*Minha Beleza é Negra, Meus Saberes Também*”, se recordam? Nele devem estar agregados os assuntos presentes nesses parâmetros. No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o documento legal que orienta a discussão acerca da “diversidade” e outros temas é o *Currículo em Movimento* (2014). De acordo com esse documento,

Os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica — DCN (2013), visam: 1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade; 2. promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos. (SEEDF, 2014, p. 9).

O que o documento quer dizer, por meio desse texto, é que, entre outras coisas, a escola deve ser um lugar que aceita, respeita e promove a “diversidade”. Tais normativas ou regras asseguram, de certo modo, o acesso estudantil a essa temática, que vinha ao longo de muitos anos sendo excluída da escola, a obrigatoriedade e a legitimidade de as professoras, ês professorias e os professores promoverem a inclusão da “diversidade” nas instituições educacionais.

É muito bom que vocês saibam, que essas leis e normativas, que permitem, provocam e cobram que as professoras, ês professorias e os professores do Brasil trabalhem esse tema, foram criadas para que as pessoas tenham o direito de experimentar a “diversidade”, e as que não respeitam não consigam impedir ninguém de fazê-lo. Isso é tão importante que está assegurado desde a “*Declaração Universal dos Direitos Humanos*” (1948) e, mais especificamente no que diz respeito a vocês aqui no Brasil, no “*Estatuto da Criança e do Adolescente*” (1990). Vocês conhecem ou já

ouviram falar na Declaração Universal dos Direitos Humanos? E no Estatuto da Criança e do Adolescente? Caso não, vocês podem e devem conversar com adultas, adultes e adultos sobre esses dois documentos. Eles são muito importantes para todas as pessoas.

O próprio *Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, no livro dos seus Pressupostos Teóricos* (2014), faz um apanhado das leis e normativas que demonstram o tema da diversidade como um direito assegurado a todas as pessoas. De acordo com o documento,

Os marcos legais que incluem as demandas da diversidade na educação vão desde a Constituição Federal, em seus artigos 5º, I; 210; 206, I, § 1º; 242; 215 e 216, passam pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 3º, XII; 26; 26-A e 79-B, asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. E chega a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; artigo 246, § 1º, da difusão dos bens culturais, bem como a lei Nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica. (SEEDF, 2014, p. 39)

Vocês percebem a quantidade de leis que foram criadas para que as pessoas possam viver a diversidade? Isso demonstra como ela é um tema formidável, urgente e delicado.

Agora que vocês já sabem um pouquinho melhor o que é “diversidade” e como ela é importante, vamos voltar à nossa história.

Eu tinha uma turma de quinto ano com alunas, alunes e alunos muito legais, interessados em aprender e em compartilhar suas histórias e seus conhecimentos. Essa turma sempre chegava nas aulas com muita vontade de falar sobre acontecimentos que haviam presenciado, sobre notícias que haviam visto na internet ou na televisão. Queriam também, em algumas ocasiões, contar sobre as conversas entre adultas, adultes e adultos que haviam escutado, geralmente em casa ou no ônibus ao irem à ou voltarem da escola.

Como muitas das contações que ocorriam traziam assuntos que fazem parte da vida cotidiana das pessoas, angústias e inquietações das crianças, sempre fiz questão de escutá-las e, logo após, orientar sobre o que fosse necessário. Responder perguntas por

meio de outras perguntas, desconstruir ideias equivocadas, compartilhar formas diferentes de ver um certo assunto etc.

Para isso, fazíamos as nossas rodas de conversa, como aquelas que citei anteriormente nas quais discutimos o tema do racismo. Essas rodas de conversa sempre serviam para aproximar as alunas, ês alunes e os alunos dos temas que elas, elus e eles traziam de fora da escola com os que devem ser tratados nela, previstos no currículo. Gostaria que vocês prestassem bastante atenção nisso. Os temas que estão na escola só estão nela porque estão também no mundo. Não deve haver na escola qualquer assunto que não se encaixe na prática de viver no mundo. Se o assunto que vocês estão estudando nas aulas não lhes faz sentido algum e/ou vocês não percebem como ele se encaixa na vida de vocês, ou das pessoas em geral, falem sobre isso com a professora, ê professorie ou o professor. Todo o conhecimento deve lhes fazer sentido.

Uma das histórias, compartilhada por uma aluna, contava a situação do término do casamento de alguém que ela conhecia. Na sua narrativa, relatou que uma mulher sofria demasiadamente durante o casamento. Falou sobre como era difícil para ela ter de trabalhar o dia todo, como doméstica na casa de uma família, e ao chegar em casa ainda ter de fazer todo o serviço doméstico de sua casa sozinha, sem a colaboração de seu marido. Ela nos confidenciou que o marido ainda reclamava da situação da casa e que maltratava a esposa com palavras e frases que a insultavam, inferiorizavam. Vocês percebem que a aluna nos relatou um caso de violência emocional contra a mulher? Triste, não é mesmo?

Seguindo seu relato, ela nos disse que a mulher estava começando uma vida nova longe do esposo. Que estava feliz por saber que agora não seria mais insultada, que teria de limpar só a própria sujeira e que o tempo passado em casa seria para cuidar melhor dela mesma. O relato dessa estudante deu “pano pra manga” para muitas outras narrativas e comentários que denunciavam situações de violências sofridas por mulheres. Entre eles, um me chamou bastante a atenção.

Um menino disse que pensava que muitas mulheres não se separam de seus maridos por não terem dinheiro para se sustentarem e a suas filhas, sues filhes e/ou, seus filhos. Muitas, muitas e muitos estudantes concordaram com ele.

As garotas, ês garotes e os garotos descreveram como eram as rotinas de suas casas e sobre o comportamento de seus pais em relação a suas mães. Algumas, algumes e alguns relataram serem filhas, filhes e filhos de mães e pais separados e morarem apenas com a mãe. Entre as narrativas, houve quem dissesse quais eram os meios que

suas mães utilizavam para que os serviços domésticos não fossem vistos em casa como uma obrigação exclusiva da mulher. As pequenas, ês, pequenes e os pequenos trouxeram muitas informações e muitos questionamentos. Foi uma conversa que nos possibilitou aprender muito. Conversamos profundamente sobre a situação das mulheres na sociedade atual.

Em outros relatos, as meninas, ês, menines e os meninos falaram sobre outro tema. Contaram algumas ocasiões nas quais percebiam o desrespeito à religião das pessoas. Houve um estudante que me perguntou se eu havia visto a notícia de que haviam destruído uma estátua de um *Orixá*, que é uma espécie de Deus das religiões de origem africana, num lugar daqui da cidade de Brasília chamado “Prainha”, que fica no Lago Paranoá. Isso acontece quando as pessoas não respeitam, têm medo, ou não sabem bem como tratar o que é diferente, diverso. A música é estranha para as, ês e os que não sabem dançar, recordam?

Uma estudante disse ficar incomodada com algumas pessoas que sempre vão “pregando” no ônibus, em voz alta. Caso vocês não saibam, pregar é rezar, orar. A aluna disse que sempre achava pior quando isso acontecia no retorno para sua casa, dado o cansaço que ela estava sentindo. “É muito ruim voltar para casa com uma pessoa gritando dentro do ônibus, professor”, me disse ela. “Eu sei que a pessoa está rezando, mas eu percebo que muitas outras pessoas no ônibus estão querendo descansar. Acho que essa mulher que vai no meu ônibus pregando é muito desrespeitosa. Ela não respeita o direito de as pessoas descansarem no ônibus.”, completou a estudante.

Naquele dia, nossa roda de conversa girou em torno da intolerância e importunação religiosas, ou seja, sobre a falta de compreensão de muitas pessoas sobre a diversidade de religiões e o respeito a elas. Falamos também sobre o fato de que muitas pessoas no mundo sequer têm alguma religião, e que elas também devem ter sua opção respeitada. Conversamos sobre não haver religião mais ou menos importante do que outra. Sobre a importância de respeitar as escolhas individuais das pessoas. Sobre esse e outros temas. Chegamos à conclusão de que uma boa coletividade é a que é capaz de respeitar as individualidades e as diferenças que também podem ser coletivas. Isso tem muito que ver com a diversidade, não é mesmo?

Muito mais foi debatido em nossos bate-papos. Quando perguntei acerca do tema “diversidade”, uma das garotas perguntou se eu estava me referindo às pessoas LGBTQIAPN+. Vocês já ouviram falar a respeito?

Algumas de suas, suas e seus colegas quiseram saber sobre o assunto. A própria estudante explicou o que era. Com suas palavras, disse que cada letrinha da sigla significava alguma coisa. Disse que sabia algumas delas, como por exemplo a letra “L”. Disse que era de lésbicas. Explicou, para as e os poucos colegas que não sabiam, que lésbicas são mulheres que namoram, se relacionam com outras mulheres. Fez o mesmo com a letra “G”, explicando dessa vez que a letra representava a palavra gay. Falou que era a mesma coisa das lésbicas, mas entre homens. Um aluno falou sobre a bandeira que representa essa comunidade, a com as cores do arco-íris. Já viram?

Imagem 21 - Bandeira da diversidade.



Fonte: <https://www.significados.com.br/bandeiras-lgbt/>. Acesso em 17 de junho de 2024.

As, ês e os estudantes compartilharam histórias de artistas, pessoas conhecidas, de familiares e/ou amigos de familiares que são pessoas LGBTQIAPN+. Falaram sobre respeito e que não concordavam com as violências que são praticadas contra essa parcela da população.

Uma estudante disse que muitas das violências que as pessoas LGBTQIAPN+ sofrem vêm de uma atitude ruim que as pessoas têm. De acordo com ela, as pessoas repetem muitas informações que escutam sem pensar sobre elas, se estão corretas ou não. “Seria diferente se conversassem com outras pessoas sobre o que escutaram antes de sair por aí falando como se fosse verdade. Talvez assim, aprendessem mais sobre os assuntos que estão no mundo e não teriam uma visão, opinião reduzida sobre eles”. Essa fala da aluna tem tudo que ver com a ideia que nos apresentou Chimamanda Adichie (2019), sobre os perigos de uma única história, vocês concordam?

Outro disse, concordando com a aluna, que muitas pessoas são “Maria vai com as outras”. Vocês já ouviram essa expressão popular? Ela serve para se referir a pessoas que não pensam por conta própria, que não pensam a partir de suas próprias opiniões, que apenas repetem informações sem nem mesmo pensar sobre elas.

Um aluno falou que o nome desse comportamento contra as pessoas LGBTQIAPN+ é preconceito.

Uma das estudantes falou que achava que Deus não gostava das pessoas LGBTQIAPN+. No mesmo momento foi rebatida por um dos meninos que a perguntou: “Qual Deus? O meu não se importa com isso. Ele ama a todas as pessoas que criou”, acrescentou ele.

Voltaram então a falar sobre respeito às diferenças. Falaram que a religião não poderia ser usada para violentar, agredir ou inferiorizar a outras pessoas. Falamos a respeito de como algumas das leis do nosso país foram feitas para proteger os direitos das pessoas de terem suas culturas, e parte delas, as religiões, respeitadas.

Foram muitas opiniões e muitos exemplos dados que não conseguiria lhes contar tudo aqui. O importante é que vocês percebam quantas são as inquietações e os temas levados pelas pequenas, pequenes e pequenos para as aulas. Tenho certeza de que vocês também levam muitos temas interessantes e importantes para a escola. Não é mesmo?

Além do que mostrei até agora, as meninas, ês menines e os meninos também falaram muito sobre a internet e as redes sociais. Sobre como as pessoas adoram postar suas fotos e como se comportam por lá. Também foi um longo debate. Contudo não o abordarei mais detalhadamente aqui, assim que preciso continuar a minha história, pois, afinal, as minhas aulas não se resumem às rodas de conversa que temos no início de cada uma delas.

Entre as atividades previstas no currículo da escola e que eu, enquanto professor, tenho de ensinar às crianças, estão a leitura de variados textos dramáticos, ou seja, textos que são escritos para serem encenados, vividos no teatro. Eles têm características próprias assim como os outros textos que lhes mostrei no início deste trabalho. Vocês as verão um pouco adiante.

Apresentei como proposta de montagem de espetáculo o texto “*O casamento da Dona Baratinha*” em que o pano de fundo, o principal assunto a ser discutido, é a gula. Na história original, a personagem principal, Dona Baratinha, fica rica e pretende se casar, analisando, assim, vários bichos que se mostraram pretendentes. Por fim, Dona

Baratinha acha que um rato, o Don Ratão, seria o bicho apropriado para se casar com ela. No entanto, o desfecho da história se dá com o Don Ratão caindo num caldeirão de feijão e perdendo o casamento, dado o fato de não controlar sua gula.

Ao fazermos a leitura do referido texto, uma das estudantes levantou a questão de que o pano de fundo, para ela, não era a gula, mas sim o direito de a Dona Baratinha poder se casar com animais que não seriam iguais a ela. Nas palavras da estudante, “não é lá muito comum uma barata se casar com um rato”. A aluna relatou acreditar que a autora, ê autore ou o autor da história pretendia escrever sobre a possibilidade de amar incondicionalmente. As outras, ês outres e os outros estudantes concordaram.

Outra questão levantada foi o fato de que a Dona Baratinha, quando pobre, não tinha muitas possibilidades de casamento. Quando ficou rica, vários foram os pretendentes que surgiram. A partir daí, discutimos questões acerca das desigualdades sociais. Mais um elemento da diversidade, percebem? Há diversidade de classes sociais e por isso, há desde pessoas riquíssimas e pessoas paupérrimas.

Além disso, as estudantes trouxeram a condição de felicidade destinada à personagem feminina atrelada, ligada ao casamento. Uma das alunas trouxe como fala: “Eu acho que as pessoas não precisam se casar para serem felizes”. E outra aluna completou: “Em todos os finais felizes de histórias as mulheres precisam se casar. Por que professor?”

Essas e outras demandas das, des e dos estudantes foram amplamente debatidas e, a partir daí, foi decidido que reescreveríamos a história, mas, dessa vez, abordando os temas levantados nas rodas de conversa que lhes relatei anteriormente.

Como forma de questionar os problemas por elas, elus e eles levantados, as, ês e os estudantes apresentaram seus pensamentos por meio das falas das personagens do texto reescrito, agora chamado de “*O casamento da Dona Baratinha, só que não*”, como pode ser observado a seguir. Vamos conhecer?

3.3.1 - O Casamento da Dona Baratinha, Só Que Não

Personagens:

- 1) Abelha
- 2) Burro
- 3) Coro (Baratinhas)
- 4) Coruja

- 5) Dona Baratinha
- 6) Elefante
- 7) Galo
- 8) Gambá
- 9) Hienas
- 10) Joaninha
- 11) Leão
- 12) Papagaio
- 13) Porco
- 14) Preguiça
- 15) Rato
- 16) Tartaruga

(No palco estão a Dona Baratinha, as Hienas, a Coruja, a Tartaruga, a Preguiça, a Abelha, o Papagaio e o coro das baratinhas. Há no cenário a casa da Dona Baratinha com jardim, uma árvore e uma placa de endereço, típica da cidade de Brasília, com indicação da quadra 313/314 Sul).

(No início, o coro canta a música “A barata diz que tem” junto da Dona Baratinha. Enquanto isso, ela varre a frente da casa e cuida do jardim).

Coro e Dona Baratinha: “A Barata diz que tem sete saias de filó, é mentira da barata, ela tem é uma só. Rá rá, rá; ró, ró, ró, ela tem é uma só! Rá rá, rá; ró, ró, ró, ela tem é uma só...”.

Dona Baratinha: (interrompendo a música do coro) Eu tenho sete saias de filó sim! Não sei por que esse povo me chama de mentirosa. Ninguém nunca viu meu guarda-roupas! (mudando de assunto) Ai ai! De nada adianta ser bonita e inteligente se nada acontece por aqui. Nada acontece de diferente na minha vida!

Preguiça: Aaaaaiiii que preguiça!

(De repente a Dona Baratinha acha uma moeda de ouro bem grande e a coloca dentro de uma caixa gigante).

Dona Baratinha: Meu Zeus! Fiquei rica! Quanto dinheiro eu achei! Isso vai mudar a minha vida. E agora? O que devo fazer?

Coro: Você deve se casar! Case-se! Case-se!

Coruja: (Já vai estar em cena no canto do palco) Ah sim! O melhor a fazer é se casar. Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Case-se!

Dona Baratinha: Já que a senhora é sábia, acho que deve ser uma boa ideia. (Deixa um lenço cair no chão, entra na casinha e vai se arrumar na janela).

(A Tartaruga começa a cruzar o palco bem devagar. Ela deverá caminhar durante todo o espetáculo).

Coro e Dona Baratinha: (Cantam) “Quem quer se casar com a senhora Baratinha que tem fita no cabelo e dinheiro na caixinha. E quem quiser com ela se casar terá doces todo dia no almoço e no jantar...”.

(Aparece o Galo que só se preocupa com sua própria beleza).

Abelha: (Já estará em cena e começa a zumbir). Zuuooooouuummmmm... zuuooooouuummmmm...

O Galo e Dona Baratinha: (Olham para a Abelha para repreendê-la)

Abelha: (Fica sem graça e para de zumbir).

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha). Hahahahahahahahahahaha!

Preguiça: Ai queeee preguiça!

Galo: A senhora me quer como esposo?

Dona Baratinha: Quais são as suas qualidades, senhor Galo? Imagino que o senhor saiba cantar.

Galo: Eu sou bonito e também sou bonito e tem mais, é... eu sou bonito e todos me acham lindo.

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha). Hahahahahahahahahahaha!

Preguiça: Ai, que preguiiiiiiiiça!

Coruja: Olha que coisa legal! Ele é bonito! Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Case-se com ele!

Dona Baratinha: Mas senhor Galo, o que estará além da sua beleza? Você não sabe cantar?

Galo: Claro que sim! Todo galo é cantor por natureza! (Tenta cantar várias músicas pop e desafina o tempo todo. Por último tenta cantar a música “Despacito” e canta): Soy guapito! (e é interrompido por Dona Baratinha). (A Abelha zumbe nesse momento e é repreendida pelos dois personagens).

Dona Baratinha: Eu acho que você precisa ter algo além da sua beleza para poder se casar com alguém.

Papagaio: Eu acho que você precisa ter algo além da sua beleza.

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha).
Hahahahahahahahahahaha!

Dona Baratinha: E também estou achando que você está interessado mesmo é no meu dinheiro! Pode ir passando, senhor Galo! (Galo sai de cena).

Elefante: É, Dona Baratinha, não sei se a senhora se lembra, mas eu lembro muito bem! Teve um dia que esse senhor Galo quase morre afogado porque foi ver sua imagem no rio, se desequilibrou e caiu na água! Super narcizista...

(Dona Baratinha despacha o Elefante interrompendo-o. Entra o Leão).

Leão: (Dá um urro bem alto). Arrghhh!!! (Dona Baratinha quase morre de susto).

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha).
Hahahahahahahahahahaha!

Dona Baratinha: Senhor Leão! O senhor quase me mata do coração!

Leão: Me desculpe Dona Baratinha! É que eu sou assim! Forte por natureza!

Papagaio: É que eu sou assim! Forte por natureza!

(Desastrado o Leão derruba várias coisas). (Dona Baratinha fica encantada com a juba do Leão).

Coruja: Que coisa espetacular! Ele é forte por natureza! Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Case-se com ele Dona Baratinha.

Dona Baratinha: Senhor Leão! Como o senhor tem os cabelos bonitos!

Leão: Não são cabelos Dona Baratinha! Isso se chama juba!

Papagaio: Não são cabelos! Isso se chama juba!

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha).

Preguiça: Ai que pre-gui-ça!

Leão: E não confunda com a jujuba! São coisas diferentes. (Continua derrubando tudo).

Papagaio: E não confunda com a jujuba! São coisas diferentes.

Hienas: Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha.
Hahahahahahahahahahaha!

Elefante: Dona Baratinha! Não sei se a senhora se lembra, mas esse Leão, um dia desses, estava paquerando aquela nossa amiga Dona Leoa e...

Dona Baratinha: (interrompendo o Elefante) Senhor Leão! Por acaso o senhor está me chamando de pouco inteligente! Eu sei bem o que é uma juba e o que é uma

jujuba! Não quero me casar com alguém que pense que eu sou pouco astuta! Pode ir passando. Até logo, senhor Leão! (Leão sai de cena).

Abelha: (Volta a zumbir. Dona Baratinha olha pra ela e fica irritada. A Abelha reage sem graça e para de zumbir).

Coruja: Olha que coisa bela! Ela zumba por natureza! Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Zumba! Zumba!

Papagaio: Zumba por natureza! Zumba por natureza! Zumba por natureza!
Zuuooooouuummmmm... zuuooooouuummmmm...

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha).
Hahahahahahahahahahaha!

Abelha: (Volta a zumbir). Zuuooooouuummmmm...
zuuooooouuummmmm...

Dona Baratinha: Olha para a Abelha e para Coruja com cara de super irritada.
(A Abelha para de zumbir com cara de sem graça).

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha).
Hahahahahahahahahahaha!

(Entra o Burro. Nesse momento o Coro faz uma coreografia e canta a música “Meu Burrinho”). Cló cló... Vem chegando o meu jerico... (Terminam a coreografia e retornam aos seus lugares).

Burro: (Entra filosofando, com ares de inteligente) $427 \text{ vezes } 792 \text{ dividido por } 4 \text{ elevado à nona potência...}$ Acho que é isso... Acho mesmo é que vou escrever um livro com teorias sobre a origem do universo e sobre os buracos negros...

Dona Baratinha: Isso é muito para minha cabeça! Jamais conseguirei me casar com um bicho tão inteligente!

Burro: Casar!? Quem foi que disse que eu quero me casar com a senhora, Dona Baratinha? Casar... ai ai... tô fora, eu hein! Eu já sou casado! Eu vim aqui foi comprar um cafezinho! Estou estudando a tantas horas que acabei ficando com fome!

Dona Baratinha: (Fica com cara de envergonhada).

(O Burro sai de cena e entra o Porco sujando tudo e observando aquela situação).

Porco: Eae Dona Baratchinha! Barata e Porco tá tudo na mesma linha! A gente suja tudo e é feliz! Não gosto do cheiro de barata, mas até topo me casar com a senhorita.

Papagaio: Suja tudo e é feliz! Suja tudo e é feliz! Suja tudo e é feliz! Suja tudo e é feliz!

Coruja: Isso mesmo! Olha para esse bicho! Ele suja tudo e é feliz! Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Case-se com ele!

Elefante: Dona Baratinha! Não sei se a senhora se lembra, mas eu me lembro muito bem do dia em que o Porco caiu no rio e estava tão sujo que matou todos os peixes que moravam lá. Tem jacaré no hospital até hoje e...

Dona Baratinha: (interrompendo o Elefante). De jeito nenhum. (olha para o Porco) Olha o que o senhor está fazendo! Sujando a frente da minha casa toda! Pode sair senhor Porco! (Porco sai de cena ainda sujando tudo).

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha). Hahahahahahahahahahaha!

Abelha: (Zumbi sem parar). Zuuooooouuummmmm... zuuooooouuummmmm...

Preguiça: Aiiiiii queeeeeee pre-gui-ça! Eu hein!

Papagaio: (Zumbe e fala) Que preguiça. (Zumbe e fala) Que preguiça. (Entra o Gambá poluindo com seu cheiro o ambiente que já está sujo).

Gambá: Dona Baratinha! A senhora tem que casar é comigo. Sou um animal muito educado e elegante. Conheço bem a noite e levarei a senhora para dar altos passeios por aí!

Coruja: É verdade! Ele conhece bem a noite! Veja só que bom partido! Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Case-se com ele.

Abelha: (Zumbe). Zuuooooouuummmmm... zuuooooouuummmmm...

Papagaio: Sábia Coruja! Sábia Coruja!

Preguiça: Que pregui...ça!

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Dona Baratinha). Hahahahahahahahahahaha!

Dona Baratinha: (Grita se abanando e com cara de nojo). Desodorante!

Gambá: O que? Como é, Dona Baratinha? Não entendi!

Baratinha: Desodorante! O senhor já ouviu falar em desodorante? Já ouviu falar em tomar banho e ficar cheiroso? Zeus me livre de me casar com um bicho tão fedido. E tem outra coisa, eu detesto sair de noite. Gosto mesmo é de dormir na hora certa. Pode ir passando senhor Gambá!

Elefante: Dona Baratinha. Não sei se a senhora se lembra, mas eu me lembro muito bem do dia em que esse senhor Gambá saiu pela noite, comeu e bebeu a noite toda e deixou a conta para a nossa amiga, a senhora Gambá pagar. E tem mais...

(Entra a Joaquina).

Coruja: (Interrompendo o Elefante). Eu não acredito que a Joaquina também vai querer se casar com a Baratinha! Isso é um absurdo! Preste atenção ao que lhe fala a sábia Coruja! Não é lá muito certo uma Barata se casar com uma Joaquina.

Joaquina: Qual é o problema Dona Coruja? Cada um se casa com quem quer, desde que o outro ou a outra também queira. Todos temos que ter o direito de escolha. E tem mais. A senhora não é sábia coisa nenhuma! Nem toda Joaquina é mulher! Nunca viu o filme “Vida de Inseto” não? Aff! Preconceituosa!

Elefante: Dona Baratinha. Não sei se a senhora se lembra, mas eu me lembro muito bem desse filme! Ele é top! Conta a história de...

Dona Baratinha: (Interrompendo o Elefante fala para a Coruja) Esse senhor Joaquina até que tem razão! A senhora não tem nada de sábia.

Hienas: (Riem e apontam as mãos para a Coruja).
Hahahahahahahahahahaha!

Abelha: (Zumbe). Zuuooooouuummmmm... zuuooooouuummmmm...

Preguiça: Que pregui...!

Dona Baratinha: E tem mais. Eu tô mesmo é ficando de saco cheio disso tudo.

Papagaio: Então case-se comigo, Dona Baratinha!

Dona Baratinha: (Imitando o Papagaio em tom de deboche). Case-se comigo! Case-se comigo! Case-se comigo! Aff!!! Você repete tudo o tempo todo! Que saco! Não sabe pensar por si só? Onde estão as suas opiniões? Querem saber de uma coisa? Eu vou mesmo é não me casar com ninguém. Nunca saí deste lugar. Eu vou é aproveitar meu dinheiro para viajar, conhecer vários países e muitos lugares legais no mundo. Eu escolho mesmo é não me casar. Não é preciso se casar para ser uma barata completa e feliz.

(Entra em cena correndo e trombando em todo mundo o Rato).

Dona Baratinha: Ah! Não! Eu não acredito que o Don Rato também resolveu aparecer aqui nessa história!

Rato: (Com sotaque de espanhol) Non soy Don Rato. Yo soy El Raton. Hermano de Don Raton. Como toicito, chiclete e macarón!

(O Rato sai de cena). (Dona Baratinha, confusa com a passagem do Rato, pega um avião para ir embora. É interrompida pela Tartaruga).

Tartaruga: Dona Baratinha!

Dona Baratinha: (Batendo os pés no chão) Ah, não! Só estava faltando a senhora vir com essa história de casamento uma hora dessa!

Tartaruga: Não é isso não, Dona Baratinha! É que, desde que a história começou, a senhora deixou seu lenço cair no chão e nenhum desses bichos que estavam querendo dar palpite na sua vida percebeu!

Coro: (Cantando como paródia da música “Quem quer casar com a senhora Baratinha”). Não vai se casar a senhora Baratinha, que é muito independente e sabe bem viver sozinha.

Fim

E aí? Vocês observaram como o texto dramático tem suas características próprias? Ele é bem diferente, não é mesmo?

O que acharam da nossa história? Legal, não acham? Eu a acho genial! Na verdade, eu a considero algo muito especial e imagino que vocês devem saber os motivos.

Sim, o que a torna especial, para mim, e acredito que para minhas, minhas e meus estudantes é o fato de que a história foi reescrita a partir de muitas reflexões e formas de ver o mundo que as alunas, alunas e alunos apresentaram. Como elas, elas e eles questionam eficiente, objetiva e claramente alguns temas tão importantes de serem debatidos, discutidos, refletidos, questionados e repensados.

Como vocês puderam ver, no projeto de reescritura de texto dramático, tratamos temas como diversidade, gênero, violência contra a mulher, machismo, homofobia, entre outros.

E querem saber como foi o nosso processo de reescrita? Eu lhes conto.

Durante algumas aulas, em nossas rodas de conversa, lemos o texto original e observamos as personagens da história. As crianças perceberam que cada uma delas tinha uma característica que fazia referência a um possível comportamento humano. Por exemplo, o Porco ter falta de higiene, o Galo ser vaidoso e se achar muito bonito, o Rato ser guloso etc.

Assim, as meninas e meninos decidiram adicionar e/ou retirar personagens da história original com a intenção de fazer com que cada um e cada uma das estudantes da

turma tivesse seu papel, ou seja, sua personagem. Logo após, elas e eles pensaram em quais comportamentos humanos queriam representar no texto, isso tudo, claro, a partir dos assuntos que havíamos discutido em nossas rodas de conversa.

Desta forma, colocaram a vaidade, a gula, a inteligência, a dedicação, a falta de higiene, o deboche etc. E para cada um desses comportamentos, um animal que pudesse representá-lo. Como vocês puderam ver no texto, o Galo era muito vaidoso, a Coruja se achava a sabichona, o Gambá não tinha lá tanta higiene assim, o Don Ratón só queria festa e comilança, as Hienas eram super debochadas, o Papagaio era “Maria vai com as outras” e assim por diante.

O alunado decidiu que se o galo era narcisista, seria o responsável por levantar questões sobre o comportamento machista de muitos homens em relação às mulheres. A coruja como era, teoricamente sábia, a responsável por ser porta voz de atitudes preconceituosas, influenciadoras e controladoras da sociedade. Já o papagaio representou as pessoas que saem compartilhando notícias falsas e reproduzindo informações sem mesmo verificar se são reais ou pensarem, refletirem sobre elas.

Após a tomada de decisão de todas as personagens/animais que fariam parte da história, decidiram que teriam de encontrar uma maneira de provocar risos na plateia, no público. Assim, inventaram um procedimento, uma dinâmica textual para que as personagens que iriam importunar a Dona Baratinha pudessem aparecer repetidas vezes na história. Tenho que lhes dizer que foi muito divertido ver essa parte do texto surgir. Rimos muito e nos divertimos bastante.

Além de ter sido um processo muito descontraído, a reescrita do texto pôde nos mostrar, mais uma vez, o protagonismo político, estético e epistêmico das crianças.

Por meio dessa experiência as pequenas, ês pequenas e os pequenos puderam questionar muitos assuntos que fazem parte de seus cotidianos, e que como vimos, foram debatidos em rodas de conversa. Ou seja, os temas e assuntos presentes nos nossos diálogos em sala de aula foram transpostos para o texto reescrito.

Assim, por exemplo, como forma de questionar o machismo, que tenta manter viva a ideia de que as mulheres precisam se casar para serem felizes, as, ês e os estudantes modificaram o nome original do texto, agora chamado de “*O casamento da Dona Baratinha, só que não*”, e também o final da história, no qual a Dona Baratinha decide não se casar, já que nos debates anteriores concluíram que as mulheres não precisam necessariamente se casar para serem felizes.

Do mesmo modo, as, ês e os estudantes resolveram representar a pressão social machista que as mulheres sofrem para se casarem por meio da personagem Coruja, que afirmava ser sábia o tempo todo, como vocês puderam ver nas seguintes falas:

Sobre o pretendente Galo, disse a Coruja:

Coruja: Olha que coisa legal! Ele é bonito! Preste atenção ao que lhe fala a sábia coruja! Case com ele!

A respeito do pretendente Leão, disse a Coruja:

Coruja: Que coisa espetacular! Ele é forte por natureza! Preste atenção ao que lhe fala a sábia coruja! Case com ele Dona Baratinha.

E ainda sobre o pretendente Porco, falou a Coruja:

Coruja: Isso mesmo! Olha para esse bicho!

Ele suja tudo e é feliz! Preste atenção ao que lhe fala a sábia coruja! Case com ele!

Já sobre o tema da diversidade, também levado pelas alunas, pelos alunes e pelos alunos para nossos debates em sala de aula, é possível perceber ainda questões relativas ao preconceito e à sexualidade dos personagens, como por exemplo no diálogo entre a Coruja e a Joanelha:

Coruja: Ah, não! Eu não acredito que a Joanelha também vai querer se casar com a Baratinha! Isso é um absurdo! Preste atenção ao que lhe fala a sábia coruja! Não é lá muito certo uma Barata se casar com uma Joanelha.

Como vocês puderam ver, a Coruja supõe que a Joanelha é uma mulher e que ela não poderia se casar com a Baratinha. Para desconstruir a ideia levantada pela Coruja, a Joanelha contesta:

Joanelha: Qual é o problema Dona Coruja? Cada um se casa com quem quer. Todos temos que ter o direito de escolha. E tem mais. A senhora não é sábia coisa nenhuma! Nem toda Joanelha é mulher! Nunca viu o filme “Vida de Inseto” não? Aff! Preconceituosa!

Ainda que de maneira sutil, as crianças colocaram o tema religioso também tratado nas rodas de conversa em uma simples fala:

Dona Baratinha: Meu Zeus! Fiquei rica! Quanto dinheiro eu achei! Isso vai mudar a minha vida. E agora? O que devo fazer?

Elas, elus e eles decidiram trocar a expressão “Meu Deus!”, comum do dia a dia de muitas pessoas, pela expressão “Meu Zeus!”, já que Zeus é um dos muitos deuses gregos. Vocês já ouviram falar sobre os Deuses Gregos? Vale a pena investigar.

Por fim, as gurias, guries e guris ainda tiveram a intensão de destinar um novo tipo de final feliz para a Dona Baratinha que decide ir conhecer o mundo em vez de se casar, como vocês podem ver na fala a seguir:

Dona Baratinha: Quer saber de uma coisa, eu vou mesmo é não me casar com ninguém. Nunca saí deste lugar. Eu vou é aproveitar meu dinheiro para viajar, conhecer vários países e muitos lugares legais no mundo. Eu escolho mesmo é não me casar. Não vou atender as vontades dos outros.

Eu tenho que lhes dizer que eu tenho tanto orgulho das minhas alunas, minhes alunes e meus alunos! Elas, elus e eles são crianças muito criativas, inteligentes e contestadoras. Suas vozes são realmente muito poderosas.

E é claro, como vocês já devem estar imaginando, após a reescrita do texto, realizamos a montagem do espetáculo teatral com a apresentação para as mães, ês pães e os pais, professores, bem como para todo o alunado da escola.

Imagem 22 - Imagem 18 - Montagem do Espetáculo O Casamento da Dona Baratinha, Só Que Não.



Fonte: Arquivo do autor

As crianças fizeram, além do texto, a produção do cenário, adereços cênicos e figurinos. Uma superprodução. Vocês poderão ver fotos dela no final desta tese, no catálogo especialmente feito para isso. Esta foi uma maneira de compartilhar a experiência construída pelas alunas, pelas alunes e pelos alunos e instigar no público, plateia as reflexões presentes no texto reescrito. Ou seja, as crianças tiveram a possibilidade de ocupar mais uma vez o território artístico que tantas vezes, como disse

anteriormente, lhes é negado, roubado, surrupiado. As meninas, ês meninas e os meninos foram mais uma vez agentes e protagonistas. Vocês concordam comigo?

Imagem 23 - Montagem do Espetáculo O Casamento da Dona Baratinha, Só Que Não



Fonte: Arquivo do autor

No contexto desta experiência, houve a possibilidade, no meu entendimento, de representar a articulação de diferentes áreas do conhecimento com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade e de se abrir espaço para as sujeitas, ês sujeites e os sujeitos, suas experiências, saberes e práticas, tornando-as-ês-os epistemologicamente protagonistas, ou seja, produtoras, productories e produtores de conhecimento.

É como nos chama a atenção Clarisse da Silva Costa, mulher cis, branca, artista, Professora Doutora em Literatura e professora de Teatro, quando afirma que as aulas de teatro precisam estar abertas ao percurso do alunado, ou seja, mesmo com planejamento é necessário estar sensível ao material fornecido pelas, peles e pelos discentes. De ardo com ela,

com o teatro na educação, contribuímos na experiência sensível e subjetiva da, de e do estudante ao se perceber como sujeita, sujeite e sujeito de direitos, ativa, ative e ativo e histórica, históricque e histórico, possuindo uma bagagem cultural que lhe é intrínseca e que ao mesmo tempo constrói e transforma a sua própria cultura. (COSTA, Clarice. P.230 – Grifo nosso)

Para mim, a história da Dona Baratinha recriada pelas crianças é uma evidência potente de que podemos reescrever nossas histórias, questionando conceitos equivocados mantidos pela colonialidade – nunca se esqueçam dela –, evidenciando pessoas e saberes invisibilizados e ancestralidades e saberes apagados. É um exemplo

concreto de que as narrativas dos caçadores não serão as únicas e de que continuamente haverá resistência por parte de quem sempre corre o risco de ser caçado. É um convite genuíno – vamos aprender! - às pessoas que não sabem dançar. É uma maneira de fazê-las ouvirem com atenção e de coração aberto a música que vem dos tambores.

E vocês? Já haviam pensado sobre os temas que tratamos aqui? Gostaram da nossa experiência? O que acham disso tudo? Estão prontas, prontes e prontos para ver como refletimos sobre outro tema muito importante em outro projeto? Vamos para a próxima narrativa?

3.4 - PROJETO “ANIMAIS: DO LIXO À FLORESTA”

*“O amanhã pertence àqueles que se preparam
hoje”.*
Provérbio africano

Em minha quarta narrativa, vou lhes contar sobre como as crianças que foram minhas alunas, minhas alunes e meus alunos construíram uma coleção de esculturas de animais. Uma das coisas que considero importante a ser percebida por vocês é que elas, mais uma vez, o fizeram à sua própria maneira e a partir de um problema identificado dentro da escola. Quero que percebam que elas observaram, discutiram, estudaram, pesquisaram, refletiram e criaram estratégias artísticas, de construção estética para comunicar acerca do assunto que as incomodou. Curiosas, curioses e curiosos? Então vamos lá.

O ano era 2019. Estávamos, minha turma de terceiro ano e eu, saindo de nossa sala para os momentos rotineiros de lanche e recreio. Ao caminharmos para o refeitório da escola, as crianças observaram alguns entregadores da Secretaria de Educação chegarem com carrinhos repletos de caixas de papelão contendo merenda. Dentro das caixas geralmente há biscoitos, leite em pó, feijão em lata etc.

Acontece que neste dia, especificamente, a quantidade de caixas lhes chamou a atenção. Isso porque, além das que estavam chegando, era possível observar uma pilha considerável delas vazias, que eram de entregas anteriores e que estava próxima da cantina da escola.

Antes de prosseguir, caso algumas, algunes e alguns de vocês não saibam, lhes explico que no Brasil nós temos um programa governamental que garante a alimentação escolar nas escolas públicas de educação básica. Por isso chegam caixas de alimentos na escola. O Programa Nacional de Alimentação Escolar, o PNAE, foi assegurado pela Lei

11.947, de 16 de junho de 2009, e atualmente está regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020. De acordo com estas leis, “a alimentação escolar é direito dos alunos da educação básica pública e dever do Estado”. Essas leis têm como base o direito que todas as pessoas têm à alimentação adequada e saudável. Isso é essencial para que muitas das crianças que acessam a escola possam se manter ali. Já imaginou tentar estudar sentindo fome? Vocês já passaram por isso? Espero que não. Seria realmente muito difícil de se concentrar. Como as crianças poderiam aprender algo, não é mesmo?

Agora que já sabem sobre mais um direito que vocês crianças têm, já podem lutar por ele. Reclamem caso não estejam satisfeitas, satisfeites e satisfeitos com a merenda que chega na escola e também se ela não estiver chegando lá. Voltamos a nossa história?

As gurias, ês guries e os guris se espantaram e disseram: Quanta caixa, professor! Quanto lixo na escola. Para onde vai isso tudo?

Eu lhes propus mais uma vez que levássemos o assunto para as nossas rodas de conversa. Nesse dia, durante a merenda, as crianças do meu quinto ano ouviram o nosso bate-papo e se interessaram pelo assunto.

Assim, na primeira aula que tivemos, terceiro e quinto anos, depois de as crianças observarem as caixas, começamos a discutir sobre, entre outros temas, a produção de lixo, os impactos ambientais causados pela produção desordenada de materiais, o que é reciclagem, a falta de um efetivo programa de reciclagem de resíduos, a degradação da natureza, os direitos da natureza e os direitos dos animais.

Uma estudante perguntou se eu já havia estudado sobre o conceito de *água virtual*. Fez o mesmo com as crianças. As, ês e os estudantes disseram que não. Eu disse que sim, que conhecia o conceito e que achava muito interessante falar sobre ele naquele momento. Perguntei a ela se gostaria de explicar para as demais crianças da turma sobre o que aquilo significava. Disse que eu poderia lhe ajudar caso se sentisse insegura. Ela topou.

Com suas palavras, explicou que havia visto um vídeo na internet que falava sobre o conceito de *água virtual*. Ensinou a todas, todes e todos da turma que *água virtual* é toda a água utilizada direta ou indiretamente durante a produção das coisas que nós consumimos. Como exemplo, ela citou as calças jeans, as camisetas, nossa comida, o papel do caderno e o papelão que estava empilhado próximo à cantina da escola. Disse ainda que esse conceito também era usado para falar da água que é utilizada para

possibilitar que tenhamos acesso a alguns tipos de serviços. Explicou que era toda a água que usam, por exemplo, para fazer uma escola funcionar, ou um hospital, um parque de diversões etc, mas não a água que vemos saindo das torneiras e sim a totalidade de água presente em todas as coisas que compõem esses lugares.

Ela nos contou que ficou bastante impactada, impressionada, tocada quando viu a quantidade enorme de água utilizada na produção de uma única calça jeans. Disse que eram mais de 5 mil litros para produzir uma única peça.

Explicou a todas, todes e todos que era importantíssimo saber sobre isso, visto que sem água não há vida e que geralmente, quando pensamos em economizar água, pensamos apenas em reduzir o nosso tempo de banho, tomar cuidado para não deixar a torneira aberta enquanto escovamos os dentes etc.

Ensinou que para economizar água e cuidar do planeta, deveríamos pensar em como consumimos as coisas. Disse que assim como a calça jeans, que todas as coisas que estavam dentro da nossa sala de aula estavam repletas de consumo de *água virtual*. Expôs que tinha pena do planeta e dos animais. Articulou que não achava justo que as plantas e os animais sofressem com as ações dos seres humanos.

As crianças todas ficaram bastante curiosas para saber mais sobre o assunto. Assim, para contribuir com a aula que minha aluna estava dando, busquei na internet e apresentei para as crianças um quadro que mostrava o consumo de água na fabricação de produtos, parecido com o que mostro a seguir.

Imagem 24 - Quadro sobre água virtual.



Fonte: <https://www.gitap.adm.br/2020/08/agua-virtual.html>. Acesso em 13 de maio de 2024.

A partir daí, as outras crianças trouxeram informações e perguntas sobre o meio ambiente, direito dos animais, mudanças climáticas etc.

Um aluno disse que havia visto um documentário que falava sobre o aumento da temperatura no planeta e que tinha muito medo do que estava acontecendo. Medo das inundações e das queimadas. Relatou que ficava com muita pena dos animais e das plantas que morriam por conta das ações dos seres humanos. Disse que gostaria de poder contribuir com a mudança para melhor, mas que não sabia muito bem como fazer. Contou que no documentário falavam sobre usar transportes que não poluem o ar, mas que os ônibus que ele pegava para ir e voltar da escola eram todos poluidores do ambiente.

Muitas das crianças falaram como era triste ver nos telejornais, cenas dos animais selvagens morrendo queimados nos incêndios.

Uma das estudantes perguntou o porquê de as coisas ecologicamente corretas serem caras e demorarem a chegar no Brasil. Uma aluna perguntou: se sabemos que fazem tão mal para o planeta, por que não paramos de usar os combustíveis que são produzidos a partir do petróleo? O aluno que havia visto o documentário disse que tinha que ver com o dinheiro que as pessoas ganhavam vendendo o petróleo. Que elas tinham muito poder e por isso não iam parar nunca de vendê-lo.

A partir dessas observações e perguntas, falamos sobre tipos de energias disponíveis para o funcionamento das coisas. Energia produzida a partir do vento, das ondas do mar, das usinas hidrelétricas, energia solar... falamos sobre recursos naturais e sobre reciclagem de materiais. Vocês já estudaram sobre isso? Se preocupam com a saúde e o bem-estar do nosso planeta?

Depois de nossa primeira roda de conversas, preparei e levei para os estudantes uma aula na qual eu falei sobre os povos originários como guardiões das florestas, leis de proteção ambiental e sobre alguns países, como Bolívia e Equador, que asseguram em suas leis, a natureza como um ser que possui direitos.

Expliquei sobre como isso é um passo fundamental para que outros países do mundo reconheçam a importância da natureza como primordial para a vida e a dignidade das pessoas. Mostrei alguns dados sobre reciclagem de materiais. Lá aparece o Brasil como o campeão de reciclagem de alumínio. Mostrei que existem soluções sustentáveis para diversas coisas que movimentam o mundo.

Lhes falei sobre o projeto “*Lixo limpo*”, aquele sobre o qual lhes contei anteriormente quando relatei minhas melhores memórias escolares. Lembram dele?

Expliquei como o projeto foi importante para que eu pudesse pensar sobre o problema do lixo e assim, relacionar aos conteúdos que vemos na escola com o que vivemos fora dela.

Vocês percebem como eu continuo mantendo viva as minhas melhores memórias escolares? Como eu continuo misturando as cores para buscar novas cores? Agora eu ajudo a misturar matérias, temas e assuntos para encontrar e registrar novos saberes e formas de ver e explicar o mundo.

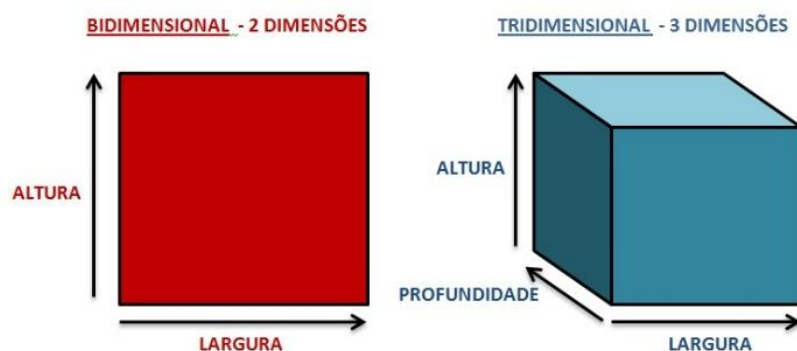
Tenho que lhes contar que uma das coisas acontece muito frequentemente comigo, enquanto dou aulas, é acessar minhas memórias escolares. Em muitas ocasiões me vejo amparado por boas experiências que pude experimentar na escola. Por diversas vezes me pego contando minhas histórias escolares com as meninas, ês meninos e os meninos. Eu faço o que penso que foi positivo em minha trajetória e tento ressignificar.

Nas aulas que se seguiram, as, ês e os estudantes decidiram que iriam usar as caixas de papelão para produzirem alguma coisa. Perguntaram se eu poderia dar alguma ideia. Perguntei a todas, todes e todas se alguém tinha alguma boa.

Um dos estudantes do quinto ano perguntou se poderíamos fazer animais de papelão. Sugeri desenharmos os animais bem grandes e pintá-los. Uma aluna disse que seria uma boa ideia usarmos o papelão como uma maneira de reaproveitamento de material e que achava que poderíamos denunciar a ameaça que os animais sofrem por conta da produção do papelão e do consumo descontrolado dos seres humanos.

Eu sugeri então, que fizéssemos esculturas de animais com os papelões. Isso porque eu tinha de ensinar o conteúdo de tridimensionalidade para as crianças. Juntei assim a ideia do estudante com um conteúdo que eu devia ensinar às crianças. Caso não saibam, um objeto tridimensional tem altura, largura e profundidade. Para facilitar a compreensão, observem abaixo.

Imagem 25 - Exemplo de objeto tridimensional



Assim, fiz diante das crianças um primeiro animal para que elas pudessem entender o processo de construção dos objetos tridimensionais com a utilização do papelão. Algumas vezes eu uso essa estratégia para ensinar a vocês, crianças. Vocês aprendem muito bem e rápido quando observam as coisas, não é mesmo?

Depois que fiz o primeiro animal, as crianças começaram a desenhar alguns animais como possibilidade de serem produzidos coletivamente, em tamanhos grandes. Logo após, as meninas, ês meninos e os meninos escolheram quais animais iriam transformar em esculturas. Pouco a pouco foram surgindo esculturas incríveis com animais de diversas partes do planeta, como vocês podem observar nas imagens abaixo.

Imagem 26 - 1ª etapa: Dando forma e recheando as esculturas com papel amassado para dar volume.



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 27 - 2ª etapa: dando características mais detalhadas aos objetos.



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 28 - 3ª etapa: Cobrindo as esculturas com papel para deixá-las mais sólidas.



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 29 - 4ª etapa: Pintando as esculturas



Fonte: Arquivo do autor

Imagem 30 - Esculturas prontas



Fonte: Arquivo do autor

De acordo com as crianças, a proposta foi criar obras artísticas que fizessem pensar sobre como os seres humanos interferem negativamente nos ambientes dos animais. Segundo elas, os animais de papel, por mais que sejam esteticamente bonitos, não têm vida. Sua estrutura, ou seja, o suporte da obra de arte, é o papelão. O mesmo papelão que coloca os animais em risco durante sua produção.

Mais uma vez eu tenho que lhes dizer que eu acho minhas, minhas e meus estudantes geniais! Vocês percebem como essas crianças são observadoras, contestadoras e criativas? Veem com elas são investigadoras? Como se articulam quando querem dizer algo? Para mim, elas demonstraram bem o que nos diz o provérbio africano usado como epígrafe no início desta narrativa. As crianças que se preparam hoje serão as donas do amanhã. Demonstra ainda que o Renato Nogueira (2019) está correto ao afirmar que a infância é uma condição através da qual as crianças se expressam com mais frequência do que os adultos. As crianças ensinaram que são donas do agora sem precisar consumi-lo todo de uma vez. Que é preciso ter consciência coletiva e respeito a todas as coisas que compõem a natureza.

E aí? Gostaram da nossa experiência? O que acharam dos questionamentos das crianças?

Eu vou lhes dizer um pouco mais disso tudo mais adiante. Vou contar uma surpresa para vocês para depois começar a me despedir. Vamos lá?

3.5 SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS: UM CONVITE, UMA SURPRESA E MUITA VIDA.

Espero de todo coração que vocês tenham gostado das nossas histórias. As escrevi com muito carinho. Eu escolhi essas quatro para apresentar-lhes a forma, a maneira como minhas alunas, minhas alunes, meus alunos e eu construímos conhecimentos por meio das Artes. Espero que tenham observado que as minhas aulas são protagonizadas pelas minhas alunas, minhas alunes e meus alunos, e ainda a importância conferida às perguntas que elas, elas e eles levam para as nossas aulas. Como essas perguntas são geradoras de tanto conhecimento. Espero que tenham visto que as crianças apresentam as suas vivências e suas leituras de mundo como assuntos e temas que podem e devem ser refletidos nas aulas que têm na escola. Anseio que tenham observado como vocês, crianças, são afetadas por todo e qualquer tema que esteja disposto no mundo e como reagem de maneiras diferentes a eles. Espero, com esperança, que tenham aprendido o quanto é importante experimentar aulas nas quais as infâncias, não só não são interrompidas, silenciadas, apagadas, atravancadas, mas que, sobretudo, são apoiadas e incentivadas. Essas percepções serão importantes para que vocês possam pensar comigo a história surpresa que vem a seguir.

Vocês lembram que eu disse na “*Nota às crianças*” que as pesquisas vão sofrendo alterações ao longo de sua construção por diferentes motivos? A minha sofreu várias. Mas a que vou destacar a seguir é especial demais e me abriu um mundo de possibilidades.

Vocês se recordam que eu disse que as pesquisadoras, ês pesquisadores e as pesquisadoras são avaliadas, avaliades e avaliados por uma banca formada por profissionais experientes que lhes dão sugestões e contribuições? Lembram que eu sinalizei que essas contribuições são importantíssimas para que se possa pensar em alternativas para a obtenção de melhores resultados na pesquisa? Então, comigo aconteceu uma coisa extremamente formidável. Aconteceu mais uma vez, uma oportunidade. Se recordam dela? Aquela que tem seu corpo repleto de longos e coloridos fios de cabelo? Eu mais uma vez estou emaranhado nesses fios. E eu tenho que lhes dizer que me vejo demasiadamente colorido por dois motivos: O primeiro pelos cabelos da oportunidade e o segundo, porque eu fui convidado a ir ao México, país de cultura extremamente colorida, para realizar parte da minha pesquisa. Já lhes explico.

Vocês lembram que, com a intenção de saber se a minha escrita para crianças estava funcionando, eu havia apresentado um artigo que escrevi paralelamente a esta tese para minha sobrinha e meu sobrinho? Lembram que ela e ele haviam me dado um bom indicativo de que sim? Então, uma das professoras que contribuíram comigo na primeira fase de avaliações da pesquisa, a Professora Doutora Kathia Núñez Patiño, disse que seria formidável se eu tivesse a possibilidade de ir até o México para fazer uma oficina de leitura das partes da minha tese que já estavam prontas, com crianças mexicanas. Disse que pensava ser muito interessante que as crianças mexicanas pudessem participar de práticas parecidas com as quais lhes relatei anteriormente e que após essa experimentação, pudessem ler a minha tese e opinar sobre ela. Vocês devem estar sentindo a mesma sensação que eu senti quando recebi o convite! Muita emoção, não é mesmo?!

Eu vou lhes contar mais adiante como tudo aconteceu, lhes apresentar o que as crianças mexicanas fizeram e como foram geniais e generosas comigo. Vou lhes contar sobre os meus dias especiais na Cidade de San Cristóbal de las Casas. Mas antes tenho que lhes dizer uma coisa.

Enquanto escrevo, penso que vocês devem estar se perguntando: Por que o Hugo não nos contou antes, lá no início da tese, que ele iria falar de cinco experiências e não das quatro que nos prometeu?

Eu bem que poderia, depois de ter recebido o convite e ter ido viver o que vivi no México, regressado ao texto e ter feito alterações que indicassem exatamente o percurso que percorri. Mas eu optei por fazer diferente visto que quero que percebam como a pesquisa vai tomando forma com o decorrer de sua realização. Outro motivo é que não quero que tenham a impressão de que me sentei em uma cadeira e me coloquei a escrever tudo a vocês de uma única vez. Muito pelo contrário. Este texto foi escrito e reescrito no Brasil e no México, em inúmeros lugares e tempos, ocasiões, pressões e inspirações. Mas sempre com carinho e pensando em poder contribuir com vocês, crianças.

Então vamos lá...

Era uma vez – não resisti a não começar a história assim – uma cidade chamada San Cristóbal de las Casas, no México. Esta cidade é uma das tantas cidadezinhas do México que são chamadas de “*pueblos mágicos*” em espanhol, povos mágicos em português. Esses povos são chamados assim pois empenham muito trabalho para proteger e manter suas riquezas culturais. San Cristóbal, ou Sancris, como

carinhosamente é chamada, está situada no estado de Chiapas, bem ao sul do país, quase que na fronteira com outro país, a Guatemala. Vocês já tinham ouvido falar sobre ela? Já puderam estar lá? Vocês podem observar no mapa abaixo.

Imagem 31 - Mapa do México



Fonte: https://gramdavizinha.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/12/mapa_do_mexico.png.

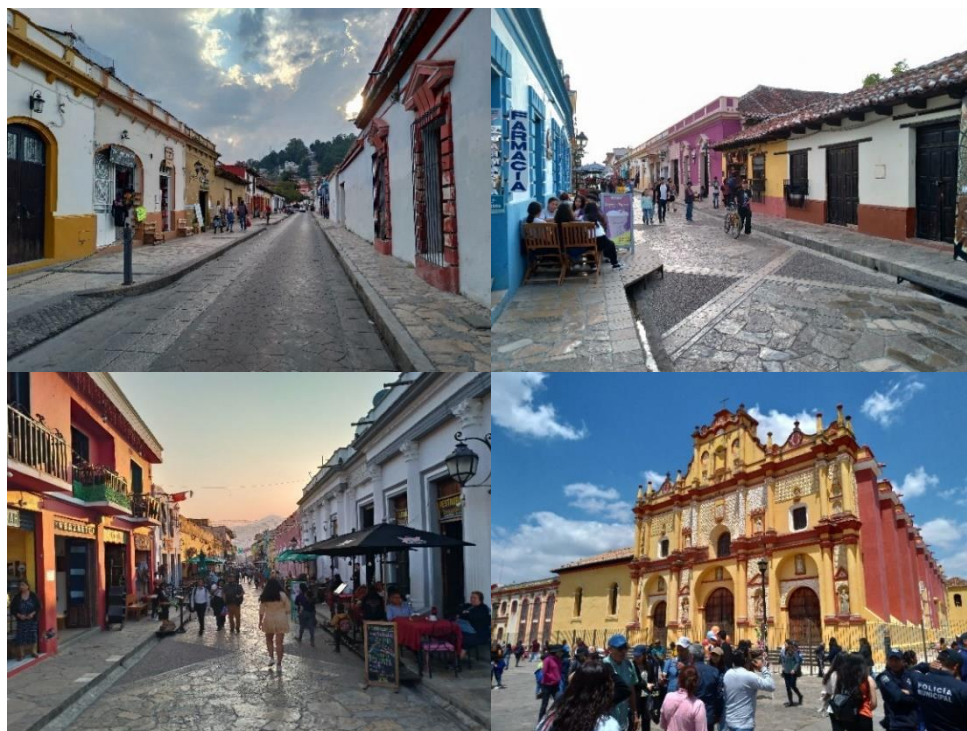
Sancris é uma cidade com aproximadamente 215.874 habitantes, rodeadas de montanhas, com o clima frio ou fresco durante quase todas as estações do ano e extremamente turística. Nela há inúmeros tipos de expressões culturais, danças, rica diversidade de comida e artesanatos. É também uma cidade que possui grande população de crianças – 29,02% da população da cidade⁵. Ademais, ela é influenciada por fortes tradições de origem indígena.

Historicamente é parte do berço do movimento Zapatista, um acontecimento revolucionário que reivindicou para o seu território a possibilidade de uma autogestão, autônoma e democrática, com a participação direta da população, principalmente de origem indígena. E isso tudo para defender seus costumes e cultura e assim lutar contra as formas de violências cometidas pela colonialidade. Percebem que ela está por todos os lados?

⁵ Dados apresentados pelo governo mexicano em 2020. Disponível em <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/san-cristobal-de-las-casas>

Um dos lemas que direcionam e explicam o pensamento Zapatista é a frase “*outro mundo é possível*”. Este lema representa um enfrentamento aos perigos da história única, que muito bem nos ensinou a Chimamanda Adichie, lembram? Espertas, espertes e espertos como vocês são, já perceberam que o lema tem tudo a ver com a forma como fluem minhas aulas e também com as intenções desta tese.

Imagem 32 - A cidade de San Cristóbal de las Casas.



Fonte: arquivos do autor

Imagem 33 - Zapatismo e danças típicas em San Cristóbal de las Casas.



Fonte: arquivos do autor

O imaginário zapatista influencia muito fortemente o modo de vida das pessoas que vivem em San Cristóbal de las Casas. As culturas indígenas também. E é nesse

cenário de novas possibilidades de mundo e riqueza de tradições culturais, que está localizada a Escola Primaria Fray Victor Maria Flores, onde tive o privilégio de poder dar aulas por quatro meses – de março a junho de 2024. Ela está localizada em uma região da cidade que é considerada zona rural, chamada San Felipe Ecatepec.

Quando eu cheguei a San Cristóbal, não sabia exatamente para qual escola eu iria levar a minha pesquisa e tampouco como faria para acessá-la. Foi por meio de meu contato com a UNACH, Universidade Autônoma de Chiapas, nas figuras da Professora Doutora Káthia e da estudante de mestrado em Ciências Sociais, Lorena, que tive meu primeiro contato com a escola.

Quando cheguei lá, fui recebido pelo diretor Alejandro, que me atendeu com bastante atenção e interesse. Assim, eu tive a possibilidade de lhe mostrar, por meio de fotos e vídeos, um pouco dos trabalhos que desenvolvi com minhas, minhas e meus estudantes no Brasil, falar sobre como conduzia as minhas práticas pedagógicas e sobre as minhas intenções com a pesquisa.

Pude apresentar-lhe uma proposta de trabalho, que, como já lhes disse antes, era a de fazer alguma atividade artística parecida com as que havia feito no Brasil para que as crianças mexicanas pudessem conhecer um pouco do que as crianças brasileiras experimentaram em minhas aulas. Após isso, realizar uma oficina de leitura das partes da minha tese que já estavam prontas para que pudessem me apresentar as suas ideias sobre o que eu havia escrito, contribuindo assim, por meio de suas particulares formas de verem o mundo, com esta pesquisa.

Imagem 34 - A Escola Primaria Fray Victor Maria Flores.



Fonte: arquivos do autor

Desta maneira, fiz um acordo de que daria aulas para as três turmas de quintos anos da escola, mas acabei sendo convidado a assumir também as duas turmas de sexto ano, o que para mim foi muito legal e importante.

A princípio, senti um frio enorme na barriga. E isso, entre outras coisas, pelo fato de não dominar muito bem, naquela época, o idioma espanhol. Mas como eu sei que as crianças são generosas e sempre ensinam com carinho, fui me adaptando e me tranquilizando.

Nas minhas primeiras aulas com cada uma das cinco turmas, me apresentei como professor de artes originário do Brasil. Expliquei que estava na escola para realizar parte da minha investigação e que gostaria de saber se elas, elus e eles topavam caminhar comigo em minha jornada.

As, ês e os estudantes aceitaram de maneira bastante animada e a partir daí, fomos para o que sempre me encanta e o que move as minhas práticas em salas de aula: as perguntas. Depois da minha apresentação e explanação da proposta de trabalho, as crianças quiseram saber sobre como era o Brasil, e me encheram de questionamentos. Como é lá no Brasil? Lá faz muito calor como vemos na televisão? As pessoas lá são realmente loucas por futebol? Você conhece o Pelé? Como é o Carnaval? É verdade que o Carnaval é a maior festa popular do mundo? Você já foi ao Carnaval? Você sabe dançar samba? É verdade que no Brasil é cheio de anacondas? Você já viu alguma anaconda? Elas realmente comem pessoas? Como é a Floresta Amazônica? Você já foi lá? É verdade que ainda existem indígenas morando na floresta? Como é a comida no Brasil? Lá tem “*tortillas*” – que são um tipo de comida típica mexicana? As pessoas do Brasil não são negras? Por que você não é negro, professor?

Essas e outras perguntas foram um fator essencial para dar o pontapé inicial as nossas aulas e fazerem com que eu pudesse me aproximar das crianças. Expliquei um pouco sobre o Brasil e lhes mostrei onde estava localizado por meio de um mapa-múndi que havia na parede da sala. Mostrei onde ficava localizado cada um dos lugares dos quais eu lhes contava.

Assim, eu pude lhes apresentar um pouquinho do que é o Brasil e falar sobre como a cultura brasileira se formou.

Como continuidade, falei sobre como era a Escola Parque de Brasília, sua estrutura e como eu, junto com as crianças, havia desenvolvido o “*Projeto Estou Aqui*”.

Expliquei como toda a minha pesquisa partia de um problema que eu observava na escola e que tinha me afetado quando eu era criança. As Artes serem escondidas de mim pelas pessoas adultas e pela escola. Vocês se lembram?

Achei ser essencial ponto de partida conversar com as gurias, ês guries e os guris sobre como elas percebiam o universo artístico. Perguntei como elas, elus e eles percebiam a organização do mundo das Artes, incluindo nele a escola, e se sentiam que, como eu havia explicado, estavam à margem, de lado. Indaguei a elas como se sentiam acerca disso. Perguntei sobre quais eram os lugares nos quais elas se sentiam artisticamente representadas. As crianças me disseram que não se sentiam representadas. Verbalizaram que quase não tinham acesso às Artes e que a escola se comportava com elas de maneira bastante parecida com o que eu havia relatado.

Lhes expliquei também como as crianças brasileiras que foram minhas alunas reivindicavam espaços artísticos na cidade, como por exemplo, por meio das nossas exposições em galerias de arte fora da escola. As crianças mexicanas ficaram entusiasmadas e com ganas de fazerem o mesmo. Tenho que lhes dizer que desde aí eu já pressupunha que o que elas iriam produzir seria revolucionário.

A partir daí, eu pude mostrar, nas aulas seguintes, os quatro projetos que lhes apresentei aqui neste trabalho, contar muito rapidamente como eles foram desenvolvidos e ainda um outro trabalho cujo tema foram os povos indígenas brasileiros. Nesse projeto fizemos desenhos em papel A4 e depois pintamos telas grandes, como as do projeto “*Minha beleza é negra, meus saberes também*”.

Imagem 35 - Projeto “*Os povos indígenas brasileiros*”.



Tenho que lhes dizer que as meninas, ês menines e os meninos ficaram muito impressionadas, impressionades e impressionados com a qualidade dos trabalhos que viram, chegando a duvidar que as crianças que os haviam feito. Só acreditaram porque lhes mostrei fotografias e vídeos dos processos. Isso me foi bastante curioso.

Dessa forma, as crianças disseram que gostariam de fazer um trabalho que fosse parecido com o que havíamos realizado com as telas grandes. Disseram que se interessavam pelo tema dos povos indígenas e que gostariam de fazer algo que pudesse aproximar as culturas brasileira e mexicana. Propuseram construir algo que mesclasse as características dos povos indígenas brasileiros com os povos indígenas do México, e mais precisamente do estado de Chiapas.

Isso curiosamente aconteceu, de maneiras diferentes, em todas as turmas. Então, já que havíamos encontrado um caminho, comecei a pensar em quais seriam os recursos que eu poderia oferecer às, aes e aos estudantes para que elas, elus e eles pudessem percorre-lo.

Logo, eu organizei uma oficina de desenho do rosto humano. Pensei em lhes apresentar uma maneira rápida, prática e eficiente de desenhar o rosto de uma pessoa visto de frente. É uma maneira que desenvolvi ao longo da minha jornada como professor e que funciona muito bem. Eu ensino usando um pouquinho de matemática e simetria.

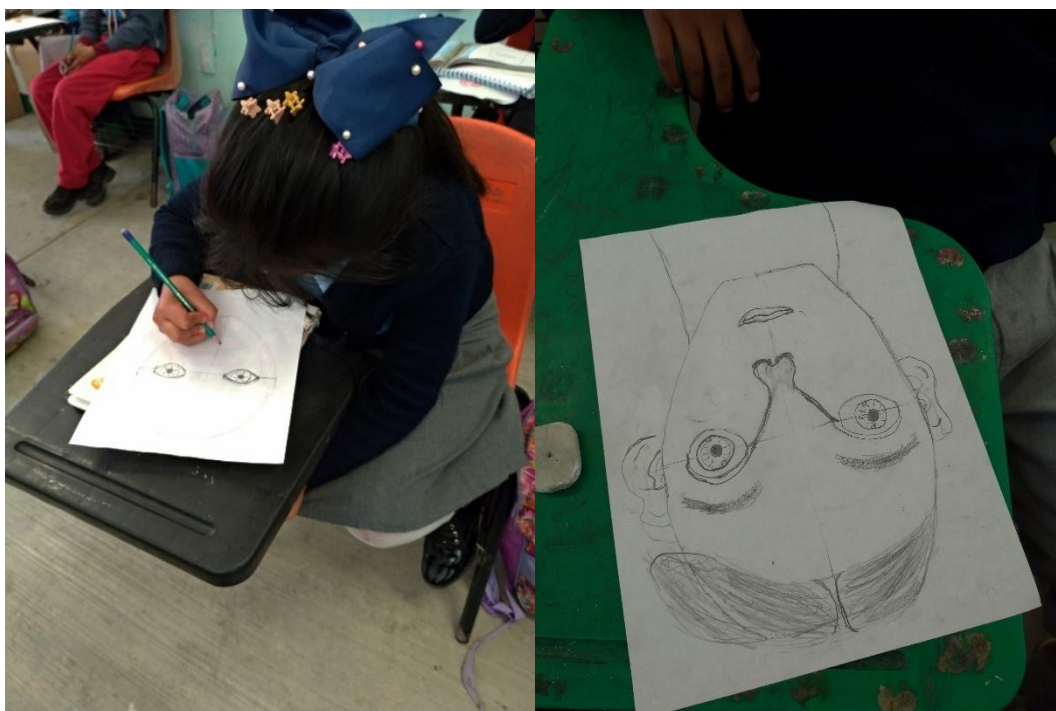
Assim, realizei uma oficina de desenho com cada uma das cinco turmas. Elas puderam aprender, de maneira individual, um passo-a-passo de como construir o desenho de um rosto humano: formato do crânio, lugar dos olhos, boca, nariz, orelhas, formas do pescoço, diferentes tipos de cabelo etc., conforme vocês podem observar nas imagens um pouco mais adiante.

Durante a realização da oficina pude observar que as crianças se mostravam incrédulas sobre seus próprios desenhos. Seus professores também. Algumas das crianças me perguntaram como é que eu tinha descoberto uma forma tão fácil de ensinar a desenhar. Outras me disseram que achavam que eu tinha feito alguma magia para que elas pudessem desenhar daquela maneira. Achei tudo muito curioso.

Eu tenho que lhes dizer que percebi um sentimento de “eu sou capaz”, tão grande vindo das pequenas, pequenes e pequenos! Eu percebi que, ao longo da aula sobre o rosto humano, as crianças se deram conta de que fazer um trabalho artístico, de maneira orientada, extraía delas algo que elas já possuíam e que não sabiam que estava

ali. Notei que elas se sentiram orgulhosas dos resultados estéticos alcançados. Senti que se sentiam bem e que olhavam a si mesmas de uma outra maneira. Senti que ali, naquela única aula, houve a derrubada de um muro que as separava das possibilidades artísticas que o mundo adultocêntrico constrói ao redor das crianças. Senti força e leveza. Orgulho do que estava acontecendo e com esperança nas Artes e na Educação.

Imagem 36 - Oficina de desenho do rosto humano visto de frente.



Fonte: arquivos do autor.

Na semanas que se seguiram, após as nossas aulas de desenhos individuais, as crianças foram levadas à biblioteca da escola, que havia sido separada especialmente para as nossas aulas de pintura.

Lá iniciamos os desenhos coletivos das telas. As próprias crianças se distribuíram em grupos para realizarem as atividades. Se autogestionaram para resolver qual delas desenharia cada parte dos rostos.

Lhes conto que foi muito interessante escutar as crianças chegando à conclusão de que certo aluno desenhava melhor a boca, e que outra desenhava melhor o nariz. Foi emocionante ver que, sem disputas ou brigas, chegavam a um acordo se representariam a homens ou mulheres.

Do mesmo modo, qual seria o tipo de cabelo ideal para a pessoa representada. Foi extremamente gratificante aprender com elas sobre os elementos da cultura

mexicana que surgiam tão naturalmente. Aprendi sobre as flores de mortos, uma flor de um tom amarelo quase laranja que os mexicanos usam para celebrar o Dia dos Mortos e homenagear as pessoas que já partiram deste mundo.

Foi incrível ver como as caveiras, outro símbolo muito presente na cultura mexicana, se mostraram presentes nas produções. Essas caveiras, diferente de outras culturas, são coloridas e estilizadas. Elas também são usadas como celebração no Dia dos Mortos, já que os mexicanos acreditam que neste dia seus familiares voltam do mundo dos mortos para celebrar a vida.

Foi inacreditável ver como esse mesmo elemento, a caveira, foi usado de distintas maneiras na composição das telas.

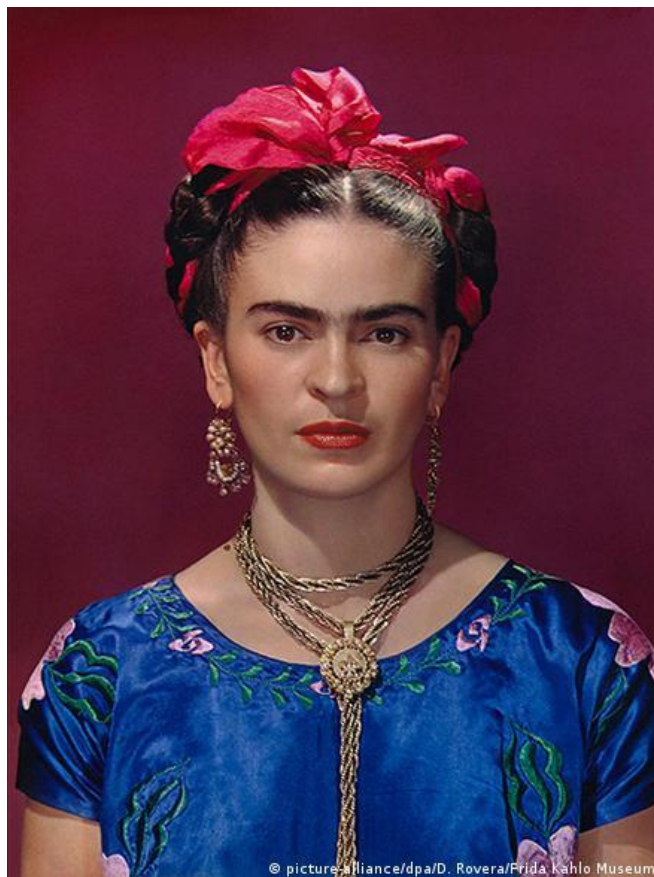
Imagem 37 - A Flor de Mortos e a Caveira Mexicana



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/flor-flores-dia-dos-mortos-natureza-3773863/> e <https://www.16mais.com/post/o-que-significa-a-caveira-mexicana>. Acesso em 05/07/2024.

Foi gratificante observar como a pintora Frida Kahlo influencia a cultura mexicana de maneira geral e as crianças que estavam trabalhando nas telas. Vocês a conhecem? Já ouviram falar? Lhes mostro um retrato.

Imagem 38 - A pintora mexicana Frida Kahlo.



Fonte: <https://www.dw.com/es/frida-kahlo-y-su-padre-alem%C3%A1n-arte-y-afecto-en-la-adversidad/a-44263807>. Acesso em 07/07/2024.

As meninas, meninos e meninos se referiam a ela em muitas ocasiões. Falavam de suas telas e cores. Escreveram “*Viva la vida*” frase que aparece escrita em uma melancia, numa de suas pinturas, em uma das telas que produziram. Ainda colocaram as sobrancelhas de Frida, uma característica acentuada da pintora em outra tela.

Imagem 39 - As obras “*Viva la vida*” e “*As duas Fridas*”.

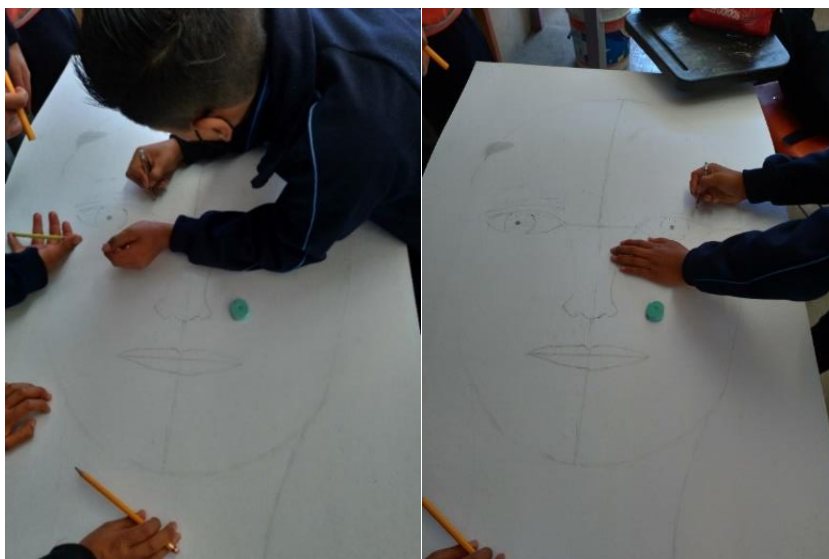


Fonte: <https://historia-arte.com/obras>. Acesso em 02/07/2024.

É importante lhes dizer que as crianças mexicanas, por estarem em um ambiente escolarizado, me apresentaram uma realidade cultural generalista e nacional. Como nosso tempo de trabalho foi razoavelmente curto, não conseguimos chegar e aprofundar nos referenciais culturais concretos, locais e comunitários. É fundamental lhes assinalar isso para que saibam que há possibilidade de se olhar para cada cultura em seus diversos níveis.

Lhes mostro a seguir um pouquinho sobre o processo de criação dos desenhos das telas. As crianças usaram as técnicas aprendidas individualmente. Tenho que lhes dizer que elas não tiveram dificuldade em trabalhar coletivamente e tampouco em realizar os desenhos em uma proporção bem maior em relação ao desenho que haviam feito individualmente. Elas de fato entenderam o passo-a-passo de construção do rosto humano visto de frente que estudamos em nossa primeira aula.

Imagem 40 - Desenhando coletivamente as telas.



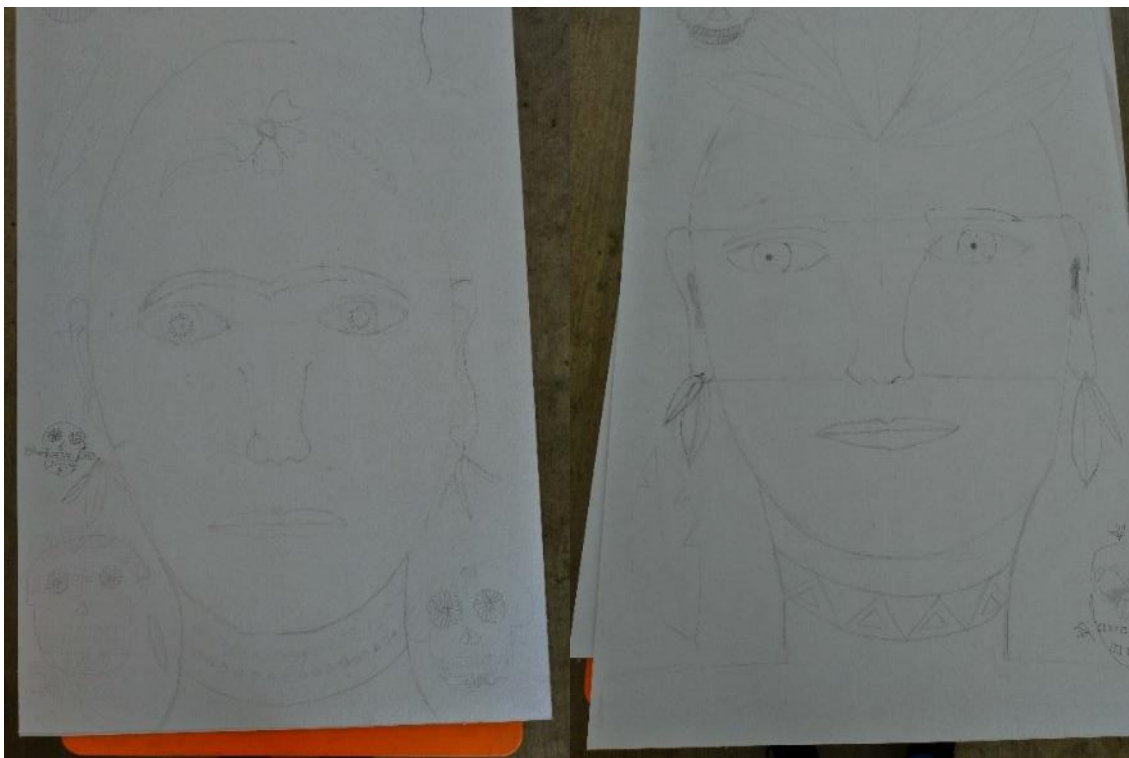
Fonte: arquivo do autor

Imagem 41 - Coletividade e autogestão nos desenhos das telas.



Fonte: arquivo do autor

Imagem 42 – As telas com os desenhos prontos e aguardando o processo de pintura.



Fonte: arquivo do autor.

Vocês conseguem observar nos desenhos os elementos da cultura mexicana que lhes falei anteriormente? As caveiras, as flores, os indígenas, a sobrancelha da Frida Kahlo? Muito legal, não é mesmo? Tenho que lhes contar que me emocionei muitíssimo ao ver os desenhos surgirem. E me emociono outra vez ao lhes escrever sobre essa experiência incrível que as crianças mexicanas me proporcionaram.

Após a realização dos desenhos, as crianças iniciaram a fase de pintura, o que foi ansiosamente esperado por elas. Mexer com as tintas e realizar as pinturas foi o momento mais aguardado pelas garotas, garotes e garotos. Elas me pediam constantemente, durante as aulas de desenho, para ver os pinceis e as cores que tínhamos disponíveis. Diziam que já imaginavam quais cores queriam utilizar. Ao terem acesso às tintas e suas cores, as colocavam ao lado umas das outras, para saber se combinavam e se a utilização das combinações ia surtir os efeitos estéticos que elas imaginavam. Diziam que queriam as telas tão coloridas quanto o México. Me perguntavam se as cores também contemplavam a cultura brasileira. Foi muito interessante observar esse processo criativo. Foi de grande aprendizagem observar as crianças comparando as cores com os elementos visuais da cultura mexicana que estavam representados nos desenhos com as cores que estavam nos outros elementos da tela. Foi incrível ver como cada grupo criou um fundo diferente para sua pintura.

A seguir eu lhes mostro como foi o processo de pintura.

Imagem 43 - Processo de pintura das telas.



Fonte: arquivo do autor

Tenho que lhes contar que durante o processo de pintura, e principalmente quando as telas já estavam ficando prontas, as crianças se mostraram outra vez incrédulas com os resultados. “Professor, o senhor nos transformou em artistas de verdade”, disseram algumas das crianças. Um garoto, não se contendo de felicidade, satisfação e orgulho dos resultados estéticos obtidos com a tela de seu grupo disse: “Professor, nós vamos nos tornar multimilionários!”. Ou seja, ele me disse que os resultados que ele observava nas telas eram tão bonitos que poderia fazer das artes uma profissão. E que via seu potencial artístico.

Vocês devem imaginar como eu me sinto, orgulhoso, feliz e satisfeito em perceber que, em um processo de tão curto período, as crianças se desenvolveram, se expressaram, criaram, se empoderaram, se aproximaram do universo artístico e

entenderam que as artes são uma linguagem muito poderosa. E as vozes das crianças, também. E que as duas juntas são uma preciosidade no nosso mundo.

Vocês lembram que conversei com as crianças mexicanas, no início de minhas aulas, sobre se elas se sentiam representadas no universo artístico? Se lembram de que conversamos sobre se sentirem ocupantes de espaços artísticos? Se recordam que elas disseram que não? Então, para que suas vozes pudessem ecoar e ocupar territórios artísticos, que como vimos anteriormente, são surrupiados das crianças pelo comportamento adultocêntrico das pessoas adultas, eu tive uma ideia. Com o auxílio de um amigo que fiz na cidade de Sancri, o artista e professor de artes José Alberto Mayorga, consegui um contato com o diretor do mais importante museu da cidade, o MUSAC.

Imagem 44 - O Museu MUSAC - Antigo Palácio Municipal de San Cristóbal de las Casas



Fonte: arquivo do autor

Assim, fui para uma reunião em que contei ao diretor do MUSAC, o Emilio Ozuna, sobre as coisas incríveis que minhas alunas, minhas alunes e meus alunos faziam artisticamente no Brasil, falei um pouquinho sobre minha investigação doutoral e sobre a riqueza artística produzida pelas crianças mexicanas nas minhas aulas, que estava guardada na escola Fray Maria Flores.

Lhe mostrei fotografias e vídeos dos processos artísticos das crianças brasileiras e mexicanas. Lhe perguntei sobre a possibilidade de fazermos uma exposição de artes das crianças mexicanas lá no MUSAC. Tenho que lhes dizer que vi seus olhos brilharem com o meu pedido. E sabem por quê? O Emilio dedicou e dedica toda a sua vida trabalhando artes com e para crianças. Genial, não é mesmo?

Assim, ele não somente aceitou o meu pedido para a realização da exposição como deu um apoio enorme em relação à sua concretização.

Ele colocou a minha disposição toda uma equipe de profissionais que me ajudou a pensar o local onde iríamos expor. Fui recebido pelo Edvin, um arquiteto que me apresentou uma das salas do museu e me explicou sobre como a iluminação dela poderia contribuir e afetar as telas das crianças positivamente. Desenhou possibilidades de exposição das obras a partir das ideias que eu o havia contado. Me senti tão acolhido. Eu percebi que as pessoas que estavam trabalhando comigo, de fato, conferiam ao trabalho das crianças a mesma importância que eu confiro. Senti que me davam aos mãos e diziam: - estamos contigo nesta luta. O que você faz realmente é importante.

De igual modo foi a montagem da exposição. Quando cheguei para a montagem, havia toda uma equipe de profissionais. Ela foi orientada, a partir das minhas conversas com o Edvin, sobre onde cada uma das obras deveria estar exposta. As pessoas desta equipe foram conduzidas pelas queridas Jesy e Érica.

Foi lindo ver a exposição tomando forma e o cuidado e carinho com a qual a equipe de profissionais cuidava das telas. Eu me emocionei demais! Ficava com lágrimas nos olhos o tempo todo. É extremamente gratificante saber que não estamos sozinhos em nossas jornadas, lutas e caminhadas.

O Emílio, além de acolher a nossa exposição, ainda nos ajudou com a divulgação da mesmo por meio de entrevistas que ele e eu demos em rádios e jornais da cidade de San Cristóbal de las Casas e do estado de Chiapas. Muita generosidade, não é mesmo?

Imagem 45 - Divulgação de exposição "Infancias Posibles" por meios impresso e digital.

The image shows a screenshot of a news article from 'Oye Chiapas' and a mobile app advertisement. The article is titled 'Exhibirán 'Infancias Posibles' en el Musac' and features a photo of two men sitting at a table. The advertisement is for the 'Escudo Urbano CS' mobile app, which is described as a security application for urban areas. The app is available for free download on Google Play and the App Store.

Fonte: <https://oyechiapas.com/estado/san-cristobal/117218-exhibiran-infancias-possibles-en-el-musac.html>
 e <https://www.calameo.com/read/0067931786e41417a2a4a>. Acesso em 03/07/2024.

Quando contei para as crianças que eu havia conseguido o MUSAC para realizarmos a nossa exposição, elas ficaram felicíssimas e começaram a gritar entusiasmadas. Foi um momento de muita alegria e celebração. Tenho que lhes dizer que me senti útil. Assim, elas se organizaram para produzir um material de divulgação da nossa exposição que foi distribuído por elas durante a visita que fizeram ao museu.

Sim, todas as 143 crianças participantes tiveram a possibilidade de ir até a exposição para vê-la pessoalmente. Tenho que lhes dizer que foram momentos de pura alegria, satisfação e emoção. Algumas delas retornaram para visita com seus familiares.

Outra informação que acredito ser importante de lhes contar, é sobre o nome que demos a nossa exposição. Ele foi escolhido para fazer uma contraposição ao nome de outra exposição que estava no MUSAC. A exposição em questão, se chamava “*Infancia Interruptus*”, que quer dizer infâncias interrompidas. Nela, os artistas pintores mexicanos, homens cis, e de origem indígena, Agustín Castro y Agustín Portillo denunciam, por meio de pinturas e esculturas as diversas violências que vocês, crianças, sofrem em diferentes lugares e culturas. É uma exposição muito dura de se assistir, pois os artistas não poupam detalhes ao denunciarem essas violências, como casamento infantil, trabalho infantil, infâncias vividas nas guerras etc.

Imagem 46 - Imagens da exposição "Infancia Interruptus".



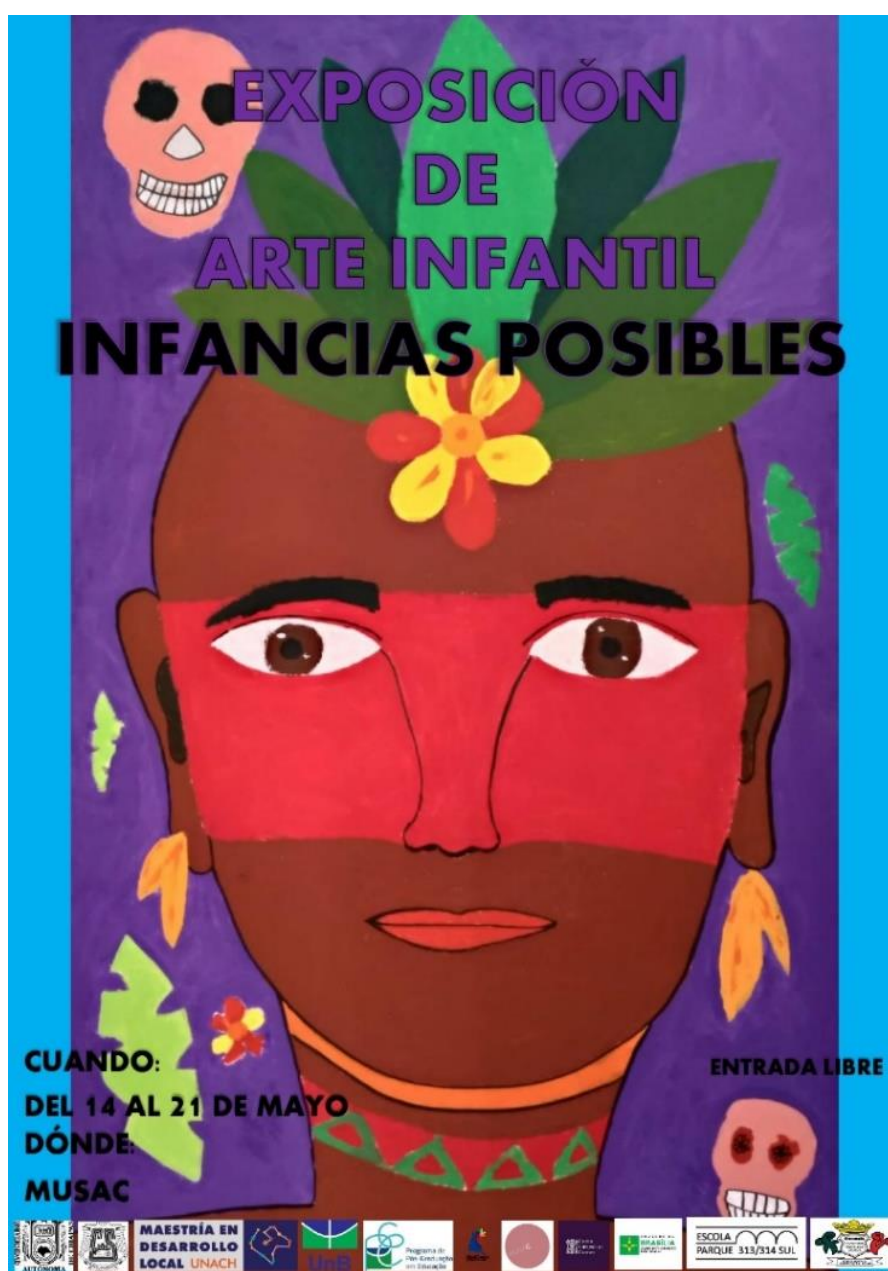
Fonte: arquivos do autor

É muito duro ver como as crianças e as infâncias são interrompidas de maneiras tão perversas e cruéis. Eu tenho de lhes contar que eu fiquei demasiadamente tocado ao ver a exposição. Tenho que lhes confessar que eu não consegui vê-la de uma única vez. Tive de vê-la de pouco em pouco pois ela me abalou muito emocionalmente.

Assim, como eu havia sido levado a refletir, pela exposição “*Infancia Interruptus*”, sobre o quão violentamente podem ser interrompidas as infâncias, pensei

que seria uma excelente oportunidade de chamar a nossa exposição de “*Infancias Posibles*” em espanhol ou “*Infâncias Possíveis*” em português. As crianças acharam uma boa ideia e a acolheram com carinho. Disseram que achavam que seria uma boa escolha mostrar ao público da exposição “*Infancias Posibles*” o que as crianças são capazes de fazer quando não tem suas infâncias violentadas, apagadas, impedidas, maltratadas, negligenciadas, surrupiadas, atravancadas etc. Assim, o MUSAC acolheu ao mesmo tempo uma exposição que denunciava as perversidades sofridas pelas crianças e outra que falava sobre as potencialidades que as meninas, meninos e meninas têm quando exercem suas infâncias.

Imagem 47 - Cartaz da exposição “*Infancias Posibles*”.



Fonte: arquivo do autor

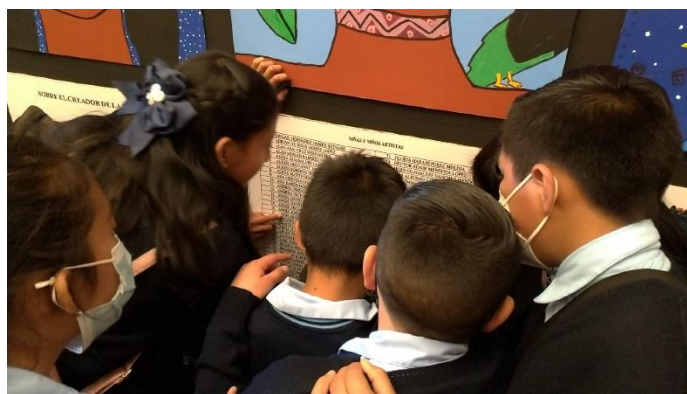
Eu imagino que vocês devam estar querendo saber como foi no museu. Imagino que querem ver um pouquinho do que aconteceu por lá. Posso lhes dizer que as crianças, o público da cidade de San Cristóbal e as, ês e os turistas que visitam o MUSAC ficaram bastante emocionados e entusiasmados.

Imagem 48 - A exposição "Infancias Posibles" no MUSAC.



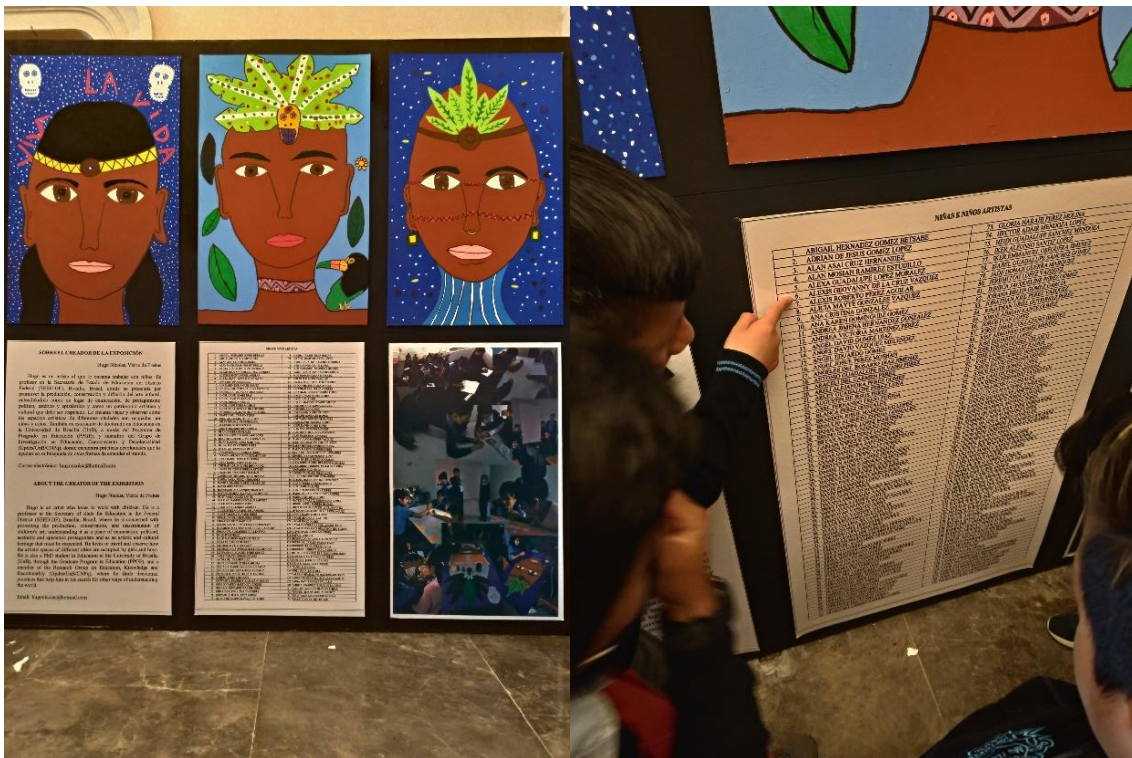
Fonte: arquivo do autor

Imagem 49 - As crianças buscando seus nomes na lista de artistas da exposição.



Fonte: arquivo do autor

Imagem 50 - As crianças buscando seus nomes na lista de artistas da exposição.



Fonte: arquivo do autor

Imagem 51 - As crianças em visita à exposição.



Fonte: arquivo do autor.

As crianças levaram adesivos de divulgação que a escola mandou preparar para serem distribuídos por elas ao público. Foi emocionante.

Eu posso lhes dizer que essa é uma das experiências que mais marcaram a minha vida profissional. E eu acredito que isso se deva a muitos fatores. Um deles é o fato de que estava trabalhando em uma cultura diferente da minha, num país que não é o de minha origem e ter sido tão bem acolhido e recebido. Acredito que por também ter sido um momento no qual pude perceber a consolidação de uma prática pedagógica que, agora vejo, pode ser levada a diversas partes. Muito legal, não acham? O que vocês acharam disso tudo? Espero que tenham gostado. Ao final da tese, vocês poderão ver com mais detalhes as pinturas das crianças mexicanas. Certo?

Após toda essa incrível jornada, voltei a escola para a segunda etapa da minha investigação junto com as crianças. Fui até elas para fazer a leitura de algumas partes da minha tese que já estavam prontas.

Esta etapa só pôde ser realizada com as crianças dos quintos anos, visto que as do sextos anos já tinham outra programação da escola para desenvolver.

Assim, com o auxílio de um amigo, traduzi o texto para o espanhol. Isso para dar acesso às crianças mexicanas.

Para a realização da leitura, projetei o texto em uma tela branca, por meio de um projetor. Ao começarmos a ler, as meninas, ês meninas e os meninos me perguntaram se poderiam trabalhar com a tomada de leitura. Lhes perguntei o que seria essa tomada de leitura, ao qual me explicaram que é quando uma criança está lendo e depois de um tempo, outra começa ler ao mesmo tempo, para que a primeira que estava lendo possa parar sem a interrupção da leitura. Muito legal, verdade?! Eu topei. Desse modo, a leitura foi sendo realizada.

Fazíamos pausas para que eu pudesse perguntar algumas coisas às gurias, aes guries e aos guris. Eu queria saber de que maneira estavam entendendo o texto. Me disseram que estava compreensível e de fácil acesso. Gostaram do fato de haver nele ilustrações e exemplos. Sinalizaram que se encantaram com as perguntas que eu coloquei no texto. Disseram que se sentiram como se eu estivesse conversando com elas. Foi muito interessante ver que, nos momentos em que meu texto faz perguntas, as crianças paravam a leitura para respondê-lo. E vocês, acham o mesmo? Concordam com elas?

Assim, lemos a parte inicial, a “*Nota às crianças*” em uma única aula. As meninas, ês meninas e os meninos me disseram que acharam a ideia de escrever para

elas, elus e eles, muito legal e importante. Falaram sobre estarem se sentindo contempladas no que diz respeito a serem aproximadas das ciências.

Dessa forma, para saber se haviam assimilado as informações da “*Nota às crianças*”, na aula seguinte, antes de que pudessem ler o “*Relato Autobiográfico: da Criança que Fui à Criança Que me Tornei*”, fiz algumas perguntas sobre o que havíamos lido na aula anterior. Perguntei, por exemplo, se podiam explicar o que era uma epígrafe, ao que me responderam ser a frases que as autoras, ês autories e as autoras colocam no início do texto que as, ês e os inspiram ou traduzem os pensamentos que serão apresentados no texto.

Perguntei sobre gêneros textuais, sobre como eram as partes de uma pesquisa, sobre os textos acadêmicos etc. As crianças tinham na ponta da língua as respostas para as minhas questões. Isso foi fundamental para dar prosseguimento à oficina de leitura. De tal modo, as pequenas, ês pequenes e os pequenos leram o segundo capítulo, aquele no qual apresento a minha história de vida e problematizo esta pesquisa. Nesta parte, as crianças se mostraram bastante interessadas nos relatos de minha infância, e me disseram que suas vidas se assemelhavam mais com a infância que eu vivi na cidade de Alto Paraíso, a que é interiorana e cercada de natureza, lembram dela?

Relataram que haviam visto similaridades entre os artesanatos produzidos nas duas cidades e no modo de vida também. Lhes digo que isso foi bastante interessante de perceber, visto que é uma realidade bem diferente da realidade que vivem e experimentam minhas, minhes e meus estudantes de Brasília.

Ficaram horrorizadas quando leram a parte em que relato que minhas professoras, minhes professories e meus professores me ensinaram que os saberes populares não devem ser relatados em uma redação como conhecimento de valor. Muitas das meninas, des menines e dos meninos me disseram que seus melhores saberes vinham de seus avôs e avós. Disseram que sabiam o valor da ancestralidade. Que aprendem muito das suas tradições com seus familiares mais velhos. Que a comida mexicana é passada de geração em geração de uma maneira natural e cotidiana, e que isso tudo tem a ver com a ancestralidade. Discorreram sobre como aprendem a fazer os altares que são usados para celebrar o Dia dos Mortos com suas mães e avós. Falaram muito de suas relações de trocas de saberes sobretudo com suas avós e como elas se empenham em lhes ensinar as tradições. Como não me emocionar com tanta sabedoria? Penso em como seria lindo se minhas professoras, minhes professories e meus professores tivessem tido essas crianças mexicanas como suas professoras.

As crianças ficaram impressionadas com as violências que eu relatei ter sofrido na escola quando criança. Muitas delas decidiram me abraçar quando leram a parte na qual conto a história da diretora que constrangeu a mim e ao Gustavo na frente da escola toda. Me disseram que sentiam muito que nós tivéssemos passado por isso.

Uma coisa muito interessante que aconteceu durante a oficina, foi quando as crianças chegaram na parte na qual o Mills nos apresenta as maneiras de imaginar a pesquisa. Há uma citação bastante longa que eu coloquei para depois explicá-la a vocês, crianças. Logo após a sua leitura, eu fiz uma interrupção e perguntei o que as gurias, guries e guris haviam entendido. Elas, elus e eles disseram haver compreendido parcialmente. Disseram que o Mills estava falando algo sobre imaginar a pesquisa e sobre questões particulares e públicas. Mas que não sabiam bem o que ele queria dizer. Quando demos andamento à leitura, onde faço a explicação das palavras de Mills, as crianças me perguntaram: - por que o Mills não nos explicou de forma mais simples como o senhor, professor?

Tenho que lhes dizer que isso me fez refletir sobre muitas questões. Sobre como era importante estar escrevendo para vocês e ainda sobre as palavras do Paulo Freire e da Cecília Meireles sobre os textos se relacionarem de maneiras diferentes com leitoras, leitores e leitores diferentes. Me fez perceber ainda que, as pessoas adultas, se bem-intencionadas, podem sim acessibilizar diversas informações às crianças. Basta encontrar uma maneira especial. Não é mesmo? Vocês concordam comigo?

As crianças relataram ainda que achavam muito legal eu não ter desistido de estudar Artes e como foi bonito ver que eu consegui superar as violências que sofri na escola. Um dos alunos disse que também vê que consegue superar as violências que sofre na escola. Ele me disse: *“Você sabe por que podemos superar a tudo isso, professor?”* Ao que seguiu: *“é porque juntos somos mais fortes.”* Como vocês devem estar pensando, eu me emocionei muitíssimo e fiquei com meus olhos cheios de lágrimas, assim como estou novamente agora, enquanto lhes conto esse história.

Outro fato bem interessante foi o de uma aluna que disse: por que a escola nos enche de atividades artísticas quando estamos no jardim de infância e depois vai nos tirando essas atividades ao longo da vida escolar?

Como parte das nossas conversas, algumas delas disseram que isso muito tinha que ver com o adultocentrismo que eu havia explicado a elas, elus e eles. Disseram que achavam que era porque as Artes poderiam fazer com que as meninas, meninos e

meninos deixassem de compreender o mundo apenas pelas “histórias contadas pelos caçadores de leões”.

As crianças disseram que tinha muito a ver com o que o Brecht tinha falado sobre as ideias. Que isso servia para manter as pessoas adultas com controle sobre as crianças.

Como não lhes dizer que estou muito orgulhoso das minhas, des minhes e dos meus estudantes mexicanos? Como não afirmar que elas, elus e eles são geniais? Como são inspiração!

Como essas informações e observações foram surgindo durante nossas leituras, eu fui tomando notas para que não esquecesse e assim pudesse lhes contar o que passou e refletir sobre o que vivi. Além disso, para saber mais detalhadamente o que as crianças poderiam dizer sobre a minha pesquisa, eu resolvi aplicar um questionário.

Eu apliquei dois questionários diferentes. Um para as crianças dos quintos anos, para saber tanto da oficina de desenho e pintura quanto sobre o que achavam da minha tese e outro para as crianças dos sextos anos, para saber sobre como a experiência das nossas aulas de Artes tinham sido para elas. Assim eu fiz as seguintes perguntas às crianças dos quintos anos:

1. Em nossa primeira aula lemos uma epígrafe que dizia: pergunte sempre a cada ideia: a quem serves? De Bertolt Brecht. A pós a leitura, vocês, meninas, meninos e meninos, tentaram decifrar o que isso queria dizer. Você consegue recordar? Você poderia explicar usando o exemplo que usamos em nossa aula? Caso você não se lembre, usamos a ideia de que os museus, de maneira geral, expõem apenas artes feitas por adultos. Depois, perguntamos a essa ideia a quem ela serviria. Lembra?
2. Você poderia dizer pelo menos um dos motivos pelos quais eu decidi escrever uma tese para crianças?
3. Você acha que escrever uma tese para crianças é uma boa ideia? A quem vai servir essa ideia?
4. Você acha que saber mais sobre os direitos que as crianças têm pode te ajudar a viver melhor a sua infância? Por quê?
5. Você acha que aprender artes na escola é importante? Por quê?
6. Você acha que é importante que as crianças possam contar suas próprias histórias, usando suas próprias vozes? Por quê? Uma dica: usamos o provérbio

africano “até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça. Lembra?

7. Você se lembra que te contei algumas histórias legais que vivi na escola? Você poderia me dizer quais são suas melhores lembranças escolares?
8. Eu também contei algumas histórias tristes que vivi na escola. Você se lembra? Poderia me contar o que pensa sobre ao menos uma delas?
9. Para finalizar, você poderia escrever o que achou das nossas aulas de desenho e pintura?
10. Como você se sentiu ao realizar as atividades? Você acha que as atividades artísticas são importantes para o seu desenvolvimento como criança?
11. Você gostaria de ter mais aulas de artes na escola?
12. O que você achou de termos feito uma exposição de artes no MUSAC? Como se sentiu ao ver suas pinturas expostas lá?
13. Você acha importante que os museus passem a expor artes feitas por crianças? Por quê?

Já para as crianças dos sextos anos, fiz apenas as perguntas finais do questionário anterior. São elas:

1. Você poderia escrever o que achou de nossas aulas de desenho e pintura?
2. Como você se sentiu quando fez as atividades? Você acha que as atividades artísticas são importantes para o seu desenvolvimento como criança?
3. Você gostaria de ter mais aulas de arte na escola? Por quê?
4. O que você achou de fazermos uma exposição de arte no MUSAC? Como você se sentiu ao ver suas pinturas em exibição lá?
5. Você acha importante que os museus comecem a exibir arte feita por crianças? Por quê?

Como vocês podem observar, a minha intenção era a de saber como as crianças mexicanas se expressariam sobre a experiência da produção artística realizada na escola, a exposição no MUSAC e sobre a leitura de partes desta tese.

Eu optei por fazer desta maneira pois assim cada uma delas poderia se sentir à vontade para responder as questões. Também para que todas elas tivessem a possibilidade de se colocar, visto que durante as aulas o tempo é limitado.

Assim, lhes mostrarei algumas das respostas apresentadas pelas gurias, guries e guris. Dessa maneira vocês saberão pelas vozes delas mesmas o que pensam sobre o que

viveram nas experiências que lhes narrei. Eu recebi sessenta e nove questionários respondidos pelos quintos anos e vinte e nove pelos sextos anos.

Então vamos lá. Sobre a pergunta 1:

Em nossa primeira aula lemos uma epígrafe que dizia: pergunte sempre a cada ideia: a quem serves? De Bertolt Brecht. A pós a leitura, vocês, meninas, meninos e meninas, tentaram decifrar o que isso queria dizer. Você consegue recordar? Você poderia explicar usando o exemplo que usamos em nossa aula? Caso você não se lembre, usamos a ideia de que os museus, de maneira geral, expõem apenas artes feitas por adultos. Depois, perguntamos a essa ideia a quem ela serviria. Lembra?

As crianças mexicanas, entre outras coisas responderam: “Para saber se é uma boa ou uma má ideia. Para poder refletir sobre ela.”, “Para saber se a ideia serve para todas as pessoas ou só para algumas poucas e assim podermos colocá-la em prática.”, “Para saber se elas podem ser usadas por crianças e adultos.”, “Para afirmar que as meninas podem pintar assim como os meninos.”, “Para pensar que as mulheres também podem votar.”, “Para saber se as artes são apenas para adultos, crianças ou pessoas em geral.”, “Para saber que as mulheres não podiam fazer nada, que eram excluídas.”, “Para pensar em que só os homens podiam votar porque pensavam que eram mais inteligentes e as mulheres não.”, “Pensar que as pessoas tem os mesmos direitos.”, “Pensar que os museus só colocavam quadros de adultos e de crianças não e que isso não está nada bem.”, “Para pensar que nos museus que vamos só tem arte feita por adultos e que isso não é justo e que deve haver arte feita por crianças.”, “Se a ideia tira direitos de meninas e meninos.”, “Para ver que nos tempos antigos as mulheres não podiam votar, porque as rechaçavam e não valiam suas opiniões.” “Para pensar se a ideia é boa o má, se ela inclui ou exclui alguém.”, “Porque podemos saber se é uma ideia que exclui ou agrega, aparta ou não aparta.”, “Para saber se é boa ou má antes de colocá-la em prática.”, “Para aprender muito mais que um adulto e mudar e poder refletir.”, “Para saber como ela impacta aos demais”, “é importante para a igualdade.”, “É importante para rever ideias que estão excluindo alguém.”, “Para saber se a ideia aparta as artes.”, “É importante para aprendermos a pensar sobre a ideia.”.

Como vocês podem ver, as meninas, meninos e meninos, por meio de diferentes explicações, demonstram compreender a epígrafe inicial desta tese, e ainda relacioná-la com esta pesquisa que tem a intenção de agregar e não ser excludente. De servir às crianças.

Sobre a questão 2: “Você poderia dizer pelo menos um dos motivos pelos quais eu decidi escrever uma tese para crianças?” as meninas, ês meninas e meninos disseram coisas como:

“Para que saibamos sobre nossos direitos.”, “Para sabermos dos valores das crianças.”, “Para sabermos nossos valores e não sermos discriminados.”, “Para sabermos nossos valores.”, “Para nos favorecer.”, “Para conhecer os nossos direitos e não apenas os adultos saberem sobre eles.”, “Para não sentirmos excluídos.”, “Para saber mais sobre crianças.”, “Para saber que todas as pessoas têm direitos.”, “Para que as crianças possam dizer e agregar o que querem e para aproximar as crianças das ciências.”, “Porque alguns adultos só pensam neles.”, “Agregar as crianças às ciências e quer que as crianças saibam de seus direitos.”, “Para que as crianças não sofram maus-tratos físicos e maus-tratos psicológicos.”, “Para aprender sobre os direitos das crianças.”, “Para saber o valor das meninas e meninos.”, “Para que as crianças saibam que elas têm direito de saber das coisas.”, “Para aumentar as crianças.”, “Que as crianças não tenham dúvidas sobre seus direitos.” e “Para que as crianças não acreditem que as teses podem ser feitas só para pessoas adultas.”.

Eu tenho que lhes dizer que me sinto absolutamente contemplado pelas respostas que as crianças apresentaram. Por meio delas posso afirmar que minha escrita para vocês, crianças, funcionou. Na minha forma de entender, as crianças participantes da oficina de leitura demonstraram compreender dois dos pontos fundamentais desta pesquisa. Fazer vocês, crianças, mais conscientes de seus direitos e aproximar-lhes das ciências feita sobre crianças.

Já sobre as questões 3 e 4: “Você acha que escrever uma tese para crianças é uma boa ideia? A quem vai servir essa ideia?” e “Você acha que saber mais sobre os direitos que as crianças têm pode te ajudar a viver melhor a sua infância? Por quê?”, as crianças responderam:

“É uma boa ideia que serve às crianças, sobre os direitos delas e como usá-los.”, “Boa ideia porque aprendemos sobre coisas que não vivemos e poderíamos viver.”, “É uma boa ideia para aqueles que se interessam por ela.”, “É uma boa ideia que faz com que as crianças conheçam seus direitos e não só os adultos.”, “Boa ideia. Assim podemos respeitar as crianças.”, “É uma boa ideia que ajuda a defender nossos direitos.”, “Uma boa ideia para saber que todos temos direitos.”, “É uma boa ideia. ajuda a usar meus direitos de criança.”, “É uma boa ideia. Assim posso ter o que necessito.”, “Boa ideia para poder defendermos.”, “É uma boa ideia para outras pessoas

e suas teses.”, “É uma boa ideia porque agora sabemos defender nossos direitos.”, “É uma boa ideia para que os demais saibam sobre nossos direitos.”, “Uma boa ideia para a nossa educação.”, “Uma boa ideia porque quem a fez foi o professor Hugo.”, “Boa ideia para saber o que está bem e o que está mal.”, “Uma boa ideia para que as crianças aprendam.”, “Boa ideia para poder ter poder.”, “Uma boa ideia para sabermos nossos direitos e não sermos discriminados.” e “Uma boa ideia que vai fazer valer nossos direitos.”.

A respeito da questão 5: “Você acha que aprender artes na escola é importante? Por quê? as gurias, ês guries e os guris disseram:

“É importante para podermos nos expressar.”, “É importante para saber sobre pintura.”, “Para expressar nossos sentimentos e expressar nossa própria história.”, “É importante porque podemos expressar o que sentimos.”, “É importante porque desenvolvemos nossa criatividade.”, “Importante porque desenvolvemos nossa atividade e podemos melhorar.”, “Sim, porque aprendemos desenhos.”, “Sim, porque aprendemos mais sobre como nos expressarmos mais.”, “Para aprendermos coisas que não sabíamos antes.”, “Importante porque aprendemos mais sobre as artes.”, “Sim, é importante porque desenvolve nossa imaginação e faz aprender a desenhar.”, “Para que a gente possa expressar a nossa criatividade.”, “Importante para expressar nossos desenhos.”, “Importante para expressar nossos sentimentos.”, “É importante porque é bonito.”, “Sim, é importante para poder expressar nossos sentimentos, nossa criatividade e nossas emoções.”, “É importante para saber sobre as artes.”, “Importante para saber criar uma pintura.”, “É importante porque as artes são usadas pelos habitantes.”, “Importante para desenvolver nossos estudos.”, “Sim, é muito bonito e as aulas de pintura são preciosas.”, “É importante para aprender mais.”, “É importante para desenhar.”, “É importante para explorar os nossos sentimentos.”, “Estudar arte é importante para aprender a não ter pressa.” e “É importante porque com o professor Hugo aprendemos a usar os pincéis corretamente nas pinturas.”.

Em relação a questão 6: “Você acha que é importante que as crianças possam contar suas próprias histórias, usando suas próprias vozes? Por quê? Uma dica: usamos o provérbio africano “até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça. Lembra?”, as crianças mexicanas escreveram:

“É importante porque é você quem está contando sua própria história.”, “Para aprender a não ser discriminado como foi o professor Hugo.”, “Para contar a nossa

história diferente do que as pessoas contam.”, “Para contar nossa própria história.”, “É importante porque estamos nos aproximando da secundária.” – no México a secundária seria o equivalente aos anos finais do ensino fundamental, “Importante para contar a nossa história de onde a gente vê.”, “Importante para contar histórias de nós mesmos e as que vivemos em nossas próprias casas.”, “Porque contando nossas histórias podemos dizer sobre as coisas que nos aconteceram de uma maneira própria.”, “É importante para que nossa história não seja má.”, “Para contar a história de nossa maneira e diferente das que contaram.”, “Porque as pessoas más as contam diferente.”, “Para falar de onde veem as crianças.”, “Porque os outros contam mal a nossa história.”, “Importante porque temos de contar nossa própria história.”, “Importante pois cada qual conta sua história.”, “Importante porque une as crianças.”, “Porque os caçadores são maus e fingem que não quando contam suas histórias.”, “Para que os demais saibam nossas histórias e possam fazer como fazem as crianças.”, “Importante porque os caçadores são maus e os leões são bons.”, “Porque se não for assim os caçadores sempre contarão suas histórias e os leões não poderão fazer o mesmo.”, “Sim, é importante compreender a história para contar nossa própria história.”, “Porque é importante falar.”, “Para contar nossa história da nossa própria maneira.”, “É importante para saber a verdade sobre a história.”, “Importante para contar nossos sentimentos e para que outras pessoas não contem de qualquer maneira nossa história.”, “Importante para que as crianças não sofram violência.” “É importante para motivarmos a outras crianças a cumprirem o que querem.”, “Sim é importante porque vai expressar nossos direitos.”, “É importante para que outras pessoas saibam.”, “Sim, porque damos a conhecer a nossa opinião.”, “Para que outros não contem mal a história.”, “Para fazer nossa história conhecida.”, “É importante para que sejamos uma aprendizagem.”, “Se crianças souberem sobre suas próprias histórias poderão se animar a contá-las.”, “É importante porque temos o direito de contar as nossas próprias histórias.”, “Para contar as coisas que nos passaram.”, “Para que outras crianças igualmente o possam fazer.”, “É importante contar nossas próprias histórias para que outras meninas e meninos não passem por discriminação.” e “Para compor a história é importante contar nossa própria história.”.

Como vocês podem observar, as meninas, ês meninas e os meninos apresentam uma interpretação bastante profunda sobre a importância de uma narrativa que permita outras variantes que não sejam as da colonialidade. Mostram que aprenderam que uma única versão pode ser bastante perigosa e silenciadora.

No caso da questão 7: “Você se lembra que te contei algumas histórias legais que vivi na escola? Você poderia me dizer quais são suas melhores lembranças escolares?” as pequenas, ês pequenes e os pequenos responderam:

“Quando chegou o professor Hugo e nos ensinou a pintar. Quando desenhamos, pintamos e quando expusemos nossas pinturas no MUSAC.” foram respostas quase unanime entre as crianças. Responderam ainda: “Quando fomos passear no cemitério.”, “Quando pinteí com o professor Hugo, expus no MUSAC e coloquei minha pipa para voar.”, “Quando fui ao cinema com todos os meus amigos e professores e quando fui ao museu ver a minha própria pintura e a dos meus amigos.”, “Quando pude fazer artes com meus amigos da primária.”, “Quando fui ao MUSAC”, “Quando fizemos nossa própria arte e fomos vê-la no MUSAC.”, “Quando eu comecei a estudar”, “minhas melhores memórias são os meus amigos.”, “Quando fiz a pintura e aprendi sobre as artes.”, “Quando conheci meus amigos.”, “Quando fui competir corrida em Comitán – que é uma cidade perto de San Cristóbal, e ganhei em primeiro lugar.”, “Quando conheci as artes e meus amigos.”, “Quando eu conheci meus professores.”, “Quando vi que puseram nossas pinturas no MUSAC.”, “Quando passeamos fora da escola.”, “Quando eu cantei na minha própria escola.”, “Quando ganhei o campeonato de futebol.” e “Minhas melhores memórias são de quando eu posso brincar.”.

Eu tenho que lhes contar que eu me sinto extremamente gratificado por saber que o trabalho que eu realizei com as, ês e os estudantes mexicanos estão entre suas melhores lembranças escolares. Eu fico honrado em saber que ter ido ao MUSAC foi motivo de muito orgulho e satisfação para todas elas. Muito legal tudo isso, vocês não acham?

Com o intuito de saber se as crianças haviam entendido que a escola em muitas ocasiões pode ser um lugar desconfortável para elas, fiz a pergunta 8, que diz: “Eu também contei algumas histórias tristes que vivi na escola. Você se lembra? Poderia me contar o que pensa sobre ao menos uma delas?”

Tenho que lhes contar que quase todas as crianças descreveram a história na qual a diretora me humilhou na presença de toda a escola. Entre as respostas estão:

“Quando o professor tinha um amigo e disseram que eles eram namorados. Isso é muito injusto.”, “Quando discriminaram o Hugo. Quando a diretora da escola falou que ele e seu amigo eram namorados.”, “Quando disseram que você tinha um namorado. Eu senti tristeza.”, “Quando o professor Hugo sofreu violência ao dizerem que ele tinha um namorado.”, “Quando a diretora disse que ia suspê-lo se o visse

com seu amigo.”, “Quando o professor Hugo escreveu a sua redação e a professora não permitiu suas ideias e as reprovou.”, “Quando as professoras não deixavam o professor Hugo se expressar pelas artes. Quando diziam a ele que as artes não eram importantes. Isso é muito mal.”, “Quando o discriminaram.”, “Quando a diretora disse que você e seu amigo não pareciam amigos e sim namorados. Isso é discriminação.”, “Dizer que eram namorados. Foi discriminação e violência.”, “Que é muito triste assediar a alguém, quando não sabe sobre essa pessoa. Isso é um caso de discriminação.”, “Quando o acusaram de ser gay, o que é discriminação.”, “Que não deveriam fazer isso porque cada um de nós tem seus direitos.”, “Quando a diretora te chamou de viadinho”, “Como a escola foi injusta.”, “Quando você conta a história com o seu amigo. Isso foi muito triste.”, “Quando a diretora fez aquela grande violência.”, “Que a escola é injusta.” e “Quando a diretora falou diante de todas as crianças que você tinha um namorado. Isso é uma violência.”.

Eu tenho que lhes contar que ler as respostas conferidas a pergunta, mexeu bastante comigo. Entre as sessenta e nove respostas, 60 falavam sobre a história da diretora ter me humilhado na frente de toda a escola. Eu pude ver, assim como durante a oficina de leitura, a indignação e tristeza das crianças diante da violência que eu sofri. Também pude ver a consciência que as crianças que participaram da leitura têm sobre violência, discriminação e preconceito. Isso é muito importante, não é mesmo? O que vocês acham?

Sobre as perguntas de número 9: “Para finalizar, você poderia escrever o que achou das nossas aulas de desenho e pintura?” e 10: “Como você se sentiu ao realizar as atividades? Você acha que as atividades artísticas são importantes para o seu desenvolvimento como criança?”, as gurias, guries e guris dos quintos e sextos anos responderam:

“Penso que as aulas estavam excelentes. Elas te ajudam ao mentalismo.”, “Pensei que era difícil, porém, logo me dei conta de que era fácil e eu gostei das artes.”, “Senti felicidade.”, “Senti felicidade. As aulas de artes são importantes porque desenvolvem nossa criatividade”, “Me diverti pintando com meus companheiros. Me senti muito concentrada. As artes são importantes porque damos o melhor de nós mesmos.”, “Penso que foi muito divertido e aprendi mais porque gosto das artes. Foi bom porque experimentei mais as artes.”, “Me senti bem porque conhecemos coisas que não conhecíamos”, “Senti satisfação e felicidade porque expressamos nossos sentimentos.”, “Me encantou.”, “Me senti alegre e importante porque pinte com meus amigos. As

artes são importantes porque desenvolvem o nosso cérebro.”, “Eu gostei porque foi divertido e porque tivemos criatividade.”, “Me senti feliz porque estavam lindas as pinturas.”, “As artes são importantes porque por ela podemos refletir sobre o nosso desenvolvimento.”, “Eu gostei muito porque o professor Hugo nos ensinou a como usar os pinceis corretamente e também como fazer a pintura. Me senti feliz e com paciência e as atividades nos servem para nos expressar e sentir emoções de nós mesmos.”, “Eu gostei muito. Gostaria de fazer mais coisas.”, “Me senti emocionado.”, “Senti felicidade e alegria. Contente porque ajudou a expressar meus sentimentos.”, “Senti muita felicidade e emoção.”, “Senti felicidade porque as artes ajudam na nossa saúde.”, “Me senti com muita vontade de pintar.”, “As artes são importantes porque nos ajudam a tomar decisões.”, “Me senti muito orgulhosa.”, “Eu gostei muito de pintar e gostaria de pintar de novo e ir ao museu de novo. Foi feliz.”, “Eu acho que foi genial porque pudemos contar nossas próprias histórias graças ao professor Hugo. Porque aprendemos a desenhar e a pintar. E as artes são importantes porque são nosso direito”, “As artes são importantes para nos entreter e para nosso desenvolvimento.”, “Me senti feliz porque foi a primeira vez que levamos nossas pinturas ao museu. Me senti feliz porque também nós, as crianças, temos direito de pintar porque também somos parte do mundo.”, “Me senti feliz, contente e nervoso porque estava expressando meus sentimentos.”, “Me senti como um artista por fazer arte e eu gostaria de voltar a fazer outra pintura para voltar a sentir essa sensação.”, “Há muitos sentimentos bons nas artes.”, “As artes são importantes porque podemos falar coisas por meio delas.”, “Sinto que ajudou a expressar minhas emoções e também pelas artes escrevemos muitas coisas”, “Foi muito bonito aprender a pintar porque desde aí podemos expressar o que sentimos com desenhos.”, “As aulas de artes foram muito boas e eu queria que as demais escolas também tivessem aulas de artes. Eu dou 1000 para as aulas de artes.”, “Foi bonito porque eu não sabia que sabia desenhar assim.”, “Me senti muito feliz porque eu nunca havia tido aulas de desenho e isso é muito importante”. Achei importante e queria que na secundária tivesse mais aulas de artes para aprender mais.”, “Me desenvolvo porque os desenhos são fantásticos.”, “Foi bonito pintar. A verdade é que me desestressei muito.”, “Desde o início pensei que seria divertido pois ia conviver com meus amigos. Me senti feliz e entusiasmada e sim, sinto que as artes são importantes já que te ensinam a ter paciência e a desenhar e colorir muito melhor.”, “Me senti feliz. É uma pena que outras crianças não possam fazer o mesmo.”, “Foram aulas divertidas.”, “Senti que posso me concentrar e ter paciência para não fugir com a tinta das linhas do desenho.

Aprendi a me concentrar.”, “Se eu penso algo, eu posso desenhar.”, “Wow! Que lindo aprender a desenhar e pintar e a fazer algo com paciência”, “É importante olhar que aprendemos a fazer com carinho e paciência.”, “Eu pensava que eu já sabia desenhar e pintar e pela primeira vez desenhei e pinte um rosto e sozinha. E desenhei e também pensei que sou uma grande pintora. Me senti feliz porque desenhemos um rosto muito grande.”, “É bonito porque aprendi a criar coisas.”, “Me senti bem porque aprendi a ser paciente.” e “Me senti bem porque aprendi muitas coisas. A trabalhar em equipe, a nos coordenar e a pintar muito melhor.”.

Ler sobre a quantidade de sensações e sentimentos que as meninas, ês meninos e os meninos sentiram durante as atividades que realizaram em nossas aulas me deixa muito orgulhoso e satisfeito. É incrível ver como as crianças sentem o poder comunicativo das artes e como ela também pode desenvolver habilidades como a paciência e a concentração. É incrível ver como elas se preocuparam com as outras crianças que não tiveram as mesmas oportunidades que elas. É muita lindeza, não é mesmo?

No que diz respeito a pergunta 11 para o questionário do quinto ano e pergunta três do questionário do sexto ano: “Você gostaria de ter mais aulas de arte na escola? Por quê?” as crianças responderam, de maneira geral que:

“Gostaria que fosse semanal.”, a maioria relatou que “Gostaria que fosse diário.” e algumas poucas que “Gostaria que fosse 3 vezes na semana.”

Isso demonstra, na minha maneira de observar, que as crianças mexicanas também sentem uma necessidade que eu sentia quando era criança. A de que é muito prazeroso se comunicar por meio das artes. Penso também que elas se sentem desprivilegiadas pela escola quando pensamos os temas artísticos e suas práticas, assim como aconteceu comigo quando eu era criança. Vocês concordam?

E por fim, sobre as duas últimas questões, números 12 e 13 para o questionário do quinto ano e números 4 e 5 para os questionários do sexto ano: “O que você achou de fazermos uma exposição de arte no MUSAC? Como você se sentiu ao ver suas pinturas em exibição lá? E Você acha importante que os museus comecem a exibir arte feita por crianças? Por quê?”, as gurias, ês guries e os gurus disseram:

“Me senti bem e orgulhoso. Acho importante ter artes de crianças nos museus porque todas as crianças seriam boas desenhistas.”, “Feliz e importante. Se os museus colocassem arte de crianças elas desenvolveriam mais a arte de pintar.”, “Me senti orgulhosa e feliz.” “Colocar arte das crianças nos museus é bom porque assim se pode ver que também as crianças têm criatividade e não só os adultos.”, “Me senti bem,

orgulhosa e feliz. É importante colocar arte de crianças nos museus porque assim não são excluídas as crianças.”, “Me sinto orgulhoso de minha pintura. É importante as artes das crianças nos museus para mostrar que as crianças também têm direitos e não só os adultos.”, “É importante ter arte de crianças nos museus para que outras crianças aprendam.”, “É importante para que saibam que as crianças sabem se expressar e que é importante não excluir as crianças.”, “É importante ter arte de crianças nos museus para também ter nossas próprias perguntas.”, “Me senti bem e orgulhoso. É importante ter arte de crianças nos museus para que todas as pessoas vejam.”, “É importante para que as crianças aprendam sobre arte e os adultos digam que as crianças podem fazer pinturas.”, “Me senti muito feliz. É importante porque temos o direito de colocar arte”, “Me senti contente porque desenhamos, pintamos e aprendemos muitas coisas sobre a arte da pintura. Acho importante arte de crianças no museu para saber nossos direitos. Para que os adultos vejam que as crianças podem fazer arte e que nós somos parte da pintura e da arte e para que saibam os nossos saberes de meninas e meninos.”, “Me senti feliz, contente e emocionada por ver nossas pinturas no MUSAC. É importante porque nós crianças podemos expressar nossas ideias e nosso direito de pintar.”, “Me senti bem e orgulhosa de mim mesma. Provamos aos adultos que sim podemos fazer artes.”, “Senti feliz e orgulhoso. Pensei que não ia conseguir.”, “Senti orgulho de expressar meus sentimentos.”, “Os museus deveriam colocar artes de crianças por que isso é tão gostoso.”, “É importante para se poder aprender ainda mais sobre as artes.”, “É importante para que os adultos vejam que as crianças desenham bonito.”, “Me senti feliz, alegre e orgulhosa por minha pintura em equipe. Eu gostei muito que pudemos fazê-la e pudemos ir vê-la no MUSAC. É importante para que os adultos vejam que sabemos fazer bonito.”, “Me senti muito artística e feliz.”, “É importante arte de criança nos museus porque assim podemos exigir nossos direitos.”, “É importante para que as pessoas nos vejam.”, “É importante porque nós também valemos.”, “Emoção, muita emoção. Para que os adultos vejam que fazemos arte pura.”, “Sinto excelente: orgulhoso de mim mesmo e de meus companheiros. É importante para que os adultos vejam a criatividade das crianças.”, “Feliz, emocionado e orgulhoso.”, “me senti como um artista de verdade. É importante porque podemos nos expressar e as outras pessoas verem o que expressamos por nossa arte”, “Me senti orgulhoso porque eu senti que viram as nossas pinturas e assim me senti como um grande artista.”, “É importante porque os museus vão começando a dar-se conta de que as crianças têm algo para pintar e desenhar.”, “Me pareceu muito bem que os nossos desenhos estavam no museu

MUSAC. Me senti muito orgulhosa de mim e do professor Hugo Nicolau. É importante porque as demais crianças das outras escolas aprendam muito bem conosco e aprendam a desenhar e pintar e combinar as cores e se sentirem bem como nós nos sentimos.”, “Me pareceu surpreendente. Eu nunca tinha tido em mente, mas graças ao professor Hugo foi possível, surpreendentemente. É importante para que assim todos os adultos podem ver quão surpreendentes somos nós crianças.”, “É importante porque nós crianças podemos fazer coisas maravilhosas.”, “Me senti muito feliz porque eu nunca pensei que conseguiria passar por isso e me senti muito orgulhosa de mim. É importante porque muitas crianças pintam demasiadamente bem e merecem que suas pinturas sejam exibidas.”, “É importante para que os museus comecem a colocar outras coisas que também são importantes.”, “Me pareceu genial. Me senti orgulhosa com meu trabalho que me tomou bastante tempo e dedicação. Eu acredito que sim é importante já que se expõem ao mundo a arte que nós crianças podemos fazer. Podemos mostrar todo o nosso potencial e assim podemos chegar longe. Porém, quase tudo o que fazemos fica na escola. Porém se tiramos da escola é muito bonito.”, “Me pareceu bem porque exprimimos outras vozes.”, “Me pareceu muito boa ideia e me senti muito orgulhoso ao ver que minha arte esteve num museu e que ela possuiu nas notícias.”, “Me senti feliz porque toda a gente viu.”, “É importante porque seria um reconhecimento.”, “Alegre e feliz que o professor Hugo é bom. Porque nunca havíamos exibido nada lá. É importante porque para San Felipe isso é algo único e veem nossas pinturas com muito esforço, dedicação e carinho. “Me pareceu muito bem porque as pessoas viram e conheceram a exposição. Me senti como uma grande pintora que sabia desenhar muitas coisas. É importante ter arte de criança nos museus porque se aprende. Porque as pessoas nos veem como pintoras e as mães dizem que seus filhos lhes ensinam a pintar e desenhar coisas bonitas.”, “Feliz porque fizemos com muito trabalho, dedicação, tempo e esforço e tranquilidade. É importante pois temos criatividade.”, “Feliz porque antes as pinturas não saíam da escola. Os museus deveriam se sentir felizes das pinturas que se exibiram.” e “Me pareceu super bem porque vi as pinturas dos demais colegas e pude ver como as pinturas estavam esfumadas, ver a pintura que fiz com meu grupo me encheu de felicidade. É importante porque os verdadeiros artistas, que são as crianças, levem os créditos porque quem fez colocou nelas carinho e esforço.”.

Como vocês puderam observar, as crianças participantes de parte desta pesquisa se mostraram bastante satisfeitas em ocuparem um território artístico que ainda não haviam ocupado. Se sentiram orgulhosas de poderem comunicar suas maneiras próprias

de compor e contar histórias. Sentiram que existem muitas possibilidades por intermédio das artes. Isso me enche de alegria e esperança.

Eu lhes digo que me senti como o Mia Couto quando leu ao Guimarães Rosa pela primeira vez.

E foi poesia o que me deu o prosador João Guimarães Rosa. Quando o li pela primeira vez experimentei uma sensação que já tinha sentido quando escutava os contadores de histórias da infância. Perante o texto, eu não lia simplesmente: eu ouvia vozes da infância. (Mia Couto p.77, 2009)

Mas e vocês, o que acharam desta experiência tão especial que eu pude viver? O que acharam das colocações feitas pelas crianças mexicanas? Vocês já viveram algo assim? Gostariam de fazê-lo? Vocês podem convidar a suas professoras, professorias e professoras para tentar. O que acham?

Depois de todas as histórias que lhes contei, e sobre algumas reflexões que fui fazendo ao longo desta pesquisa, chegou a hora de ir me despedindo e colocando o que eu realmente penso de tudo isso. É uma ida a um final que, acredito, será o ponto de partida para uma nova jornada, um novo começo. Um início que já estará carregado das ancestralidades que agora constituem minha história, das crianças que foram minhas alunas e de vocês que leram esta tese.

Assim, para seguir, gostaria de lhes perguntar se vocês se recordam que esta pesquisa é também uma autoetnografia e que por meio dela eu posso olhar para minha própria vida de professor e dizer o que aprendi por meio dela. Lembram disso?

Então é o que farei mais efetivamente a partir deste ponto. Tudo bem? Vamos lá?

4 - O QUE SE ENSINA-APRENDE DE TUDO ISSO? INDO AO FIM PARA POSSIBILITAR NOVOS COMEÇOS

*Se quer saber o final, preste atenção no começo.
Provérbio africano*

Crianças, vocês se recordam que anteriormente eu lhes falei sobre ter escolhido a autoetnografia como metodologia de trabalho por que uma de suas características é a subjetividade, e que esta possibilita julgamento, análise e avaliação de quem está pesquisando? Se lembram que a autoetnografia pode me possibilitar olhar para as minhas práticas docentes e refletir sobre elas?

Então, tenho que lhes dizer que por meio dela, ao relatar tudo o que lhes relatei até agora e ao investigar tudo o que investiguei nesta pesquisa, eu pude perceber que

minhas práticas como professor de artes se organizam de alguma maneira. Cheguei à conclusão de que é por meio de fundamentos e princípios. Não se preocupem que vou lhes explicar, certo?

Vou iniciar lhes chamando a atenção para o fato de que a minha ida ao México se dá a partir de uma síntese de experiências que vivi ao longo de 12 anos em sala de aula como professor. Verdade? Algumas delas eu lhes mostrei aqui e há ainda muitas outras que infelizmente não conseguirei lhes mostrar. Pode ser que em outras conversas e oportunidades. Tudo bem?

Isso quer dizer que ao pensar no processo que desenvolvi com as crianças mexicanas, com as quais tive um tempo curto como professor, pude me fazer valer de uma certa bagagem e maneira de trabalhar que adquiri com esses anos de experiência docente. Então fui refletir sobre essa bagagem e lhes conto o que pensei. Vamos lá?

4.1 - DEPOIS DE TANTAS CORES... POSSIBILIDADES DE COMBINAR MAIS CORES

Nessa caminhada percebi que eu tenho uma metodologia própria e que ela é ético pedagógica. Assim, percebi que é quando chego ao México que eu começo a sistematizar e refletir sobre isso. Foi a experiência que tive com as crianças mexicanas que me possibilitou olhar para as experiências que vivi anteriormente em busca dos fundamentos e princípios educativos presentes em minhas práticas. Por meio delas pude perceber que sistematizar uma experiência tão rica e profunda em curtíssimo tempo só foi possível porque foram os meus fundamentos e princípios que me guiaram no México. Assim, vejo e experiência com as meninas, ês meninos e os meninos mexicanos como uma certa culminância do meu trabalho.

Para que vocês entendam melhor eu vou sistematizar e apontar algumas observações que identifico como princípios e fundamentos que guiam minha prática docente. Seriam eles:

1. **Compromissos ético e político:** eu não realizo qualquer produção "sobre" vocês, crianças, "sem" vocês, crianças. Isso tem a ver com o que nos ensina a ativista, mulher cis, PCD – pessoa com deficiência, April D'Aubin - "*nada sobre nós sem nós*". Isso é um fundamento do qual não se pode abrir mão. Não se pode mais aceitar as versões únicas das histórias dos caçadores.

2. **Exercício da cosmoaudição pela cosmoenunciação:** eu ouço e considero o que vocês, crianças, enunciam e informam durante as práticas escolares. As

experiências que vocês acumulam durante o tempo vivido por vocês, e compartilhadas em minhas aulas, são vistas por mim como percepções e elaborações de mundo, e como tal, conhecimento relevante.

3. **Exercício de escuta constante:** é o princípio que me convida a estar atento ao longo de todo o processo pedagógico-criativo. A generosidade é vista como condição existencial para se combater tanto o adultocentrismo quanto o egocentrismo. Ao ouvir e respeitar as criações e não nomear o mundo, há a promoção de um ambiente no qual vocês, crianças, criam epistemologias, conhecimentos.

4. **Exercício da atenção ativa:** é o cuidado com quem são vocês, “*os seres crianças*”, para não cometer as soberbas do adultocentrismo e não cair em suas artimanhas. Isso exige o que Paulo Freire chama de rigorosidade metódica - o ato constante, atento e rigoroso de se observar criticamente, o que exige humildade e compreensão da minha própria incompletude como pessoa e professor.

5. **Coragem:** é o fundamento que mais exige de mim. É preciso de muita coragem para enfrentar violências estruturais. Por meio deste fundamento me mantenho firme, íntegro e com o propósito indispensável de romper com as estruturas coloniais presentes na escola e fora dela. Estruturas estas que desconsideram, violentam, anulam, invisibilizam, apagam, silenciam, atravancam, desencorajam, desempoderam, despotencializam e adoecem a vocês, crianças, ao longo do seus percursos de vida.

6. **Diálogo horizontal:** é o fundamento pelo qual o conhecimento produzido pelas epistemologias próprias das infâncias, informadas por vocês, crianças, conversa com as teorias acadêmicas que dão base, sustento ao meu exercício docente.

7. **Arte como enunciação da vida:** Eu reconheço a comunicação pelas Artes como processo intimamente humano e promovedor de discursos, saberes, conhecimentos. No processo pedagógico da educação em artes, percebo essa comunicação como algo vivo e, portanto, em movimento e elaboração constante. Proponho a alfabetização em Artes como uma possibilidade poderosa de expressão de histórias, discursos, modos de ver o mundo, da própria vida. Isso se contrapõe às metodologias e técnicas engessadas, rígidas e reprodutivistas da escola e da academia. As professoras, ês professories e as professoras não podem ter fobia, medo da visão de mundo das, des e dos estudantes. É o que nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2023), também conhecido como Nego Bispo, homem cis, negro, quilombola, brasileiro, filósofo, poeta, escritor, professor, líder quilombola e ativista político quando nos explica sobre a “*cosmofobia*”.

8. **Diversidade e interculturalidade.** Por esse fundamento eu compreendo a diversidade, a multiplicidade, a pluriversalidade como condição existencial da vida. Trabalho a partir da celebração da diversidade e a considero o direito das crianças e das infâncias. Trabalho com intuito de proporcionar que vocês, crianças, usufruam de uma educação que não lhes submeta a preconceitos nem lhes tornem preconceituosas. As culturas se aproximam e coexistem. São bonitas, diferentes e poderosas, cada uma a sua própria maneira.

9. **Coletividade:** Parto do pressuposto que “não há liberdade quando se está sozinho. Não há liberdade no singular” Hugo de Freitas (2014). Sonho junto, semeio junto e assim, sou junto com vocês, crianças. Me permito caminhar pelas infâncias junto com vocês, crianças. É aqui que eu me mantenho criança e exercito minha infância. Eu vejo o mundo como se fosse a primeira vez.

10. **Semente:** Por esse princípio eu assumo as potencialidades de toda e cada criança, para possibilitar o florescer dos pluriversos que compõem o coletivo. Aqui eu percebo que todas as sementes, em si mesmas já são árvores. São as camadas de tempo e mundo que farão com que cada uma de vocês se torne diferentes árvores. É o fundamento que me proporciona ver quem pode ser cada criança em seu modo particular.

11. **Função em vida para alimentar a ancestralidade:** Esse fundamento é imprescindível para que quer se colocar na função de docente. É uma tomada de decisão de quem assume um compromisso, uma missão. Por ele eu me comprometo séria e profundamente com a função social da educação e da docência. Em promover a liberdade e proporcionar experiências para a constituição das infinitas possibilidades de humanidades e consciência planetária. A tomada em sério deste princípio, na minha maneira de entender, evitaria com que muitas crianças sofressem as múltiplas violências que se instalam nas estruturas escolares.

12. **Pluriverso das infâncias:** é o princípio que permite o reconhecimento dos sujeitos crianças e da pluriversalidade de infâncias. Por meio deste reconhecimento construo espaços nos quais vocês, crianças, experimentam o autorreconhecimento de si mesmas. E experimentar tem tudo a ver com saber como lemos o mundo, não é mesmo? Por meio desse exercício, vocês podem desenvolver o fortalecimento da autoestima, consciência de si e autocuidado.

13. **Antirracismo:** É o fundamento mais urgente na sociedade brasileira atual. Ele é fundamental para a promoção de um ambiente de paz e no combate à violência

cotidiana causada pelo racismo. Por meio deste princípio, e a partir das demandas que surgem na relação com e entre vocês, crianças, eu elaboro caminhos de reconhecimento dos racismos, dos preconceitos e das opressões. Posso criar atividades que não somente conscientizem a vocês, mas também possam unir e fortalecer coletivamente. Ainda neste fundamento entendo a lógica do “antes do antirracismo”, já que percebo que há possibilidades de práticas educativas antes de que vocês, crianças, se tornem racistas. Que vocês sejam atendidas antes de estarem emaranhadas nas estruturas ardilosas do racismo.

14. **Colaboração autogestionada:** é um fundamento que requer diálogo prévio sobre os temas que se pretende trabalhar. Como professor, percebo que após terem um discurso a ser artisticamente registrado, vocês, crianças, se organizam de maneira autônoma e de autogestão. A coletividade se transforma em força criadora, colaborativa e comunal. Por esse caminho vocês constroem a corresponsabilidade. E na corresponsabilidade exercem a empatia, acolhimento e amorosidade. A promoção de um processo de colaboração autogestionada é fundamental na construção de epistemologias e na desconstrução dos preconceitos estruturais. É basilar na tomada de consciência da responsabilidade de cada pessoa e todas elas com o que somos enquanto sociedade.

15. **Temporalidade diversa:** este princípio permite flexibilizar o tempo destinado a cada aula de maneira que os temas levantados por vocês, crianças, não se esgotem em uma aula ou círculo de conversas. Não estabeleço, a princípio, o tempo que será dedicado a desconstruções necessárias de ideias preestabelecidas e no combate aos preconceitos. Quem dita o tempo é o coletivo. Ainda que as crianças já estejam produzindo, os diálogos seguem presentes. Eu preciso me por atento para sentir e perceber quando os temas estão mais ou menos presentes. Já nas produções artísticas, o tempo é visto como integrante em favor do processo de criação. Tempo de espera, de respeito, de avançar, retroceder, tempo de movimento, de ir e vir como parte da vida, desconstruindo a lógica de erros e acertos e privilegiando os processos.

16. **Introdução a conceitos distanciados:** por esse fundamento eu tento destituir a ideia de que autoras, autorias e autores da academia não podem ser dialogados com vocês, crianças. Eu acredito que fundamentar as minhas práticas é de basilar importância não somente na elaboração da atividade docente. Vejo como um direito de vocês, crianças, saberem quais são as ancestralidades, as bases teóricas, epistemológicas e ideológicas que estão sendo oferecidas a vocês como possibilidade de construção de mundo. Mas do que isso, saber que elas muitas vezes não serão

suficientes ou eficientes para as demandas de vocês, carecendo de um movimento de novos conceitos que lhes atendam.

17. **Agente decolonizador:** por meio deste princípio promovo, reconheço e dou visibilidade positiva ao que historicamente foi subalternizado e invisibilizado. Eu ajudo a projetar as vozes das leões e leões.

18. **Resiliência:** esse é um dos fundamentos que me são bastante onerosos. Não é fácil resistir cotidianamente. Sobretudo a um sistema opressor e violento tão bem articulado. A resiliência e a persistência são basilares pois não há trégua por parte da colonialidade.

19. **Visibilidade afirmativa de imaginários do mundo:** É o princípio pelo qual eu estabeleço o compromisso de operar nas grietas, como nos convida Walsh. Por esse fundamento uso dos privilégios a mim conferidos pelo adultocentrismo para estabelecer em cada pequeno pedaço social possível a permanência e visibilidade das crianças. É a ocupação de territórios sarrupados de vocês, crianças, pelas pessoas adultas. É o compromisso de levar ao mundo a beleza das infâncias como ética.

20. **Insurgência:** Desobedecer como princípio que provoca fissuras na colonialidade. Desobedecer como forma de oportunizar outras maneiras de ver, estar e perceber o mundo, de imaginá-lo. Reconhecer o protagonismo de crianças me exige enfrentamento inobediente das normativas de poder estabelecidas pelo mundo adultocêntrico.

21. **Possibilidades:** os novos caminhos criados, não previstos ou esperados podem informar à sociedade adultocêntrica possíveis saídas que as pessoas adultas ainda não percebem.

22. **Protagonismos plurais:** As vozes de vocês, crianças são todas elas e cada uma, únicas e enunciativas. Por isso, respeitadas. É por meio do fundamento dos protagonismos plurais que posso estar com vocês no processo e não me impor sobre ele. É por meio dele que minhas práticas não são cópias umas das outras e ainda assim possuem uma unidade entre elas. Isso se dá pelo fato de que as crianças não só aprendem o conceito de diversidade, mas sim a vivem e celebram.

23. **Formação permanente:** Não é porque dou aula para crianças que não tenho que me empenhar em ampliar minha formação. Não perpetuo a ideia de que dar aulas para crianças é algo simples. O que é considerado “simples” por muitas pessoas não pode ser visto como algo raso ou fraco. Assim afirmo que a simplicidade não deve ser

sinônimo de facilidade. Há muita diferença entre o simples e o raso, sem fundamentos e a simplicidade também carece de muita atenção.

Vocês crianças são realmente incríveis, não é mesmo? Eu olho para todas essas coisas que lhes escrevi, que vejo em mim como professor, e tomo a consciência de que exatamente tudo me foi ensinado por vocês. Me dou conta de que sempre aprendo com cada processo e com cada uma de vocês. Vejo o quando cada um deles é único e potente.

Vejo como são generosas, vocês, crianças. Muito obrigado, viu?!

Para de fato ir caminhando para o final e como uma forma mais clara de lhes mostrar o que eu penso sobre todas as experiências que lhes narrei, escreverei em tópicos. Tudo bem? Vamos lá?

4.1.1 - Sobre a estrutura colonial e colonizadora da escola

O que é a escola pública? O que a configura?

Na teoria, como assegura a lei, a escola pública deveria ser um ambiente que acolhe, promove e celebra a diversidade, não é mesmo?

Contudo, conforme demonstrei anteriormente, ela ainda privilegia as narrativas e as normativas dos caçadores, ou seja, das pessoas que ocupam lugares de privilégios, certo?

Isso significa que ainda há muito fortemente presente nas estruturas das escolas um discurso conservador que tenta negar a diversidade, principalmente quando o assunto são meninas, meninos e meninos, ainda que vocês estejam legalmente asseguradas, assegurades e assegurados em tantos aspectos da suas vidas.

A escola ainda é fortemente marcada por exclusões e violências. Vocês perceberam, não é mesmo? Ela nega o direito de vocês, crianças, os lugares de suas infâncias. *Ela impede que imaginem o mundo a sua própria maneira.* Ela afasta, pouco a pouco, vocês de suas infâncias. É como o Mia Couto nos coloca, a partir de sua própria infância. Ele diz que

na minha infância acreditava ser gato. Eu não pensava; eu era um gato. Para testemunho deste delito de identidade, meus pais guardam provas documentais: fotos minhas comendo e dormindo entre os bichos. Fui ensinado a afastar-me do gato que desejava tomar posse de mim. Depois me inventei outros bichos. Um pequeno leopardo que tivemos uns dias no nosso quintal me fez ser felino. No leopardo eu via a criatura sem criação, divina e suficiente, não querendo nem desdenhando. Perante ele, o meu ser humano era pouco, imperfeito, carente. Mas o nosso leopardito foi levado para um

destino longe e o sonho desvaneceu. Ser humano foi talvez o que nunca aspirei. Ao fim de muita insistência lá me resignei. Mas, ao menos fosse bombeiro. **Cedo aprendemos o mundo como uma casa ameaçada de incêndio. Que chamamos são essas que assaltam o nosso lugar de infância e devoram esse tempo divino?** Pois, como tantos outros **eu aspirava ser bombeiro, corrigindo essa fatalidade, salvando não apenas pessoas, mas a sua condição de moradores na eternidade.** (Mia COUTO, p.121-122 grifos do autor).

Ainda há, como vocês puderam observar, uma quantidade enorme de saberes que são negados por essa estrutura da colonialidade, a estrutura de “*uma única versão da história*”. Infelizmente, nas escolas públicas ainda existem conteúdos preestabelecidos que trabalham numa perspectiva que reproduz apenas esses saberes e assim perpetuam exclusões e apagamentos.

Além da estrutura segregadora, apagadora e excludente que constitui a escola, ainda há uma enorme resistência por parte de professoras, professorias e professores em querer que os temas de “*conhecimentos outros*” ou de “*saberes outros*” sejam tratados nela. Ainda que haja leis que determinem mudanças e muitas pessoas refletindo sobre a urgência em fazê-lo. Infelizmente, há a negativa de muitas, muitos e muitos em optar pelo óbvio.

Eu mesmo posso lhes dizer que trabalhei com uma professora que, numa das coordenações de planejamento sobre saberes da negritude, disse que se negaria a ter de aprender qualquer coisa sobre o tema para ensinar às suas alunas, aos seus alunos e aos seus alunos. Disse que o que tinha de ensinar ela havia aprendido na universidade, e que a sua formação já era suficiente. Disse que o que aprendeu na universidade ela poderia ensinar. Que qualquer outra coisa que a fizesse ter de estudar para depois ensinar, não o faria.

Triste, não é mesmo? E triste por inúmeros motivos. O óbvio é por ela negar os saberes negros às crianças suas alunas. Outro é o fato de que a professora ignora um princípio que é básico para qualquer docente, que é a sua constante formação. Ainda outro, o fato de que sua fala nos mostra que a universidade ainda não trabalha com afinco “*saberes outros*” e entre eles, os saberes da negritude. E olha que já avançamos bastante. Talvez fosse fundamental que esta professora tivesse aprendido com o Paulo Freire, entre outras coisas, que estudar é uma preparação para conhecer, é um exercício paciente e impaciente de quem, não pretendendo tudo de uma vez, luta para fazer a vez de conhecer. (Paulo FREIRE, p.266)

Eu tenho de lhes contar que durante a minha formação nos cursos de Teatro e Pedagogia, quase não tive acesso a estes saberes. Sobre os saberes negros, saberes

ribeirinhos, saberes quilombolas, saberes indígenas, saberes LGBTQIAPN+, saberes ciganos, de PCT's – povos e comunidades tradicionais etc. estudei muito pouco ou quase nada. Saberes construídos por vocês, crianças, não estudei nenhuma.

Quais foram as, ês e os artistas crianças que estudei na universidade? Qual foi o texto teatral produzido por crianças que eu tive a possibilidade de ler ali? Infelizmente, nenhum. Mas se existem, por que não? A resposta eu presumo que vocês já sabem.

O legal é que eu tive a oportunidade, vejam ela mais uma vez na minha vida, de pensar a respeito. E eu pude fazê-lo pois fui aprendendo, por meio das pessoas que resistem a essas tentativas de silenciamento e apagamento, sobre a importância e beleza de suas formas de entender e explicar o mundo. Sobre a beleza que elas expressam para, de seus lugares enunciativos, constituírem a diversidade.

Por meio desta convivência pude me perguntar: por que não estudei esses saberes? Por que eles foram escondidos de mim? Será que tem a ver com o mesmo que me passou quando eu era criança, quando me disseram que alguns saberes não tinham valor? Entendi que sim.

Assim, eu, enquanto professor de Artes, homem branco, que vem de uma formação com base norte e eurocentrada, branca e elitista, que ouviu muitas histórias de caçadores mas que felizmente aprendeu como elas são danosas, me vi na obrigação de me afirmar como agente público que pode agenciar rupturas dessas normativas sociais excludentes.

Isso me levou a perguntas fundamentais: de quais maneiras eu acolho e desenvolvo estratégias para que a pluralidade de saberes e pensamentos se faça presente e ativa nas minhas aulas? Como romper com os marcadores excludentes e marginalizantes da escola?

Fui buscar, como lhes contei anteriormente, na minha trajetória de vida. Nas minhas “*questões particulares*”, como nos disse o Mills. Se recordam? Eu acredito que vocês tenham percebido que as “*questões particulares*” que vivi na infância, que tentaram me apagar, silenciar, subalternizar e atravancar os meus caminhos me ampararam para pensar, de maneira mais eficiente, em como isso pode afetar as diversas infâncias. Acredito que tenham percebido que foi olhando para o que estava mal, que pude pensar em estratégias, princípios e fundamentos que serviriam de caminhos que podem ser usados para combater as artimanhas da colonialidade e não as reproduzir.

O meu processo de questionar esse modelo, de trabalhar com “*culturas outras*”, não é uma tarefa fácil e sem percalços. Sempre há, principalmente por parte de

alguns pais, algunes pães e algumas mães e ou responsáveis por vocês, crianças, reclamações acerca dos temas trabalhados. É difícil ter de ouvir alguém falando, com outras palavras, claro, algo como: eu quero que a diversidade de pensamento e concepções de mundo sejam escondidas de minha filha, meu filhe ou meu filho. É muito doloroso, para ser sincero. Tenho que lhes contar ainda que é um trabalho muito difícil para as professoras, ês professories e os professores que se comprometem em combater e romper com esse sistema.

Há uma força do discurso conservador que me é bastante oneroso e desgastante. Mas como lhes falei antes, é um princípio, um fundamento meu fazer com que esse discurso sempre seja combatido e contestado. Como a escola é legalmente um espaço que deve ser plural, estou no direito de denunciar e questionar os motivos pelos quais ela ainda insiste em ser como é.

Sou professor de uma escola pública que deveria ser para todas e todos, plural, mas que ainda está fundamentada nos parâmetros norte e eurocentrados. Uma escola que não acolhe, embora estejam presentes nela, pessoas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, ribeirinhas, PCT's – de povos e comunidades tradicionais etc. Cabe a mim, no exercício da docência pública, questionar esse padrão estabelecido a fim de que seja possível e a cada dia mais, a real presença dessa pluralidade nos espaços escolares. E não só a presença física dessas pessoas plurais, mas sobretudo os pensamentos e saberes pertencentes a elas. Vocês não acham?

Assim, os temas ausentes na minha formação acadêmica, de professor, os que aprendi pela convivência com as "*pessoas diversas*", as dos "*saberes outros*", são agora os promovedores das minhas práticas docentes.

Como professor de artes, tenho aprendido com vocês, crianças, que devo a cada dia mais estabelecer uma relação próxima com as sujeitas marginalizadas, que estão fora dos saberes escolares. Uma relação na qual a linguagem nos aproxime e não nos aparte. Uma linguagem que coloque a quem participa do processo educativo como agente protagonista.

É então, por meio da percepção de que as Artes são uma linguagem bastante poderosa e que as crianças se comunicam muito bem por meio delas, que opto por minha profissão de professor de Artes para vocês, crianças. Essa tomada de decisão me possibilita ser um educador que pretende a decolonialidade e o antirracismo, que pretende a liberdade, a não violência e a não diminuição de direitos. Me permite fazer

com que as Artes não sejam surrupiadas de vocês como aconteceu comigo quando fui criança.

4.1.2 - Possibilidades de decolonialidades – antirracismo e antiviôlências

Se as infâncias são “*um modo particular de vida, de enunciar o mundo*” como evidenciam o Renato Nogueira, o Mia Couto e o Ailton Krenak, entre outras, outres e outros, e essa concepção nos permite pensar e teorizar sobre infâncias decoloniais, por que não mostrar ao mundo essas infâncias decoloniais? Porque não evidenciar os processos pelos quais, vocês, crianças, decolonizam o mundo e as infâncias?

Porque não mostrar como vocês, de maneira tão efetiva produzem saberes e fazem o mundo girar? Porque não oportunizar os saberes, as epistemologias das infâncias por todos os espaços sociais?

A partir dos fundamentos e princípios que me guiam e que são a base de tudo o que vivo em sala de aula, posso lhes dizer que é importantíssimo olhar para vocês, crianças, e suas infâncias de uma maneira diferente da qual a colonialidade está habituada. Como vocês puderam ver, isso quer dizer muita coisa. Concordam comigo?

Eu percebo que vocês, crianças, enunciam o mundo de uma maneira muito particular e isso não pode ser relegado à margem, apagado e ou invisibilizado. Eu tenho o dever e o compromisso de espalhar que vocês, crianças, são vozes enunciativas de saberes que compõe o pluriverso. E isso tem muito a ver com agir de maneira decolonial, não é mesmo? Vocês lembram das características dos pensamentos e práticas decoloniais, verdade?

Assim, espero que tenham observado que quando “*confiro visibilidade*” às vozes de vocês, crianças, que cotidianamente são apagadas dos ambientes sociais, aciono uma das ferramentas que caracterizam a decolonialidade.

De outra parte, é valioso que vocês tenham em mente que a “*característica coletiva*” do pensamento decolonial, aquele trazido por Walsh, está presente nos discursos que vocês enunciam, articulam e promovem quando não são interrompidas. Vocês fazem perceber que as infâncias coletivas têm força decolonial. São os fundamentos de coletividade, presentes nos estudos decoloniais que me levam a promover uma educação que pretende a libertação, assim como o pensamento crítico de Paulo Freire.

Como disse meu aluno Mexicano, vocês resistem porque juntas são mais fortes. Por isso, na minha maneira de pensar, é urgente possibilitar infâncias a vocês, crianças, quando vocês ainda não estão corrompidas pela individualidade adoecedora promovida pela colonialidade.

Espero que tenham percebido que esta pesquisa tem também e sobretudo o intuito de falar sobre a decolonização no ensino das Artes. De fazer uma argumentação, a partir da educação decolonial que promovo, e sobre como vejo vocês, crianças, resistindo aos processos de colonialidade, ainda que, em muitas ocasiões, não saibam que esse processo se chama assim.

Como nos diz a mulher cis, boliviana de origem aimará, intelectual, socióloga, historiadora, ativista e referência no campo do pensamento decolonial, Silvia Rivera Cusicanqui, "não pode haver um discurso de descolonização, uma teoria de descolonização, sem uma prática descolonizadora." (Silvia Rivera CUSICANQUI, 2010 p.7).

Almejo que se deem conta de que esta investigação tem a intenção de apontar como vocês resistem porque são capazes de falar por si mesmas, com suas próprias vozes. Quanto são potentes, sobretudo quando não são caladas, interrompidas, silenciadas, mas sim possibilitadas e incentivadas. Sobretudo, que, ao dizerem como pensam o mundo e resistem ao sistemas opressores que estão estabelecidos nele, se afirmam politicamente.

4.1.3 - Escrita para crianças – desobediência na tese

Espero que vocês tenham observado muito bem os propósitos que me fizeram escrever para vocês, crianças. Espero que tenham percebido que essa tomada de decisão se dá a partir de inquietações minhas e que se converteram em perguntas e que estas moveram a minha investigação.

Será que vocês, crianças, têm acesso às narrativas que as adultas, ês adultes e os adultos fazem sobre vocês? Se sim, será que vocês, crianças, se reconhecem e/ou se sentem contempladas nas narrativas feitas pelas pessoas adultas sobre vocês? Por que as crianças, que subsidiam e subsidiaram tantas pesquisas ao longo dos anos são vistas, em muitas ocasiões, apenas como fonte de pesquisa e não como produtoras de conhecimento das investigações? Qual o retorno que as pesquisadoras, ês pesquisadores

e os pesquisadores dão as crianças que foram parte de suas pesquisas sobre os resultados alcançados?

A partir dessas e de outras questões é que opto por escrever para vocês, crianças. Assim o faço, pois, percebo, como vocês puderam ver, que as ciências e os conhecimentos “*sobre crianças*” devem servir também às crianças. Isso muito tem a ver com deixá-las sabedoras, empoderadas e cientes das regras do “*jogo das infâncias*”.

Escrevo também “*com as crianças*”, pois elas, como parte da minha investigação, puderam falar por meio dos conhecimentos que produziram artisticamente, sobre o processo de exposição desses conhecimentos ao mundo e sobre a leitura desta tese. Suas vozes estão diretamente postas aqui.

As metodologias que eu, como pesquisador, tenho de seguir, infelizmente são criadas por uma academia que segue a lógica excludente. Assim, tive de pensar por qual maneira minha metodologia poderia ser modificada para dar um sentido mais próximo do caminho que percorri sem me limitar a uma metodologia já estabelecida academicamente. Assim fui novamente levado a perguntas. Quais metodologias de pesquisa oriundas de “*saberes outros*” posso utilizar para criar minha metodologia? Como eu vou romper com um sistema violador de direitos se tenho de seguir na perspectiva hegemônica que me é imposta? É por pensar e me apoiar no que nos diz Ana Tereza Reis da Silva, mulher cis, brasileira, paraense, de origens indígenas, ribeirinha, pedagoga e doutora em educação, que diz que

resistir às colonialidades de poder/ser/saber na atualidade passa necessariamente pelo campo epistêmico. Envolve, por um lado, ocupar os espaços formativos incorporando outros saberes e outras formas de produção do conhecimento; por outro, envolve a mobilização de estratégias para legitimar, fortalecer e conferir visibilidade positiva a sujeitos, práticas e conhecimentos contracoloniais. (Ana Tereza Reis da SILVA, p.30)

que optei pela escrita desobediente e pela aproximação direta com minhas interlocutoras, vocês, crianças.

Na minha forma de perceber, eu evidencio, por meio da minha interlocução direta vocês, uma forma de incluir um grupo social que a academia e as pesquisas, muitas vezes e de muitas maneiras, excluem. Quando eu questiono a “*maneira única*” de escrita acadêmica que a universidade me impõe como pesquisador, eu tenho a intensão de demonstrar que essa instituição ainda trabalha na perspectiva de escrita apenas para um grupo específico de pessoas. Comportamento antidemocrático promovedor de apagamentos. Como nos chama a atenção a mulher trans, travesti, negra, artista, pedagoga e doutora em educação Meg Rayara

“é fundamental que a gente reveja essa base epistemológica que nos conduz para uma reprodução de uma forma extremamente passiva de narrativas que não foram produzidas para e por pessoas que não são hegemônicas.” (Megg RAYARA, 2022, 24:31-24:50).

Dessa forma, eu compreendo que, assim como é urgente criar um diálogo com as pessoas que estão fora do espaço acadêmico, no caso observado por esta pesquisa, as crianças, é necessário chamar a atenção para que meus pares também o façam.

A circulação dos temas da academia apenas entre as acadêmicas, ês acadêmiques e os acadêmicos, traz em si, enormes abismos entre os conhecimentos desenvolvidos nas universidades e as pessoas que poderiam se beneficiar deles e com eles.

Pude perceber por meio do trabalho de leitura feito com as crianças mexicanas, que a escrita desta tese é uma forma de romper com a hierarquização de saberes quando a academia adota linguagens mais acessíveis. É uma possibilidade de acessibilidade, de democratização e justiça de saberes.

Deste modo minha escrita para vocês, crianças, pretende ser promotora de ruptura.

Tenho que lhes dizer que aprendi neste processo de investigação, com uma professora muito querida, a Cintia Carla, que é fundamental que a gente questione os cânones, ou seja, que a gente questione o conjunto de conhecimentos mais relevantes de certos períodos históricos. É fundamental que a gente questione o porquê se muda a sociedade do lado de fora das universidades e essas mudanças não são replicadas dentro dela. É preciso que a universidade se dê conta de que segue reproduzindo, de forma muito naturalizada, apagamentos, silenciamentos e como diz a mulher cis, negra, filósofa, escritora e ativista antirracismo do movimento social negro brasileiro, Sueli Carneiro (2005), produzindo epistemicídios, a morte de conhecimentos.

Eu, enquanto professor, não posso validar esses epistemicídios. Eu não posso reproduzir os erros que cometeram comigo. Tenho de ter atenção para não cair nessas armadilhas. É preciso pensar a partir das ausências, das exclusões e se indignar e não naturalizar esse comportamento.

4.1.4 - O combate ao adultocentrismo

Intenciono que tenham se dado conta de que muitas pessoas adultas são tomadas tão fortemente pelo adultocentrismo, que tanto violenta a vocês, crianças, que são incapazes de reconhecer a importância de suas próprias infâncias e de tantas

outras com as quais tiveram contato e que pavimentaram os caminhos que as e os conduziram a serem quem são, pessoal e profissionalmente. Esquecem que infância é sobretudo, *modo de vida*, e que é possível viver a infância independentemente da idade que tenham.

Intuito que tenham compreendido que o adultocentrismo é inimigo das Artes e por isso, afasta a vocês, crianças do universo artístico. Ele ignora, quando lhe é conveniente, que as crianças são produtoras de conhecimento e estética. Ele ignora como o social influencia na individualidade e subjetividade das pessoas e que olhar a partir da subjetividade para o macrossocial – a sociedade de maneira mais ampla – pode gerar questões importantes. O individual, em muitas ocasiões pode influenciar a sociedade de maneira muito eficiente. Cada pessoa é em si, um mundo de possibilidades. Expressar como imaginamos e nos colocamos no mundo, pode mudá-lo significativamente. Vocês perceberam, não é mesmo?

O Michelangelo Buonarroti, homem cis, branco, italiano, europeu, pintor e considerado um dos maiores escultores de todos os tempos, aprendeu quando criança o ofício das Artes e teve apoio para fazê-lo. Talvez, na época e contexto de sua infância, não houvesse padrões tão rígidos sobre o que pode ou não uma criança, como os ditados pelo adultocentrismo das sociedades atuais. Certamente os problemas enfrentados por vocês, crianças, naquela época, eram outros. Mas como isso afetou historicamente as artes? Drasticamente. Michelangelo segue sendo exemplo a quem estuda as Artes e quer ser escultor.

Imagem 52 - Obra “*O jovem Michelangelo*”. Representação artística de Michelangelo Buonarroti esculpindo quando criança. Autor desconhecido.



Fonte: arquivo do autor

Por que essa configuração social que amparou Michelangelo não existe mais? Será que tem a ver com o capital, com a modernidade? As artes tinham um mercado privilegiado na época dele, e um artista de sua magnitude poderia servir aos ricos. Talvez fosse por isso, também, que lhes permitissem, ainda na infância, acesso às Artes. Será que a sociedade moderna não consegue imaginar nada além das questões financeiras no universo artístico? Me parece que as crianças que têm uma suposta “*sofisticação artística*” são as poucas que são incentivadas a seguir no universo artístico. Isso quando de fato são.

A arte como linguagem, meio de expressão, não deve ser trabalhada desde cedo com intuito de uma formação holística das pessoas?

Entendo que estudar as Artes não tem por finalidade transformar todas as pessoas em artistas, mas sim fazê-las entender, ler e se expressar por uma tão particular linguagem.

Observo que numa sociedade que tem debatido a hierarquização dos saberes – apontando como os saberes negros, indígenas, LGBTQIAPN+, dos povos e comunidades tradicionais, dentre outros, estão postos à margem – os saberes das crianças parecem nem estar presentes, quase como se fossem inexistentes.

Espero que tenham percebido que um dos enfoques principais da minha pesquisa se dá no fato de que as *minhas perspectivas sobre as crianças e seus discursos, não as relegam ao lugar de objetos de pesquisa*. De maneira diferente, *aponta a vocês, crianças, como produtoras de conhecimento*. Tem também a intensão de denunciar que as crianças têm as Artes surrupiadas e seus espaços sociais negados pela organização adultocêntrica da sociedade.

4.1.5 - As crianças ocupando territórios

Há um movimento acadêmico que pensa sobre a importância das Artes nas escolas, mas será que esse mesmo movimento se preocupa em encarar os produtos artísticos escolares como Arte? Existe a preocupação em colocá-la em circulação, divulgação e ocupando outros lugares além da escola? São as questões que levam a reflexão, não é mesmo?

Então, almejo que tenham entendido como as armadilhas adultocêntricas lhes roubam saberes e lugares. Espero que tenham entendido que é possível reivindicar, lutar e ocupar os espaços aos quais, vocês, crianças, têm direitos.

Espero que tenham visto como é importante colocar a arte infantil ocupando territórios. Que as nossas exposições têm como objetivo a *visibilidade das epistemes das crianças* e a finalidade de *democratizar, efetivamente, os espaços artísticos, que são discursivos em essência*.

É por esse motivo que é tão importante criar mecanismos de circulação das produções infantis e principalmente as produções que privilegiam “*saberes outros*”, saberes invisibilizados, subalternizados e apagados. Minhas alunas, minhes alunes, meus alunos e eu estamos fazendo isso, não é mesmo? Vocês podem e devem fazer também. Certo?

4.1.6 - Indo a um novo começo – as perguntas servem em outros contextos

O que dizem as crianças quando são incentivadas a exercer suas competências artísticas?

Como ensinar Artes fazendo com que as crianças sejam protagonistas?

Como possibilitar que as crianças sejam insurgentes diante do mundo artístico adultocêntrico? Como ajudá-las nesse processo?

Como podemos fazer para que as crianças ocupem os espaços artísticos que são dominados quase que totalmente por pessoas adultas?

Como as crianças podem se posicionar a partir de suas diferenças coloniais e ancestrais para demonstrar que produzem conhecimento a sua própria maneira? Como se pode criar mecanismos para que as vozes silenciadas façam parte do cotidiano como sujeitas, sujeites e sujeitos que já são plenas, plenes e plenos?

Será que a colonialidade nega a arte feita por vocês, crianças por não saber como são os modos de pensar e produzir das crianças?

Será que as produções artísticas das crianças são “*outros lugares e espaços*” que a modernidade não consegue imaginar?

Será que é um problema da modernidade e colonialidade não querer usar outras lentes, formas de ver o mundo, para perceber como as crianças produzem conhecimento?

Será que a arte das crianças é negada, silenciada, subalternizada e invisibilizada porque o modelo teórico da colonialidade pretende explicar a sociedade de maneira homogênea e que tal modelo pouco explica a forma de pensar das crianças?

Será que é por não ser capaz de ver também que existe pluralidade na concepção de crianças e infâncias?

Será que falta às professoras, às professorias e aos professores passarem por um processo de reeducação ou remodelação de suas lentes, perspectivas, para perceber o pluriverso infantil? Será que não é importante que despertem para outros tipos de pensamentos críticos?

Como vimos, as linguagens artísticas trabalhadas na escola nos servem de duas formas e ambas muito potentes: 1. elas podem servir como perpetuadoras das narrativas violentas e segregadoras e 2. *da mesma maneira podem e devem servir para tantas outras narrativas que desejarmos.*

Assim, intuíto que tenham escutado as vozes potentes das crianças que desenvolveram os projetos comigo. Espero que tenham visto que as minhas aulas não só mantêm a prática de não apagamento das vozes das crianças como é agente de sua projeção. Como elas contestam a ausência de lugares para as infâncias. E como assim posso ser um aliado na luta das crianças e infâncias contra um sistema que exclui e relega a vocês, crianças, a um lugar de insuficiência.

Minhas vivências escolares na infância me fizeram querer ser um professor de Artes. Tais vivências afetaram drasticamente na minha escuta das crianças. Me fizeram querer ser um professor atento às demandas de vocês.

Como professor que pretende a educação antirracista e libertadora, acredito que é importante perceber que as opressões sociais, como por exemplo, o racismo, o sexismo, o classismo, o colonialismo, o patriarcalismo, o machismo, o capacitismo, a xenofobia, a homofobia, a transfobia e o adultocentrismo, atravessam as pessoas desde que elas nascem, e mesmo antes disso.

As pessoas experimentam, desde crianças, as diversas violências ligadas a raça, gênero, sexualidade, classe social etc. às quais pertencem. Assim, acredito que não há de se esperar momentos pré-estabelecidos para ensinar ou aprender sobre os sistemas opressores e sobre as ferramentas que nos são úteis para lutar contra as violências e opressões do sistema da colonialidade.

Vocês, crianças, em sala de aula, têm demonstrado cotidianamente, de forma evidente, direta e literal sobre como sentem esses atravessamentos. E é por esse motivo que considero urgente agir com e para uma educação promotora do empoderamento das pequenas, das pequenas e dos pequenos.

Eu penso nas aulas que tive quando criança, nas que me ensinaram a pesquisar o mundo e tentar explicá-lo. Penso na aula na qual a professora nos fez pensar sobre a semente e vejo o quanto eu cresci. Eu vejo que sempre fui árvore em essência, quando ainda semente, mas que como nos ensinou Ailton Krenak, foram as camadas de vida que me fizeram mostrar que árvore sou hoje. Percebo que outras camadas ainda me transformarão em outra árvore. Vejo que sou árvore e que como tal jamais deixei de ser semente. Vejo que como árvore dou frutos que serão sementes, que são árvores em si mesmas e que se desenvolverão. E assim por diante, como a ancestralidade, não é mesmo?

Penso em como foi importante ter aprendido desde cedo, por meio dos eventos artísticos e culturais promovidos pela parte boa que vivi na escola, o quanto é vital incentivar, acolher, proporcionar e viabilizar a cultura e os saberes populares. Não os interromper ou apagá-los. Acredito que é por esse, entre outros motivos, que eu reconheço a vocês, meninas, meninos e meninos como criadoras, criadoras e criadores.

Percebo que o ocultamento, o surrupiamento do fazer artístico de vocês, crianças, limita, entre outras coisas, uma das diversas maneiras pelas quais o ser humano pode se comunicar. Distanciar as crianças das Artes é uma das maneiras que, tanto a colonialidade quanto o adultocentrismo usam para tentar manter o “*discurso de uma única verdade*”. A colonialidade e o adultocentrismo têm medo de que vocês, gurias, gurias e gurias sejam seres pensantes e contestadores. Eles sabem muito bem o quão poderosas vocês ficam quando são educadas nas e pelas Artes. Sabem exatamente que, protagonizando por meio das artes, vocês viram agentes artísticos políticos e epistêmicos.

Vocês não devem permitir que a escola ou qualquer outro ambiente social limite ou impeçam a vocês de se expressarem e se fazerem protagonistas. Não devem nunca para de questionar, fazer perguntas.

A forma como vocês, crianças fazem isso, se expressam por meio das Artes e forma de ver o mundo, é uma possível configuração de “*giro epistêmico*” ou processo de decolonialidade, como nos ensina o homem cis, peruano de origem indígena, sociólogo, pensador e humanista Anibal Quijano (1988). Ou seja, é uma forma radical da maneira de entender o mundo e criar conhecimento.

Eu aprendi com a minha mãe e com o meu pai que eu devo contestar as violências e desconfortos que eu experimentasse na escola. Como sei que nem todas as

crianças têm a possibilidade de serem orientadas por suas mães, seus pais e seus pais, ou responsáveis, eu espero que as minhas palavras lhes sirvam neste sentido.

Percebo como é urgente e importante inserir de fato vocês, crianças, nas paisagens cotidianas. Vocês já estão lá. Enxergo ser urgente a criação de mecanismos para que vocês não sejam impedidas de vivenciar o mundo, os lugares, as infâncias, suas vozes e narrativas.

Penso que como passo fundamental para/e na busca por afirmação, as crianças devem ter a sua disposição ferramentas e mecanismos que as levem a perceber a sua condição de criança, os direitos pertencentes a vocês, assim como as violências, negligências, apagamentos, invisibilizações e subalternizações que a configuração social adultocêntrica relega a vocês. Penso ser uma boa possibilidade de que, a partir dessa tomada de consciência de que o adultocentrismo lhes coloca à margem, vocês se tornem empoderadas, podendo se posicionar em lutas e reivindicações.

Almejo que vocês tenham entendido as minhas práticas como possíveis promotoras de justiça epistêmica e cognitiva das infâncias e crianças. Que a produção estética e epistêmica das crianças na Escola Parque 313/314 Sul e na Escola Fray Victor Maria Flores é o componente chave e caracterizador de seu aspecto político, de autoafirmação e autorreconhecimento.

Espero que tenham se dado conta de que em algumas ocasiões as minhas propostas de trabalho podem ser as mesmas em intencionalidade pedagógica, mas jamais poderão se repetir como criação. E por que não se repetem de maneira idêntica se eu uso o mesmo método que constrói o mesmo objeto artístico? *Porque há protagonismo e criação epistemológica no processo.* São os princípios que uso em minhas práticas que unem as diferentes experiências. Isso se dá pelo fato de que compreendo que é impossível esvaziar a docência das relações de poder, mas que é possível exercitar conscientemente o ato de sair de cena para que as, ês e os estudantes possam falar, ou estarem em cena juntas, juntos e juntos enquanto vocês se expressam.

Acho que as pessoas adultas que atravancam as infâncias precisam entender que os leões nunca pretenderam ocupar o lugar dos caçadores e que estes só querem viver suas próprias histórias. *Querem estar no mundo junto, existir junto. Querem compartilhar o mundo.* Precisam entender o que nos ensina o Paulo Freire (1987) quando afirma que quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor.

Assim, crianças, lhes pergunto: a minha narrativa lhes ajudou a saber um pouco mais sobre o jogo das infâncias? E sobre as ferramentas que vocês podem usar para viver a de vocês? Vocês têm usado as suas próprias vozes? Têm contestado quando alguém tenta silenciá-las, omiti-las, apagá-las ou ocultá-las? Como vocês têm contado as suas próprias histórias? Vocês percebem o perigo que é deixar que sempre as mesmas pessoas contem as histórias? O risco que se corre de deixar que contem as nossas histórias? Os riscos de não serem protagonistas delas?

Vocês se acham mais empoderadas agora depois de ler sobre as experiências que compartilhei?

O que acharam da ideia de colocar mais conhecimentos científicos disponíveis para vocês?

Conseguem ver como vocês movem o mundo e são parte fundamental dele? Vocês conseguem dizer de que maneira a organização adultocêntrica do mundo impede vocês de viverem integralmente as suas infâncias? Percebem como muitas pessoas adultas tentam atravancar os seus caminhos?

O Mario Quintana (2005), homem cis, brasileiro, gaúcho, poeta, branco e que publicou poemas desde os seus treze anos, escreveu um poema chamado *poeminho do contra*. Ele diz assim:

Todos esses que aí estão
Atravancando meu caminho
Eles passarão...
Eu passarinho.

O que posso lhes dizer, tomando a liberdade de usar as palavras do Quintana é que todas essas pessoas que estão atravancando os caminhos de suas infâncias, elas passarão... vocês passarinhas, passarinhos, passarinhos.

Ademais, descrevo uma possível formulação de tese:

A pesquisa defende a tese de que: *as crianças podem contestar o extermínio das epistemologias das infâncias quando exercem protagonismo estético, político e epistêmico nos espaços artísticos e escolares por meio de processos de criação de obras de artes.*

REFERÊNCIAS

- ABAUNZA, Humberto e Solórzano, **Identidad juvenil y relaciones de poder adultos – jóvenes**. Managua, Fundación Puntos de Encuentro. Irela. 1992.
- ABAUNZA, Humberto e Solórzano, **El Adultocentrismo**. Academia.edu. 2021. Disponível em https://www.academia.edu/50365632/El_Adultocentrismo_Abaunza_2021.
- ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur; ELLIS, Carolyn. Autoethnography: an overview. **Historical Social Research**, [S. l.], v. 36, p. 273-290, 2011.
- ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy. **Autoethnography: Understanding Qualitative Research Series**. New York, NY: Oxford University Press, 2015.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AIRBNB. **Pool**. Youtube. 19/04/2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RR6elIxJyVM>
- ALMEIDA, Silvio Luiz. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Série Feminismos Plurais).
- ARAÚJO, Ana Maria de. **Pedagogia Teatral e diversidade cultural no contexto da Escola Parque 210/211 Norte – Brasília-DF**. 2016. 120 f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- ARRUDA, José P. Tese e Antítese: a autoetnografia como proposta metodológica. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 7. Sociedade, crise e reconfigurações. 2012. **Anais eletrônicos** [...]. Porto, 2012. Disponível em: http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0270_ed.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948.
- ATKINSON, Paul. Rescuing Autoethnography. **Journal of Contemporary Ethnography**, [S. l.], v. 35, n. 4, p. 400-404, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil Realidade hoje e expectativas futuras**. Revista Estudos Avançados, v. 3, n. 7, 1989.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2018.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de artes no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL, Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Atualmente está regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020, Brasília, 2009.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (doutorado em Educação. 339 f. il. Universidade de São Paulo, 2005.

CHANG, Heewon. **Autoethnography as method**. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, 2008.

COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização do Corpus Negro: processo de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas**. Jundiaí: Paco, 2018.

COSTA, Clarice da Silva, DIAS, Pedro Paulo Galdino Vitorino. **O Jogo na Educação Básica: instrumento de criação a partir da linguagem teatral**. Educação: Políticas, Estrutura e Organização 9. 1ed.: Atena Editora, 2019, v. 9, p. 214-230.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakak utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires. Tinta Limón, 2010.

DIAKITÉ, Baba Wagué. **O Dom da Infância: memórias de um garoto africano**. São Paulo: Edições SM, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal — Ensino Fundamental Anos Iniciais — Anos Finais**. 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal — Ensino Fundamental Anos Iniciais — Pressupostos Teóricos**. 2014.

DUARTE, Maria de Souza. **A Educação Pela Arte: o caso Brasília**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira. **Educação, criação e expressões culturais tradicionais: o caráter coletivo dos processos de criação frente à autoria individual**.

2020. 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/38718>. Acesso em: 1 jul. 2022.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GESSINGER, Humberto. Engenheiros do Havaii Acústico MTV. **Piano Bar**. São Paulo. Universal Music. 2004.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 17ª edição. 1987.

FREITAS, Hugo Nicolau Vieira de. **Cartografia Teatral: o ensino/aprendizagem por meio da leitura e compreensão do espaço**. 168 f., il. Dissertação (mestrado em teatro). Universidade de Brasília. 2016.

FREITAS, Hugo Nicolau Vieira de. **A reescrita literária como lugar de fala e as demandas infantis no enfrentamento à subalternização: relato de uma experiência pedagógica**, Cadernos RCC#33. volume 10. número 2. maio 2023.

FREITAS, Hugo Nicolau Vieira de. O protagonismo estético, político e epistêmico das crianças no espaço escola: relato de uma experiência pedagógica. *In: Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação / Ana Tereza Reis da Silva (Organizadora)*. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

FREITAS, Hugo Nicolau Vieira de. **A Produção Artística Infantil nas Escolas Parque da Cidade de Brasília Como Patrimônio Artístico e Cultural**. 47 f., il. Monografia (Pós-Graduação em Educação e Patrimônio Cultural e Artístico). Universidade de Brasília. 2018.

GÓMEZ, Begoña Urzaiz. **Em que momento a Pixar esqueceu que seus filmes, às vezes, também são vistos por crianças?**. El País. 31 de dezembro de 2020. Cultura e opinião.

HARTMANN, Luciana. **Crianças que contam histórias**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

HARTMANN, Luciana. Pequenas Resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.34, p. 19-35, mar./abr. 2019.

MEIRELES, Cecília. Notícia Biográfica. *In: MEIRELES, Cecília. **Obra poética***. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1958.

MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1975.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019. (Série Feminismos Plurais).

MOTTA, Pedro Mourão Roxo da; BARROS, Nelson Filice de. Autoetnografia. **Cad. Saúde Pública**, v. 31, n. 6, jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311XRE020615>. Acesso em: 1 jul. 2022.

NOGUERA, Renato. **O poder da infância**: espiritualidade e política em afroperspectiva. Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr., 2019.

NOGUERA, Renato. **O Caráter Social e Histórico da Infância**. Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNov1JfJ7fw>. Acesso em 17/06/2023.

NÚÑEZ, Patiño Kathia. Escuela y procesos de construcción identitaria en la niñez indígena desde los dibujos en diálogo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e237748, 2020.

PORTAL GELEDÉS. **Provérbios Africanos 2**. 1 jun. 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/proverbios-africanos-2/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

QUAPPER, Klaudio Duarte. **Genealogía del adultocentrismo**. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. Chile. Andros Impresores, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Modernidad, identidad y utopía en América Latina**. Lima: Sociedad y Política, 1988.

QUINTANA, Mario. **Poesia Completa**, Caderno H, Editora Nova Aguilar, 2005.

RAYARA, Megg. INTEGRA 3.0 – 8 de março: mulheridades em perspectiva – trajetórias de resistência, Salvador, Bahia. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/VShyFbs-Ypw?si=UG001P0jHKcNQ80q>.

REED-DANAHAY, Deborah. “Introduction.” *In*: REED-DANAHAY, Deborah. **Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social**. New York: Berg, 1997.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24. n.1, p. 214-241, 2017.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, Ana Tereza Reis da. Decolonialidade como postura insurgente perante o mundo. *In: Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação / Ana Tereza Reis da Silva (Organizadora).* – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SILVA, Daniela Barros Pontes e Silva; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira et al. **Educação na Tradição Oral de Matriz Africana: A constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais — um estudo histórico-cultural.** Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Daniela Barros Pontes e Silva. **A Constituição do Ser-Saber Pela Tradição Oral de Matriz Africana: Ancestralidade, Educação e a (Po)Ética da Oralidade na Transmissão de Saberes.** 143 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SOUL. Direção: Pete Docter. Produção: Dana Murray. Estados Unidos da América: **Disney – Pixar**, 2020.

VIDAL, Fátima. Crianças investigadoras: perguntas que semeiam outras travessias pedagógicas. *In: Vozes do pluriverso: práticas e epistemologias decoloniais e antirracistas em educação / Ana Tereza Reis da Silva (Organizadora).* – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

WALSH, Catherine. “Outros” Saberes, “Outras” Críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na “outra” América. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021.

**APÊNDICE 1 - CATÁLOGO DE MEMÓRIAS FOTOGRÁFICAS DO PROJETO
“MINHA BELEZA É NEGRA, MEUS SABERES TAMBÉM”**

Minha beleza é negra.

Catálogo-2019



Meus saberes também.

Registro fotográfico do professor Hugo de Freitas

Sobre o projeto Minha beleza é negra. Meus Saberes também.

As inquietações das e dos estudantes são diversas. Algumas delas têm origem em conflitos cotidianos presentes na escola. Abordar tais conflitos e trabalhar na tentativa de encontrar soluções para eles é um dos papéis fundamentais dos docentes. O racismo, conforme salienta o advogado, filósofo, professor universitário, brasileiro e negro Silvio de Almeida (2019), estrutural na sociedade brasileira, também está fortemente presente no ambiente escolar, visto que escola e sociedade são indissociáveis.

Dessa forma, são recorrentes as ocasiões em que atitudes racistas são observadas nos ambientes educacionais. Tendo consciência de que tal assunto é urgente e que deve ser discutido e tratado, a Escola Parque 313/314 Sul incentiva suas professoras e seus professores a promoverem ações de combate ao racismo por meio da valorização das culturas diversas, e mais efetivamente das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas — que infelizmente foram historicamente silenciadas, subalternizadas e invisibilizadas pelas culturas norte e eurocentradas.

Como questão geradora das práticas pedagógicas que construíram saberes sobre negritude e racismo, relato a ocasião em que um dos alunos negros, de um dos primeiros anos, passou a esconder seu cabelo com toucas ou capuzes, ainda que estivesse fazendo calor, alegando que ele era feio e “ruim”. Por mais que algumas e alguns estudantes tentassem o convencer do contrário, fazendo elogios a ele e ao seu cabelo, o comportamento se repetia diariamente. As alunas e os alunos queriam entender os motivos para que isso acontecesse.

Fizemos uma roda de conversas para tentar descobrir. As e os estudantes puderam dar seus palpites acerca da origem do problema. Alguns e algumas usaram as palavras preconceito, racismo e discriminação em seus argumentos. Outras e outros relataram terem sofrido com xingamentos e deprecições por seu fenótipo.

Após algumas dessas rodas de conversa, percebemos que muitas das reclamações apontadas por elas e eles tinham origem em provocações que depreciavam características físicas das pessoas negras. Debates sobre como isso influencia e impacta a vida das pessoas que sofrem com essas provocações e como isso desencadeia questões de gravidade muito maior. Conversamos de maneira geral sobre como se deu a chegada dos povos africanos ao Brasil e seus desdobramentos, apontando, com linguagem apropriada, as diversas formas como o racismo se estruturou na sociedade brasileira. Muitos foram as e os estudantes negras e negros que relataram terem sofrido com piadas e falas racistas, o que o doutor em direito, brasileiro e negro, Adilson Moreira conceitua como racismo recreativo. Todas as estudantes brancas e todos os estudantes brancos relataram já terem presenciado pelo menos uma vez alguma dessas falas. Não houve trocas de acusações e apenas dois estudantes assumiram que não sabiam que certos comentários podiam desencadear problemas tão graves. Durante o bate-papo, uma das estudantes perguntou como poderíamos fazer para resolver ou amenizar o problema. “Como podemos mudar isso, professor?”

Esse foi um dos tantos momentos em sala de aula que me senti provocado pelo educador, filósofo, brasileiro e pernambucano Paulo Freire, quando, no livro *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*, diz que:

Através da busca para convencer os alunos de seu próprio testemunho sobre a liberdade, da sua certeza na transformação da sociedade, você (o professor) deve salientar, indiretamente, que as raízes do problema estão muito além da sala de aula, estão na sociedade e no mundo. Exatamente por isso, o contexto da transformação não é só a sala de aula, mas encontra-se fora dela. Se o processo for libertador, os estudantes e os professores empreenderão uma

transformação que inclui o contexto fora da sala de aula. (FREIRE, 1986, p. 46).

Respondi que gostaria de escutar delas e deles alguma proposta, visto que, como também aponta Freire acerca da educação libertadora, “no momento libertador, devemos tentar convencer os educandos e, por outro lado, devemos respeitá-los e não lhes impor ideias”.

Aos poucos foram surgindo sugestões, tais como a valorização da beleza negra. Uma estudante relatou que seguia em uma rede social uma influenciadora negra, que fala sobre estéticas das mulheres negras, cuidados com a pele e cabelo. Um estudante apontou que poderíamos aprender mais sobre as culturas africanas que eu havia mencionado em nossa conversa, sobre os saberes vindos da oralidade.

Conversamos sobre como é importante combater e resistir aos diferentes tipos de racismo. Expliquei um pouco sobre como os povos que sofrem com essas tentativas de apagamento fazem para resistir a isso tudo.

Decidimos que nossas novas produções seriam baseadas nas culturas negras, o que deu origem ao projeto “*Minha Beleza é negra. Meus saberes também*”.

Foram produzidas coletivamente 12 telas de 100x80cm, em papel paraná, com pintura em tinta acrílica.

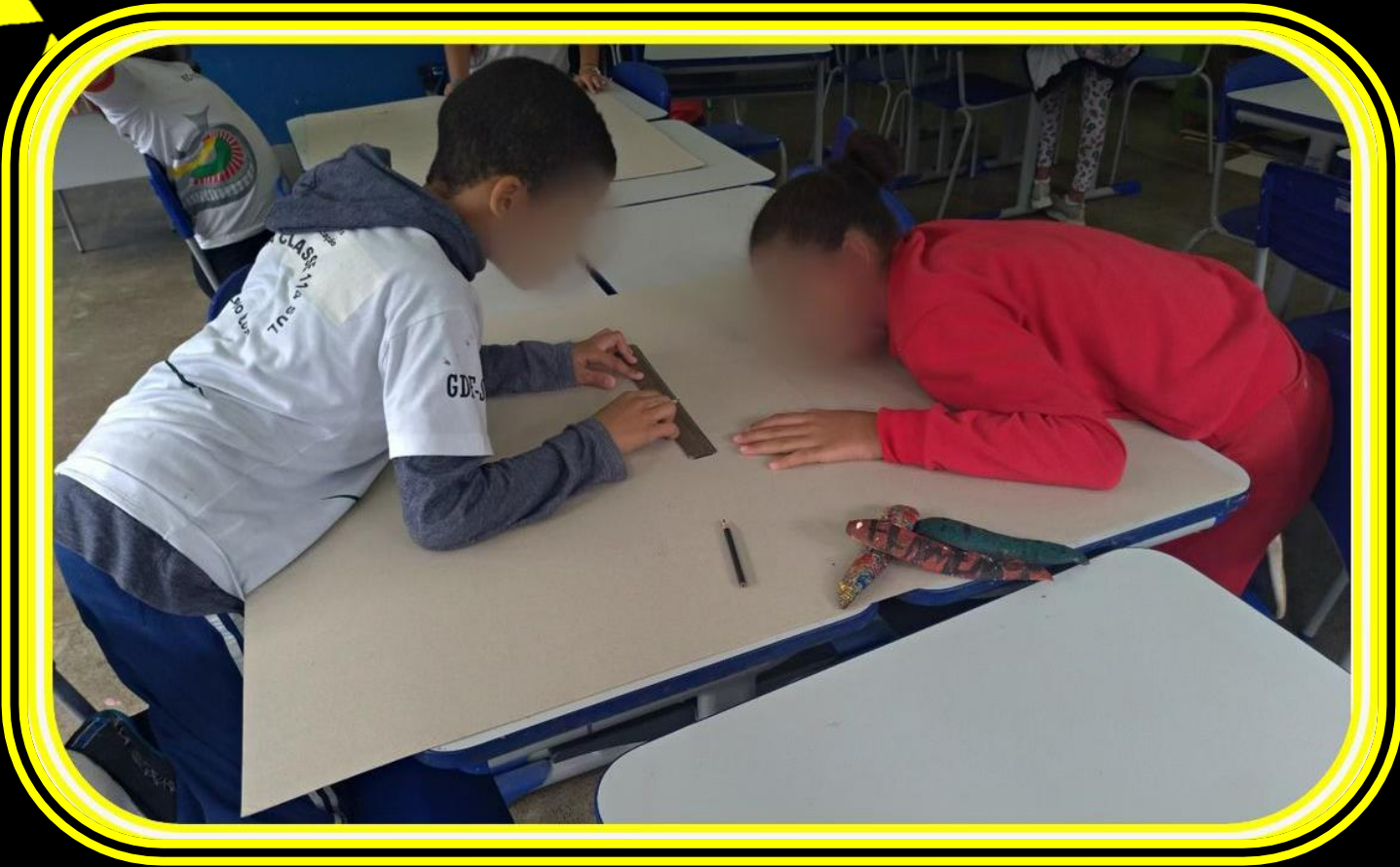
Este é o catálogo de memórias fotográficas do percurso realizado por nós. Nele pode ser percebido o enfrentamento ao racismo por meio do protagonismo estético, político e epistêmico das crianças no espaço escolar. Espero que gostem.

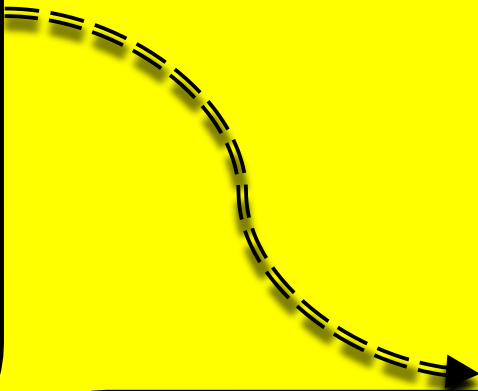
Hugo de Freitas.



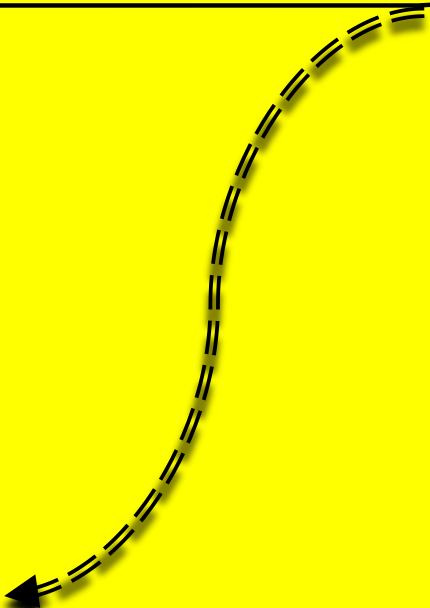
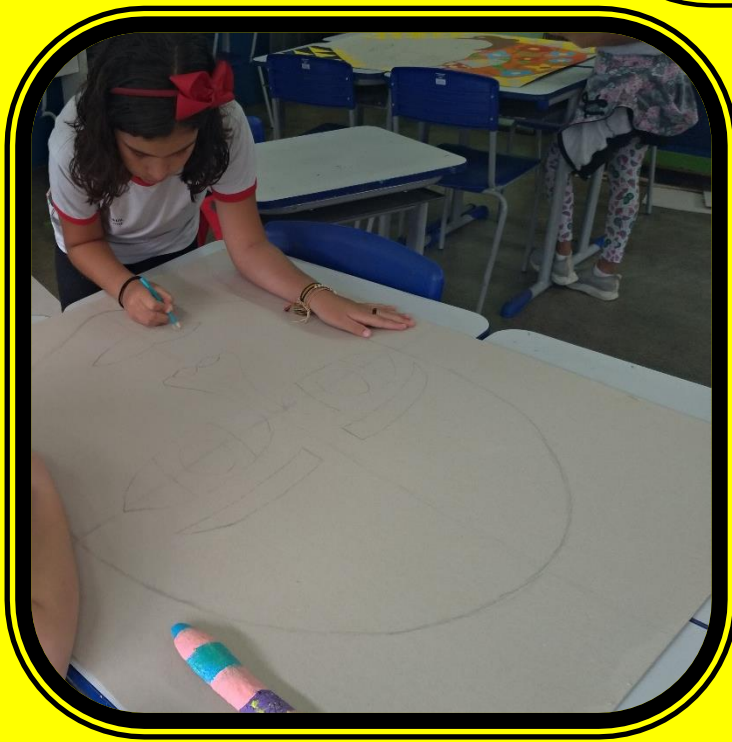
DESENHO

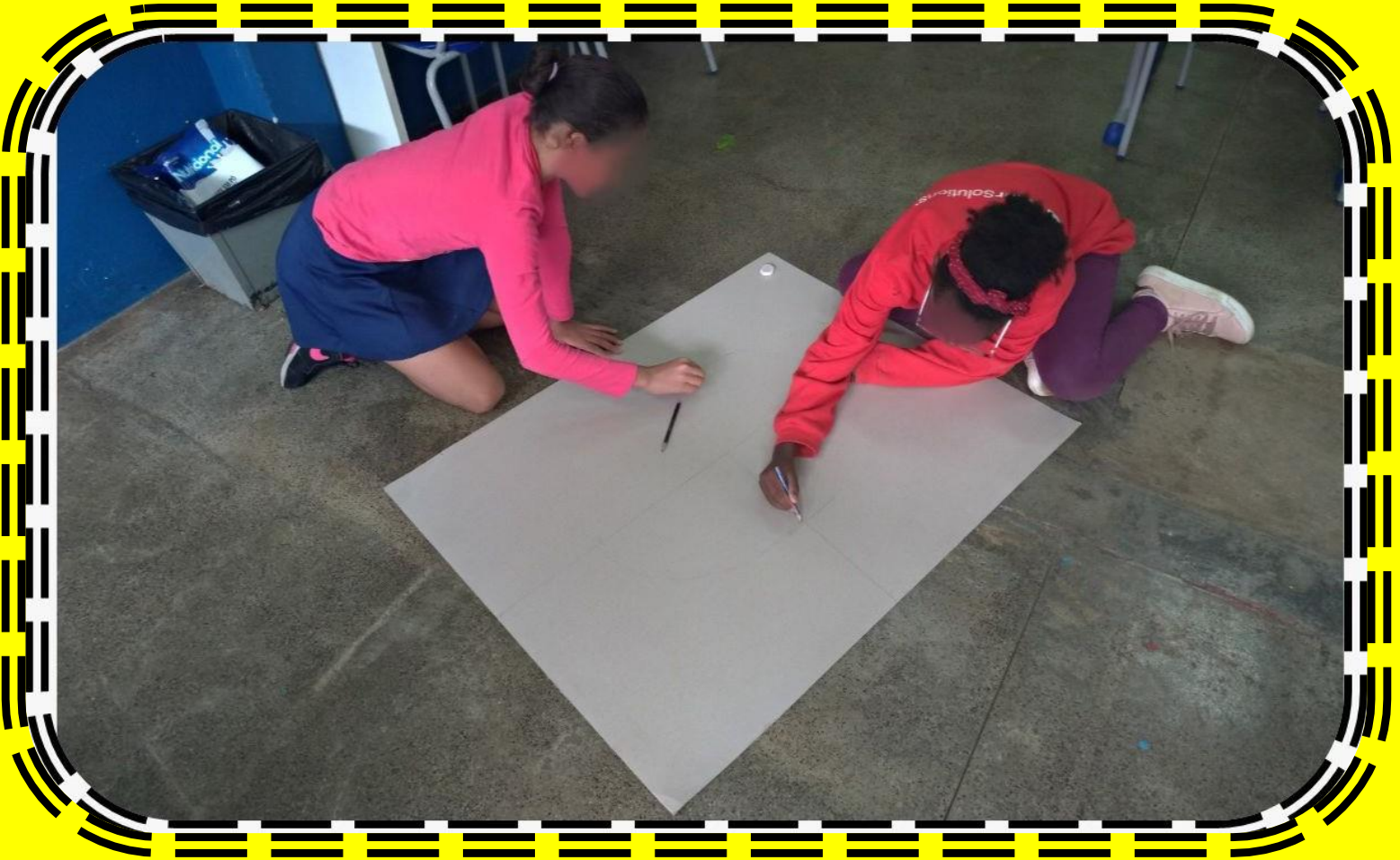
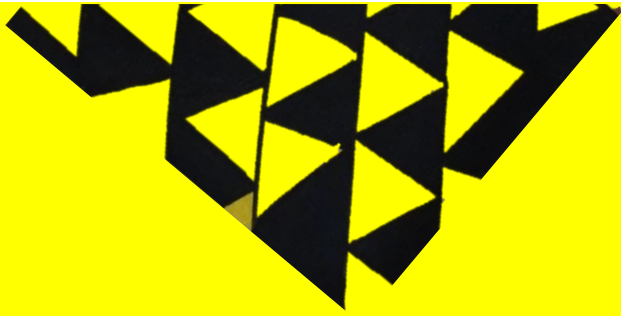






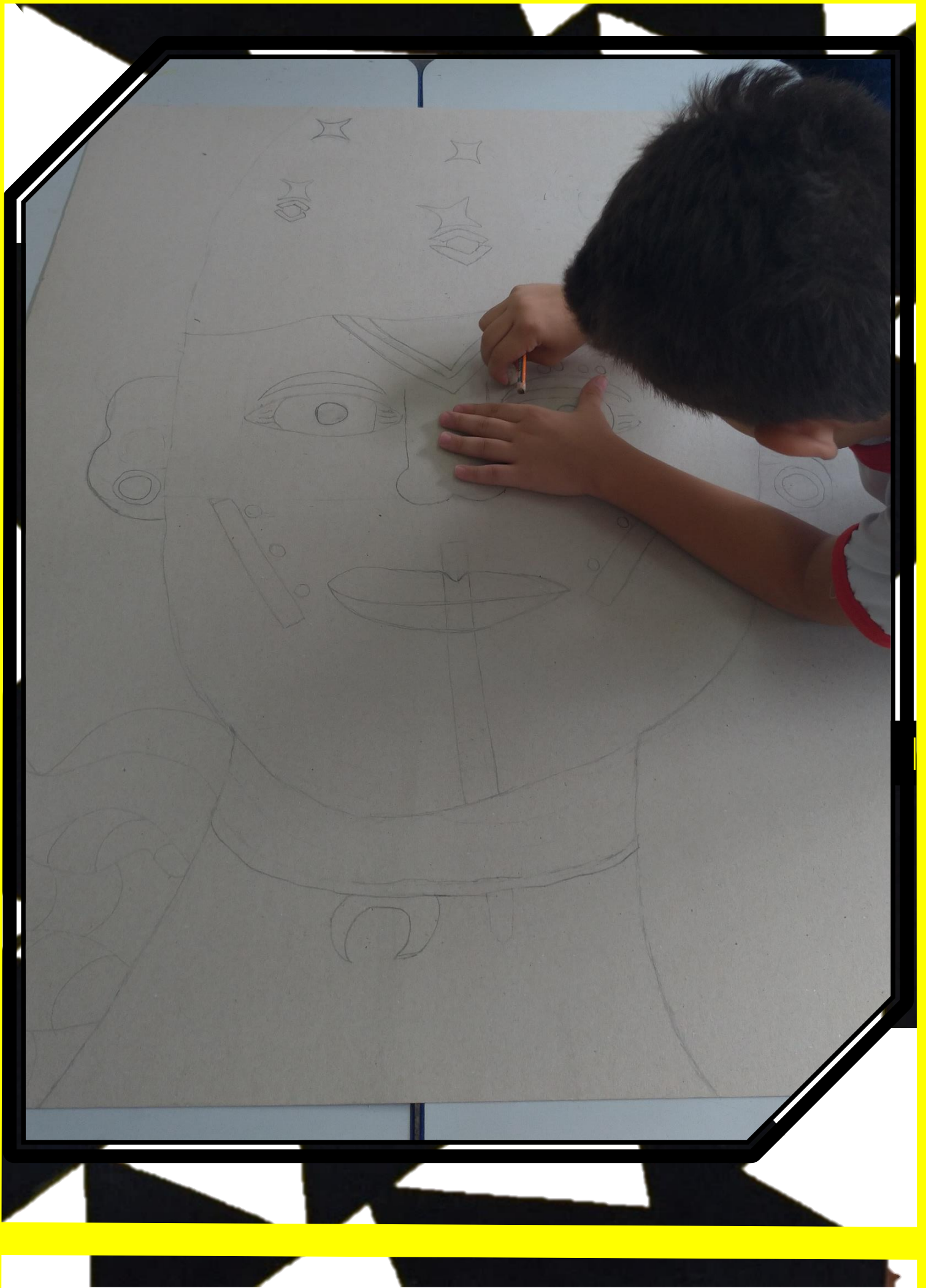
**Beleza
negra...**







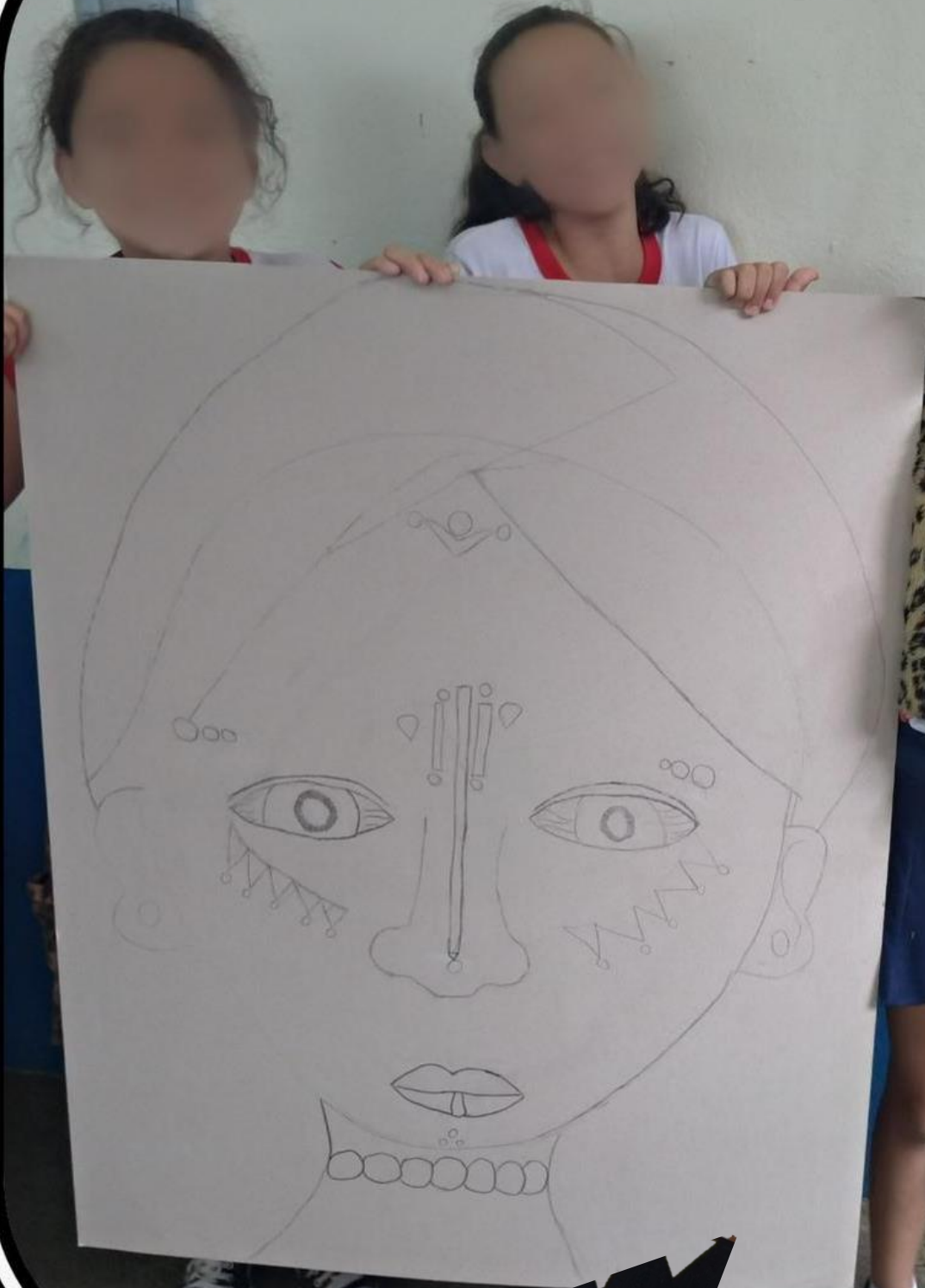
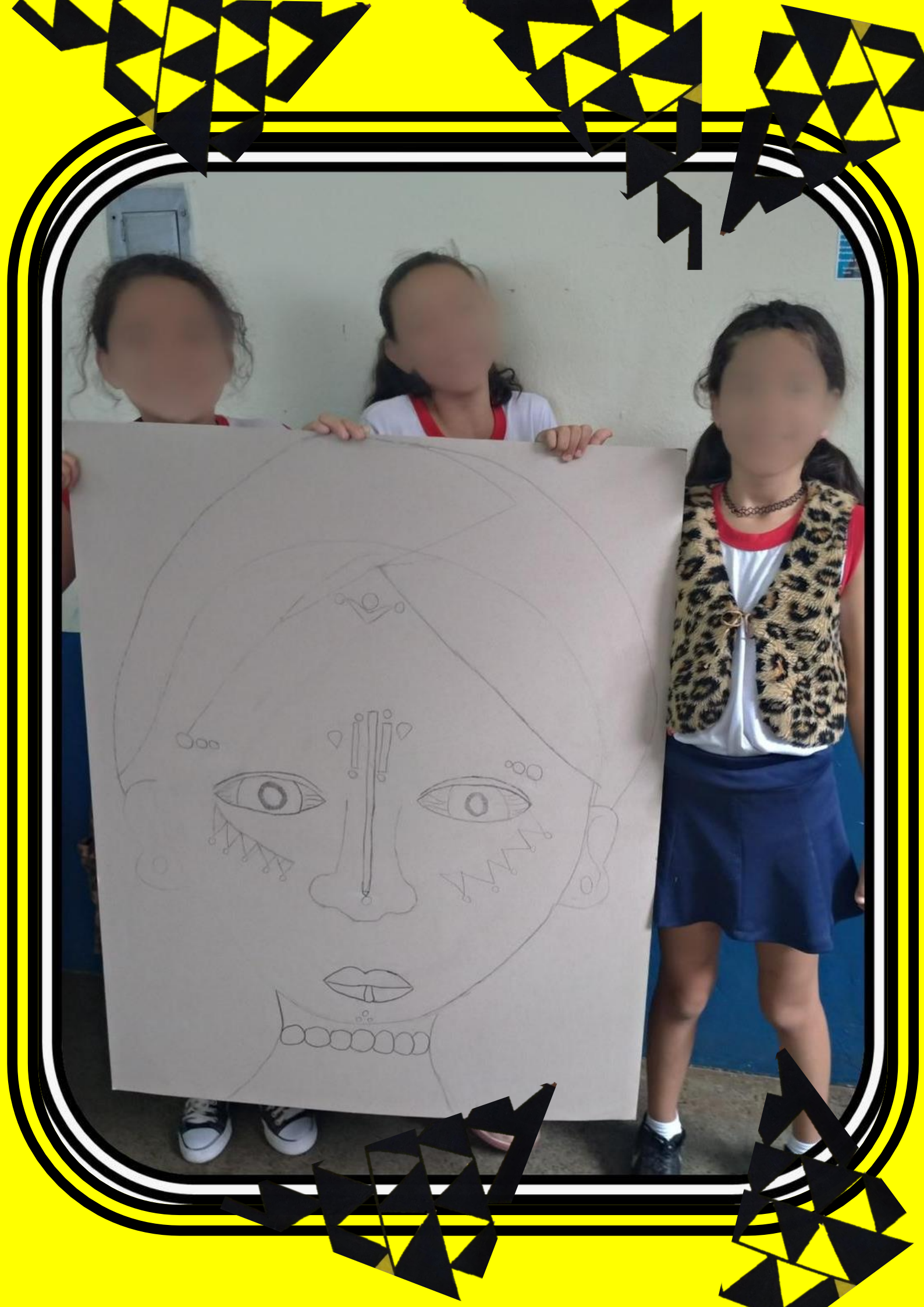


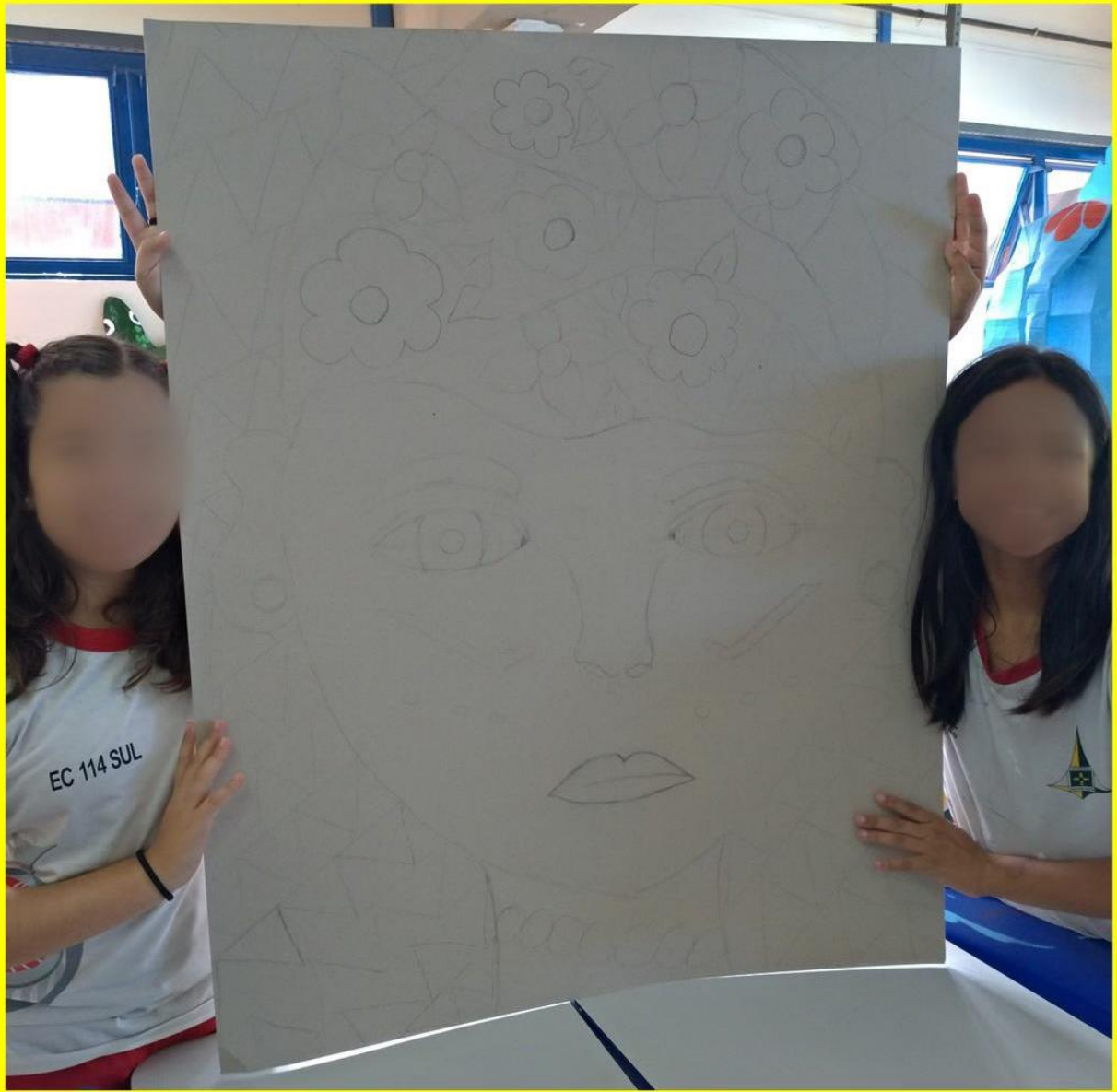














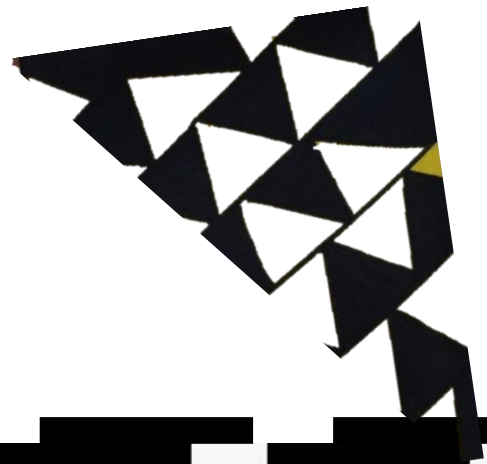
PINTURA

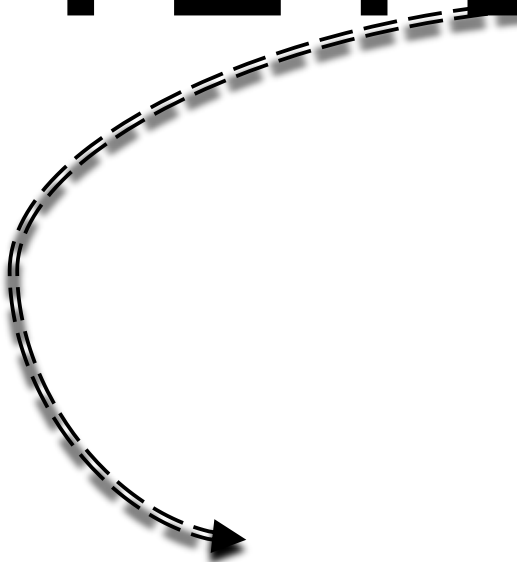
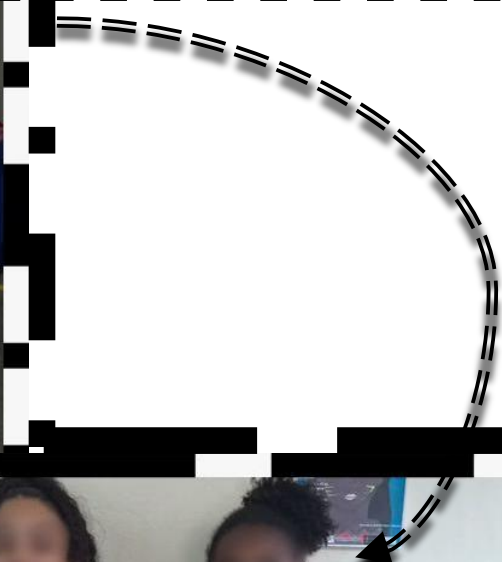
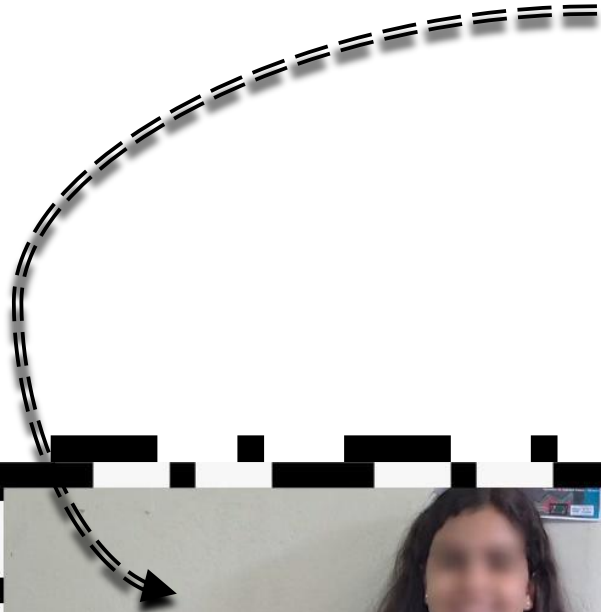












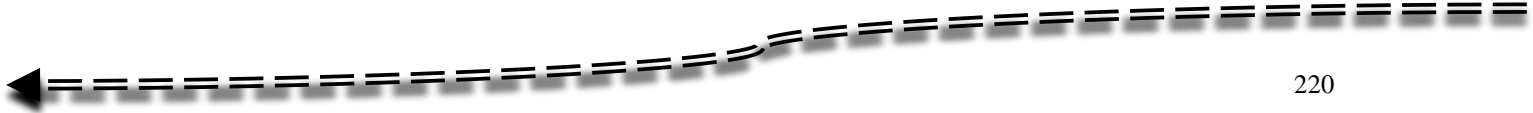








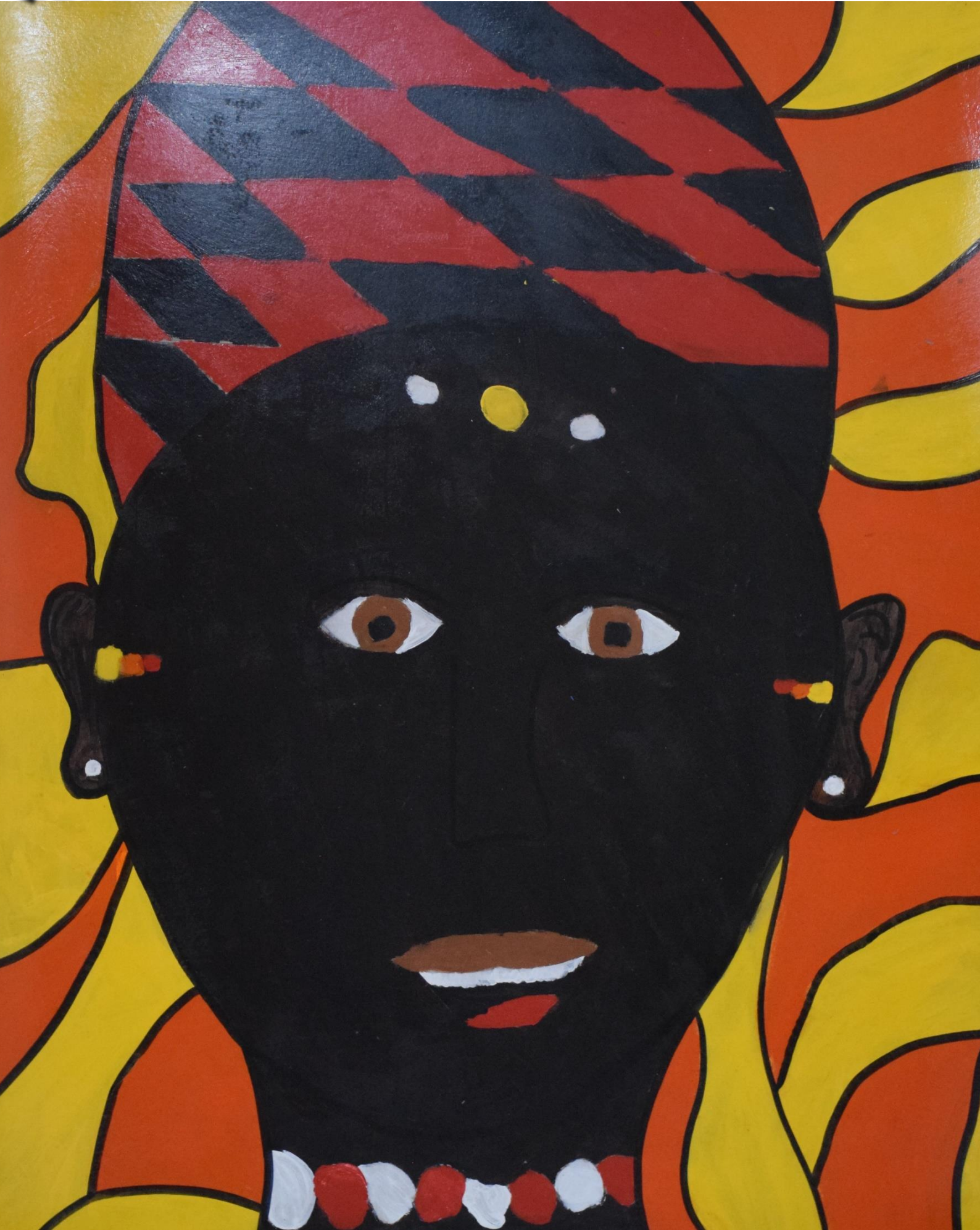


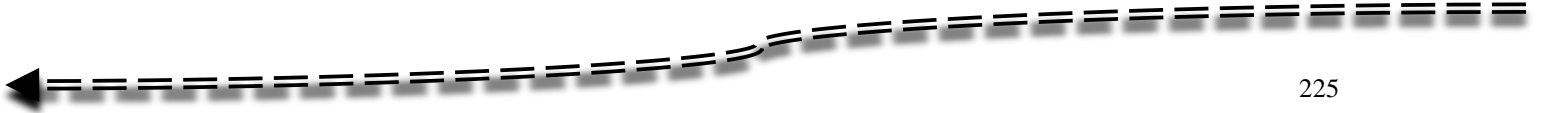
















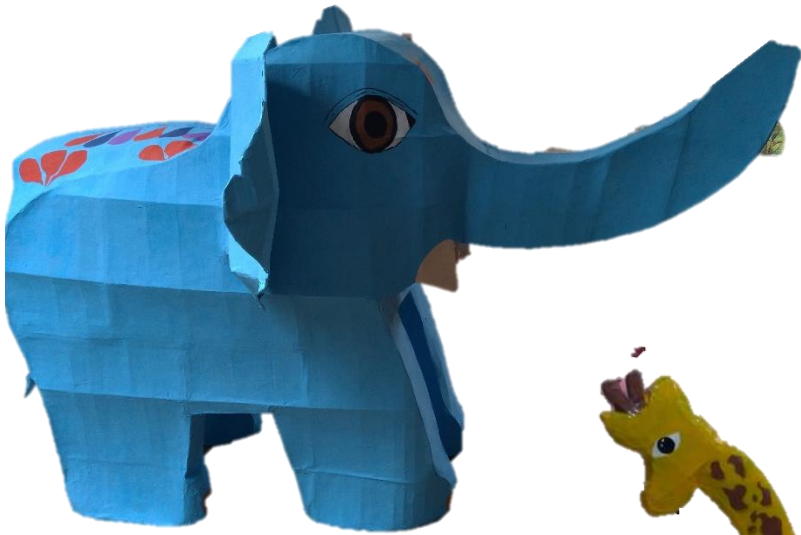




Brasília
2019



APÊNDICE II – PROJETO ANIMAIS: DO LIXO À FLORESTA - CATÁLOGO





**APÊNDICE III - PROJETO MÉXICO-BRASIL - CATÁLOGO DA
EXPOSIÇÃO INFANCIAS POSIBLES**



EXPOSICIÓN DE ARTE INFANTIL INFANCIAS POSIBLES

CUANDO:
DEL 14 AL 21 DE MAYO
DÓNDE:
MUSAC

ENTRADA LIBRE













































