



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE ARTES – IdA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGCEN

Luciana Maria Rodrigues Gresta

**TEM UM CORPO NESSA COR:
UM ESTUDO DAS PERFORMANCES NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MODO DE ABORDAR AS RELAÇÕES RACIAIS
E O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

BRASÍLIA/DF

2024

Luciana Maria Rodrigues Gresta

**TEM UM CORPO NESSA COR:
UM ESTUDO DAS PERFORMANCES NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MODO DE ABORDAR AS RELAÇÕES RACIAIS
E O RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Gilberto Icê

Brasília/DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG832t

Gresta, Luciana Maria Rodrigues

Tem Um Corpo Nessa Cor: um estudo das Performances
Narrativas das crianças da educação básica como modo de abordar
as relações raciais e o racismo no ambiente escolar / Luciana Maria
Rodrigues Gresta; orientador Gilberto Icle. -- Brasília,
2024.

211 p.

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

1. Racismo. 2. Infância. 3. Performance. 4. Narrativa. 5.
Escolarização e Educação Básica. I. Icle, Gilberto, orient.
II. Título.

Luciana Maria Rodrigues Gresta

**TEM UM CORPO NESSA COR:
UM ESTUDO DAS PERFORMANCES NARRATIVAS DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA COMO MODO DE ABORDAR AS RELAÇÕES RACIAIS E O
RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientador: Gilberto Icle

Aprovada em _____ de _____ de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Gilberto Icle – Universidade de Brasília (UnB) – Orientador

Luciana Hartmann – Universidade de Brasília (UnB) – Membro

Celina Nunes de Alcântara – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Membro

Mônica Bonatto – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Membro

Jorge das Graças Veloso – Universidade de Brasília (UnB) – Suplente

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender como as crianças negras e brancas narram suas experiências raciais nos contextos da escolarização pública, apoiada em uma abordagem interdisciplinar, que articula saberes sobre a negritude, a branquitude e o racismo, a interface entre os Estudos da Performance e a Educação, e a Sociologia das Infâncias. O trabalho de campo foi realizado com duas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, compostas por crianças com a faixa etária entre 10 e 12 anos, da EC 04 do Paranoá, região periférica do Distrito Federal, nos meses de maio e junho de 2022. O percurso metodológico, pensado para ser guiado por uma prática planejada, foi desnortado pelas corporalidades das crianças, que, nas brincadeiras organizadas, nas dinâmicas interativas, nos jogos teatrais e nas experimentações cênicas, performavam suas narrativas acerca dos racismos, por intermédio de uma etnografia afetivo-performativa instrumentalizada pelo próprio corpo infante. Nesse sentido, as performances narrativas contextualizadas e produzidas pelos estudantes, nos diversos formatos – áudios, cenas, fotografias, desenhos, registros escritos –, compuseram as expressões cênicas de suas emoções, sentimentos e percepções acerca de suas experiências racializadas, nas quais os seus corpos comunicaram muito além das palavras. A análise interpretativa e inferencial dessas performances aponta a potência comunicativa da criança que narra sua própria história, (re)conta o passado vivo em sua memória e, assim, protagoniza e ressignifica sua experiência no agora. Configura-se, assim, a compreensão dos caminhos de explicitação das relações racializadas que afetam os corpos das crianças na educação básica. Um entendimento que, enquanto saber incorporado, exige uma percepção mais atenta, compreensiva e sensível entre os adultos e as crianças na escolarização; a aproximação da realidade cotidiana delas com o contexto escolar e, principalmente, a efetiva percepção e acolhida pela escola dos impactos causados pelo racismo estrutural e institucionalizado na vida emocional e cognitiva das infâncias negras.

Palavras-chave: Racismo; Infância; Performance; Narrativa; Escolarização e Educação Básica.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand how black and white children narrate their racial experiences in the contexts of public schooling, supported by an interdisciplinary approach that articulates knowledge about blackness, whiteness and racism, the interface between Performance Studies and Education, and the Sociology of Childhoods. The fieldwork was carried out with two classes of the fifth year of Elementary School, composed of children aged between 10 and 12 years, from EC 04 of Paranoá, peripheral region of the Federal District, in the months of May and June 2022. The methodological path designed to be guided by a planned practice was bewildered by the corporalities of the children who, in organized games, interactive dynamics, theatrical games and scenic experiments, performed their narratives about racism, through an affective-performative ethnography instrumentalized by the infant's own body. In this sense, the narrative performances contextualized and produced by the students in various formats – audios, scenes, photographs, drawings, written records – composed the scenic expressions of their emotions, feelings and perceptions about their racialized experiences, in which their bodies communicated far beyond words. The interpretative and inferential analysis of these performances points to the communicative power of the child who narrates his own story, (re)tells the living past in his memory and, thus, prostars and resignifies his experience in the now. Thus, the understanding of the ways of explaining the racialized relations that affect children's bodies in basic education is configured. An understanding that, as embodied knowledge, requires a more attentive, understanding and sensitive perception between adults and children in schooling; the approximation of their daily reality with the school context and, mainly, the effective perception and acceptance by the school of the impacts caused by structural and institutionalized racism in the emotional and cognitive lives of black childhoods.

Keywords: Racism; Childhood; Performance; Narrative; Schooling and Basic Education.

*Dedico este trabalho à minha mãe, Dona Noca,
parceira na vida e nas lutas, e ao meu neto, Romeu,
que, espero, viva num tempo menos racista que o
meu.*

LISTAS DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Resumo dos dados importantes registrados no Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 04 do Paranoá.	32
Quadro 2 – Descrições registradas no Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 04 do Paranoá.	33
Quadro 3 – Registros das respostas subjetivas e objetivas dos estudantes nos formulários de autodeclaração.	40
Quadro 4 – Questões suscitadas após a contação das minhas histórias pessoais.	42
Quadro 5 – Bibliografias africanas utilizadas no trabalho de campo.	46
Quadro 6 – Perguntas para as respostas rápidas!.....	119
Tabela 1 – Materiais analisáveis que foram produzidos no trabalho de campo.	47
Tabela 2 – Respostas à questão sobre autoidentificação de cor ou raça.	123

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Entrada da Escola Classe 04 do Paranoá.	31
Imagem 2 – Folder de apresentação do projeto na escola.	33
Imagem 3 – Um dos grupos de meninas em comunicação de suas demandas.	35
Imagem 4 – Planejamento inicial.	37
Imagem 5 – Ajustes do planejamento inicial.	37
Imagem 6 – Questionário de autodeclaração aplicado com os estudantes dos quintos anos. ...	38
Imagem 7 – Performance narrativa avaliativa de um estudante sobre a oficina.	43
Imagem 8 – Tecnologias utilizadas no trabalho de campo.	44
Imagem 9 – Registros avaliativos nos diários de bordo dos estudantes.	47
Imagem 10 – Corpos em interação, sinalizando outras questões.	48
Imagem 11 – Notícia veiculada sobre racismo e registro escrito de um estudante no trabalho de campo com os estudantes dos quintos anos B e D da EC 04 do Paranoá.	52
Imagem 12 – Registro escrito de estudante, sem identificação.	52
Imagem 13 – Estudantes em interação na oficina de performances narrativas.	61
Imagem 15 – Corpos negros em escuta: aspectos físicos e comportamentais visíveis.	76
Imagem 16 – Eu, aos cinco anos, de ‘maria-chiquinhas’, e aos cinco meses, no colo de minha mãe.	78
Imagem 17 – Performance narrativa do menino: minha planta como engenheiro.	85
Imagem 18 – Performance narrativa: um bilhete com a sugestão de uma oficina ao ar livre!. 93	
Imagem 19 – Dois desenhos de dois corpos infantis falando sobre suas infâncias.	103
Imagem 20 – Crie a sua história! Quando eu era criança, eu... menina solitária.	106
Imagem 21 – Crie a sua história! Quando eu era criança, eu... a birra e a mãe.	107
Imagem 22 – A família de João e as máscaras dos racismos.	109
Imagem 23 – Memórias da infância: nos se batia mais nos se ama.	112
Imagem 24 – Memórias da infância: eu sofri racismo.	114
Imagem 25 – Diário de bordo: você tirou minha vergonha.	117
Imagem 26 – Diário de bordo: sobre o que eu sofri na escola.	118
Imagem 27 – Diário de bordo: Morena clarinha.	121
Imagem 28 – Formulário para registro de identificação.	123
Imagem 29 – Formulário de Identificação de Kauan [nome fictício].	126
Imagem 30 – Coragem de soltar a voz no microfone: protagonismo não tem cor!	129
Imagem 31 – Estudantes em oficina com perucas: Políticas do Cabelo!	130

Imagem 32 – Estudantes em oficina com perucas: Políticas do Cabelo!	130
Imagem 33 – Menina preta em conversa com boneca preta!	132
Imagem 34 – Flávia [nome fictício] na oficina sobre corpos negros.	133
Imagem 35 – Registro de Luana do quinto B em seu Diário de Bordo.....	134
Imagem 36 – Cada um com a sua produção ou não!.....	135
Imagem 37 – Tia, eu não gostei - bilhete do estudante Fábio [nome fictício]!	137
Imagem 38 – Painel Projeto Olhares.	138
Imagem 39 – Foto rasgada de Edu – Projeto Olhares.	139
Imagem 40 – Escuta para a boa convivência!	140
Imagem 41 – Meninas e meninos, pretas (os) e brancas (os) - diferentes e juntos nas atividades!.....	141
Imagem 42 – Bilhetes afetivos para a professora-pesquisadora!	143
Imagem 43 – Bilhete afetivo para a professora-pesquisadora!.....	144
Imagem 44 – Fragmento da cena final!	148
Imagem 45 – Diário de bordo: Vida ou morte, ficção ou realidade?.....	150
Imagem 46 – Registros de Raquel, Melissa e Gabriely sobre a cena Viagem à Lua.....	152
Imagem 47 – Cena intitulada <i>Vida e Morte</i> , escrita por duas meninas.	156
Imagem 48 – Cena intitulada <i>Dandara</i> , escrita por três meninas.	157
Imagem 49 – Cena intitulada <i>O presente de Deus</i> , escrita por dois meninos e duas meninas.	157
Imagem 50 – Cena intitulada <i>O Menino Taiú</i> , escrita por três meninos.....	157
Imagem 51 – Professoras regentes participando das atividades!	160
Imagem 52 – Memórias da infância da professora!	161
Imagem 53 – A sala de aula e alguns dos recursos utilizados na oficina sobre corpos negros.....	161
Imagem 54 – Registro escrito da docente sobre sua participação nas atividades.....	162
Imagem 55 – A Escola Classe 04 do Paranoá.....	165
Imagem 56 – Oficina de construção de personagem com massa de modelar.....	169
Imagem 57 – Questionários das alunas Ana Clara e Júlia para a professora-pesquisadora. ..	171
Imagem 58 – Performance narrativa: Eu e minha boneca.....	173
Imagem 59 – Painel Africanidades de Mateus Costa em exposição.	174
Imagem 60 – Performance narrativa: Lugar do insaio.	175
Imagem 61 – Menino negro na oficina: Políticas do Cabelo.	179
Imagem 62 – Estudantes na oficina: Políticas do Cabelo.....	180
Imagem 63 – Estudantes em trabalho em grupo.....	181

SUMÁRIO

GLOSSÁRIO DOS TERMOS E SUAS PERCEPÇÕES NESTA PESQUISA.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – PESQUISA DESNORTEADA PELAS CORPOREIDADES	
INFANTES EM PERFORMANCES NARRATIVAS.....	30
1.1 A ESCOLA CLASSE 04 DO PARANOÁ/DISTRITO FEDERAL	30
1.2 OS ESTUDANTES DAS TURMAS DOS QUINTOS ANOS B E D DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
1.3 OS FAZERES PENSADOS COMO UMA PRÁTICA PLANEJADA	36
CAPÍTULO 2 – TEM CRIANÇAS, RACISMOS E PERFORMANCES NESTA PESQUISA... ..	52
2.1 TEM INFÂNCIAS NESSAS CORES.....	53
2.2 TEM RACISMO NESSAS CORES.....	70
2.3 TEM PERFORMANCES NESSAS CORES.....	89
CAPÍTULO 3 – TEM UM CORPO NESES SABERES.....	102
3.1 TEM UM CORPO NESES DESENHOS.....	103
3.1.1 Tem um corpo nessas memórias.....	111
3.1.2 Tem um corpo nesses registros	115
3.2 TEM UM CORPO NESSAS IMAGENS	127
3.2.1 Representatividade: a importância da afetividade consigo mesmo	131
3.2.2 Tem um corpo nesse não	133
3.2.3 Tem um corpo nesse sim	140
3.3 TEM UM CORPO NESSAS PALAVRAS	142
3.4 TEM MUITOS CORPOS NESSA HISTÓRIA E MUITAS HISTÓRIAS NESES CORPOS	147
3.5 TEM UM CORPO NESSAS NARRATIVAS INVENTADAS	150
3.6 TEM UM CORPO NESSA DOCÊNCIA	160
CAPÍTULO 4 – CORPOS QUE TRANSFORMAM A ESCOLA.....	164
4.1 <i>CORPO-AÉREO</i>	168
4.2 <i>CORPO-VÍNCULO</i>	170
4.3 <i>CORPO-PRESENTE</i>	173
4.4 <i>CORPO-MANIFESTO</i>	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS – TEM UM CORPO NESSA COR: PERFORMAR A EXISTÊNCIA; FORJAR-SE EM RESISTÊNCIA.....	187
REFERÊNCIAS.....	196

GLOSSÁRIO DOS TERMOS E SUAS PERCEPÇÕES NESTA PESQUISA

Performances Narrativas: considero performances narrativas os desenhos, as imagens, os registros escritos nos diários de bordo, os bilhetes e qualquer outro meio de comunicação dos corpos dos estudantes, pretos e brancos, que emergiram no trabalho de campo.

Racismo(s): “preconceito, discriminação ou antagonismo por parte de um indivíduo, comunidade ou instituição contra uma pessoa ou pessoas pelo fato de pertencer a um determinado grupo racial ou étnico, tipicamente marginalizado ou uma minoria; atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas” (Dicionário Online de Português); no discurso contemporâneo se define como “[...] doutrina de exclusão, para legitimar a dominação de grupos fenotipicamente diferentes, e tem-se mostrado decisivo na criação e na reprodução de estruturas de classe, fundadas na subordinação daqueles definidos como inferiores por natureza” (Deus, 2019, p. 43); na pesquisa, trata-se de ação racializada, complexa e desumana, explícita ou implícita, de julgar, de menosprezar o outro ou os outros (grupos) e de excluir, em razão da cor da pele, do cabelo, da condição social, da aparência, do comportamento, das capacidades de interação e cognição, dos interesses individuais.

Antirracismo(s): “movimento, opinião ou sentimento de oposição ao racismo” (Dicionário Online de Português); para a educadora Bárbara Pinheiro (2023, p. 58), o antirracismo é “caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do racismo. O antirracismo é uma categoria ocidental, não é afrocentrada, uma vez que categorias afrocentradas são atravessadas em sua constituição pela agência africana, e a agência se relaciona com o modo de ser, estar, se relacionar, pensar e construir o mundo”; na pesquisa, trata-se do corpo-criança preto ou branco em estado de corpo-presente, corpo-manifesto, alerta e disposto a (começar a) refletir sobre sua raça, seu mundo racializado e suas escolhas diante das questões raciais que permeiam sua existência.

Branquitude: não existe uma definição do termo no Dicionário Online de Português; para a educadora Bárbara Pinheiro (2023, p. 41), “o termo branquitude não se refere às pessoas em suas singularidades; trata-se de uma categoria social, que se refere a um lugar de vantagens simbólicas, subjetivas e materiais disponíveis para as pessoas identificadas como brancas em uma sociedade onde o racismo é estrutural. Essa identificação no Brasil é fenotípica, ou seja, se dá pela estética e não pela constituição genética”; na pesquisa, trata-se do coletivo social

formado pelos corpos brancos, da pele branca e dos traços brancos, visivelmente identificados como pessoas desprovidas de traços negros e, portanto, portadores de privilégios, embora não se reconheçam racializados e não se assumam privilegiados. A branquitude tem os acessos sociais garantidos, ocupa os espaços de poder e se nega a reconhecer que se beneficia do racismo, mesmo sem querer.

Negritude: “qualidade ou condição de negro; sentimento de orgulho da identidade negra e conscientização do valor e da riqueza cultural dos negros” (Dicionário Online de Português); para Nilma Lino Gomes (2017, p. 82, a negritude “[...] se refere à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental branco reuniu sob o nome de negros. Não se refere somente à cultura dos povos que portam a pele negra, pois eles são todos culturalmente diferentes [...] e o fato de terem sido vítimas das piores tentativas de desumanização que a história já viu”; na pesquisa, trata-se dos corpos pretos que se identificam como negros, embora, de maneira conflituosa, possam ainda não se saberem negros, em razão da constante tensão entre branquitude-negritude na vida cotidiana. O corpo-criança preto na escola, muitas vezes, não se autoconhece, não mostra autoestima, é muito bombardeado pela estética de mercado e pelo consumo, e, geralmente, não tem a percepção socialmente positiva da sua cultura e da sua identidade negra.

Resistência: “ato ou efeito de resistir; propriedade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo” (Dicionário Online de Português); como experiência histórica da afro-diáspora refere-se à “luta (ação política e cultural)” (Deus, 2019, p. 23); no campo interdisciplinar dos Estudos Culturais, as noções de resistência passaram a ser relacionadas com “ações mais prosaicas e sutis, gestos menos tipicamente heroicos da vida cotidiana, não vinculados a derrubadas de regimes políticos ou mesmo a discursos emancipatórios” (Freire Filho, 2007, p. 19); na pesquisa, trata-se do corpo-criança preto ou branco que ousa discordar, que se rebela, se cala, se nega a participar, que discute, questiona, implica, enfim, que vai na direção contrária ao que, formalmente, dele se espera.

Sobrevivência: “ato ou efeito de sobreviver, de continuar a viver ou a existir; característica, condição ou virtude daquele ou daquilo que subsiste a um outro” (Dicionário Online de Português); na pesquisa, trata-se da persistência em suportar, cotidianamente, situações nas quais as violências racistas afetam e condicionam o corpo racializado, que precisa socializar-se para sentir-se inserido e motivado.

Afeto(s): “sentimento terno de afeição por pessoa ou animal” (Dicionário Online de Português); termo usado na pesquisa para indicar as emoções e os sentimentos percebidos nas corporeidades infantis e que traduziram a capacidade desses corpos em afetar e serem afetados, de se emocionarem, de se tensionarem diante das questões raciais que os afligia, diante das provocações e dos questionamentos desconfortáveis sobre os racismos, as relações sociais entre pares, enfim, contextos que não são habitualmente abordados na escola de forma a oportunizar a fala e a escuta aberta e sensível.

Representatividade: “caráter do que é representativo” (Dicionário Online de Português); “um cruzamento das noções de representação mental e representação mimética, no qual alguém se torna imagem ou símbolo de algo” (Sánchez, 2017, p. 55); “conceito social e estético, legal e político, que trata da representação de grupos sociais minoritários” (Dess, 2022, p. 6); para esta pesquisa, trata-se do processo representativo estético, social e relacional que, ao reconhecer as características comuns do grupo (de crianças dos quintos anos, com cores das peles distintas, pertencentes a uma classe social relativamente desfavorecida, daquela comunidade escolar), elege algo ou alguém que gere afetos e/ou que fale pelo grupo. Como exemplos, uma aluna como representante das meninas que já tiveram alguma experiência sexual; as bonecas negras que se assemelham esteticamente às alunas negras; o aluno X como representante da gangue das bicicletas.

INTRODUÇÃO

Quem sou eu? O que vou pesquisar? Por que é importante falar disso? Para que vai servir esta pesquisa? Como vou fazer esta pesquisa? São as perguntas a serem respondidas para introduzir um trabalho que é como um filho. Ontem, ao descobrir que havia perdido as 40 páginas finais deste filho, paralisei. Chorei muito, movi céus e terra para achar parceiras que fossem competentes tecnologicamente para recuperar meu precioso documento no Word. Uma tarde tensa, exaustiva, porém gloriosa, já que não foi necessário amputar nenhuma parte dele, tão minuciosamente gestado e parido. Um drama que conta muito sobre a minha pessoa e sobre a importância que toma este processo de doutoramento na condução de uma (auto) apreciação positiva e muito afetiva.

Fui uma menina solitária, cheia de sonhos, de medos e de muita fé. Negra, pobre, minha mãe, empregada doméstica, criou-me sozinha até os 19 anos, no seio de uma família que, de fato, parecia me amar, mas não era, oficialmente, a minha família. A escola deveria ser o último lugar no qual eu desejaria estar, já que sofri muito *bullying*, racismo, rejeição, desde a infância até o início do Ensino Médio.

Nessa época, fiz o curso técnico de Química, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), e, ao finalizá-lo, percebi que não era esse o meu caminho. Fui morar em Brasília/DF, onde cursei Arquivologia, na Universidade de Brasília (UnB). Trabalhei durante muitos anos na área, acomodada no contato com documentos e informações, já que me confortava não ter que lidar com pessoas. Mesmo assim, não me sentia feliz, profissionalmente. Fiz o curso de Magistério, por sugestão de um amigo, que também me orientou a buscar algo para expressar minha criatividade. Decidi pela Licenciatura em Artes Cênicas da Faculdade Dulcina de Moraes. Durante o curso, em razão da timidez, nunca consegui me apresentar em um palco, sempre assumindo outras funções com a anuência dos professores que respeitavam as minhas limitações.

Concomitantemente, assumi o cargo, após prestar concurso à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2004, de professora de Atividades, optando por trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tão logo finalizei a graduação, descobri a satisfação em atuar por meio das artes da cena, por intermédio de práticas que instituíam a potência de experimentar, corporalmente, o lugar e o olhar do outro. Esse exercício de alteridade com as crianças, por meio das linguagens artísticas, especialmente as cênicas, em via de mão dupla, sensibilizava a mim e a elas, embora eu fosse muito criticada por outros educadores, das outras disciplinas, que nunca enxergaram as artes para as infâncias fora do escopo do colorir o desenho

pronto, enfeitar a escola em datas comemorativas, ensaiar para as pecinhas de Natal e Páscoa, confeccionar lembrancinhas para o Dia das Mães e Pais, ornamentar os murais da escola.

Como integrante da primeira turma do Mestrado Profissional da Universidade de Brasília (PROFARTES), compreendi a importância da pesquisa no campo da pedagogia das Artes Cênicas para, sobretudo, legitimar essa minha prática pedagógica junto aos meus pares na escola e, ao desenvolver o projeto *Os vinte e três Contadores de Histórias: uma experiência teatral no Ensino Fundamental*, vivenciei com os estudantes uma prática artístico-educativa transformadora das nossas 23 vidas, já que eu havia sido incluída pelo grupo como parte dele. A quebra do protocolo entre professora e alunos, a relação desierarquizada e permeada de puro afeto e respeito mútuo foi o meu maior aprendizado.

Encantada com o processo e o resultado daquela pesquisa, atrevi-me a pleitear uma vaga na seleção para ingresso na primeira turma de Doutorado Acadêmico em Artes Cênicas. Para a minha surpresa, fui aprovada, conquistando a última vaga do certame. Iniciei o curso insegura, não me achando merecedora de ocupar aquele lugar privilegiado e, naquele momento, eu nem podia imaginar o real motivo daquela sensação total de inadequação. Pensei em desistir inúmeras vezes, na mesma proporção em que me encantava com o que lia, ouvia e vivenciava nas aulas e no contato com colegas e professores do curso. A maior luta foi contra a autossabotagem, a autodepreciação e a baixa autoestima. O caminho da pesquisa foi se delineando e me vi mobilizada a tratar de racismo com a leitura da obra *Memórias da Plantação*, de Grada Kilomba. O encontro da personalidade da minha história de vida com a pesquisa acadêmica desnudou questões tão dolorosas quanto elucidativas e, levá-las a campo, em partilha com as crianças, tem sido tão pedagógico quanto curativo para o meu corpo de professora-pesquisadora.

É fato que uma autobiografia hoje, quase ao final do processo de doutoramento, não descreve aquela que iniciou a empreitada. Será notório, também, para as minhas leitoras e leitores, que a minha criança interior, aquela que habita em mim e se lembra de tudo pelo que passou, esteja muito presente nesta pesquisa. É por ela também que penso que o único lugar do mundo em que eu devo estar, com propriedade, é a escola, e que minha única missão de vida é, sem dúvida, ser uma adulta em defesa das infâncias, papel inexistente no meu tempo de criança.

Assim, inspirada pelas literaturas afrocentradas, das quais escolho algumas linhas e/ou frases, dispostas em balões, para iniciar cada capítulo deste registro investigativo, aponto como campo da pesquisa as infâncias, especialmente a infância negra, embora tal investigação tenha se dado com crianças negras e brancas e a relação delas com as práticas racistas, explícitas e veladas, que acontecem na escola diariamente. Incluo, também, os racismos presentes no cotidiano fora

da escola, que, de alguma maneira, as crianças trazem como repertório de vida. É por intermédio de uma prática artístico-performativa que busco compreender como elas performam suas percepções, emoções e sentimentos diante dessa violência que as afeta psíquica, física e cognitivamente, fragmentando suas identidades, noção de pertencimento e autoestima.

As crianças e os/as adolescentes desta pesquisa são, prioritariamente, tidos como indivíduos do seu tempo, com significativos repertórios sociais e culturas próprias para compartilhar. Vivem experimentando possibilidades nas quais a aceitação e o respeito ao outro se dão a partir da aceitação e do respeito a si mesmos, “até o começo de uma vida adulta social e individualmente responsável” (Maturana, 1999, p. 29). Em um mundo adulto-centrado, no qual as infâncias são constantemente subestimadas pelos adultos, o raríssimo respeito destes afeta o modo como as crianças se enxergam e tratam os outros.

Foi a Sociologia da Infância, com a abordagem das crianças, suas relações e suas culturas por elas mesmas, reconhecendo-as como “[...] competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e co-construtoras das realidades sociais onde se inserem” (Sarmiento, 2004, p. 23), o eixo norteador da minha prática artístico-educativa para tratar de uma temática tão complexa como a violência racial, que, neste caso, mostrou-se em relações vivenciadas dentro de uma escola e que serão melhor descritas e abordadas no decorrer deste texto. Nessa perspectiva, a pesquisa com crianças na área da Educação exige que a escuta não só seja sensível e compreensiva, mas que seja amplificadora dos interesses da fala e da autenticidade da voz da criança, como contribuições ao mundo social do adulto. Assim, a ressignificação do conceito de infância traz, para essa investigação com as crianças, o respeito aos argumentos, reflexões e produções delas como protagonistas das nossas experiências compartilhadas, uma vez que “independentemente das condições de classe ou cultura, vida e educação a que estão submetidas [...] crianças são indivíduos imersos em relações sociais que os singularizam e isso precisa ser revelado pelas pesquisas” (Both, 2020, p. 277). É a partir de tal premissa que me atrevo a interpretar e inferir sobre o que elas pensam e sentem a respeito das experiências vivenciadas em nosso campo, sempre considerando os contextos e as subjetividades constitutivas de suas particularidades e singularidades.

Em relação ao campo, a prática investigativa foi realizada com 55 (cinquenta e cinco) estudantes do Ensino Fundamental da Escola Classe 04 do Paranoá, cidade periférica do Distrito Federal, durante os meses de maio a julho de 2022. Matriculados no quinto ano à época, estavam na faixa etária entre 10 e 12 anos. Em sua maioria negros (entendidos como tal a partir da sua compleição física, ou seja, por atributos físicos que os/as identificam étnico-racialmente como pessoas negras), em situação de pobreza, moradores de uma periferia rodeada de miséria e

violência e ainda não totalmente letrados, eram organizados em duas turmas: o quinto ano B, com aproximadamente 20 (vinte) estudantes, sendo 11 (onze) meninas e 9 (nove) meninos, e o quinto ano D, com aproximadamente 35 (trinta e cinco) estudantes, sendo 12 (doze) meninas e 23 (vinte e três) meninos.

A escolha das duas turmas se deu em função de as suas docentes terem optado pela participação no projeto apresentado para toda a escola. Meu interesse pelos quintos anos também considerou a complexidade da vida das crianças e das/dos adolescentes nessa etapa de ensino, bem como os comportamentos típicos da adolescência. Para os estudantes, a passagem do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental exige muitas adaptações, inerentes a uma nova rotina pedagógica em um novo ambiente de aprendizagem, o que causa estranhamentos, angústias e deslumbramentos diante do novo. De acordo com os limites cronológicos, a Organização Mundial da Saúde (OMS) define a adolescência entre os 10 e 19 anos e, a Organização das Nações Unidas (ONU), entre os 15 e 24 anos. Pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Brasil considera criança até os 12 anos incompletos e, adolescentes, entre os 12 e 18 anos. A transição entre a infância e a fase inicial da adolescência é marcada pelo “intenso desenvolvimento biológico, psíquico e social” (Cajado, 1968, p. 27), na qual os corpos estão estimulados a integrar-se ou a resistir a qualquer interação, a experimentar novos sentimentos e pensamentos, a romper com o universo infantil e a alcançar novas expectativas em relação a si mesmos e aos seus pares.

Com relação às condições socioeconômicas das crianças, faz-se importante caracterizá-las como pertencentes às comunidades de habitantes do Paranoá, cidade periférica distante 20 km do Plano Piloto de Brasília, fundada em 1957, na época da implantação dos canteiros de obras para a construção da Barragem do Lago Paranoá. Embora esteja cercada por condomínios de alto padrão, trata-se de uma cidade não planejada, com 73,66% das áreas aguardando regularização e constituída por uma maioria de pessoas de média-baixa renda. Em contraste com seus vizinhos com poder aquisitivo, a população do Paranoá, em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade extrema, que se encaixa no critério da “pobreza [...] como privação de capacidades básicas” (Sen, 2010, p. 120), é afetada por problemas comuns às periferias, associados ao baixo nível de renda, tais como os altos índices de violência, principalmente, os feminicídios; a precariedade dos transportes públicos e da assistência à saúde; em algumas regiões ainda falta saneamento básico; há alta incidência de doenças, como a leptospirose, gastroenterite, esquistossomose, parasitoides, além do agravamento de epidemias, como a dengue.

São muitos os fatores que pressionam a população, com reflexo direto no bem-estar (ou na falta dele) das famílias e, certamente, em maior vulnerabilidade estão as crianças, sem

qualquer autonomia de ação diante das adversidades. São essas crianças, em sua maioria negras, que são matriculadas nas escolas públicas para serem preparadas para o mercado de trabalho, garantir a melhoria da qualidade da vida familiar; ou, simplesmente, para se alimentarem diante da falta de alimento, de escuta e/ou de afeto em casa. São essas, também, que enfrentam a crueldade do racismo, explícito ou velado nas relações sociais e, sempre, imbricados nos contextos sociais e econômicos do cotidiano.

Falar de racismo nos processos de escolarização é considerar a realidade da maioria das crianças da educação pública. É inegável que as instituições escolares são reprodutoras de práticas racistas, já que são ocupadas por pessoas que compõem uma sociedade racista. Em maior ou menor grau, elas estão naturalizadas no imaginário coletivo de uma nação miscigenada, formada também por uma branquitude, que nega ser privilegiada e prega o mito da democracia racial; e por uma negritude, que convive com a ideologia do branqueamento para se (auto) validar, sem sucesso, travando, cotidianamente, suas batalhas diante das desigualdades sociais e culturais que as desumanizam.

Assim sendo, evitar a racialização da branquitude é fortalecer o racismo e o racista em um contexto que já é convenientemente racializado, no qual o indivíduo negro é considerado como pertencente a uma raça inferior, enquanto o indivíduo branco é pertencente à raça humana. Esse normatizado padrão conceitual e estético afeta as infâncias negras periféricas, que absorvem uma (auto) referência negativa de si mesmas, o que causa adoecimento psíquico e físico, baixa autoestima, dificuldades de interação e pertencimento, desregulação emocional, entre outras consequências. Para as crianças não brancas e pobres, que buscam sobreviver a um sistema social, político e cultural opressor, reprodutor das desigualdades e mantenedor das estruturas de poder e privilégios para poucos, a escola não é acolhedora, a educação escolarizada não é uma escolha que se dá por vontade, mas por pura obrigação, e a sala de aula não estabelece a fronteira entre a ruptura e o prolongamento da opressão, o que afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo e afetivo delas.

Penso que toda infância traz, de algum modo, experiências marcantes e/ou inesquecíveis, por terem sido muito boas ou muito ruins. Falar sobre é, de fato, revirar memórias que podem ser curativas, revigorantes e, principalmente, esclarecedoras da constituição subjetiva daquela criança, isenta da oportunidade de compreender a si mesma nessas experiências. Sem a pretensão de qualquer psicologismo, acredito muito nas linguagens artístico-performativas em atuação como modo de expressão e elucidação da vida, por intermédio das narrativas de si em ludicidade, e, com tal ideia, fui a campo com a intenção de compartilhar as minhas próprias narrativas das experiências racistas da infância, a fim de fazer

emergir nas crianças a vontade de contar as suas histórias. De fato, acredito que tal exercício faz aflorar nelas a sensação de que é permitido falar de si mesmas na escola, embora existam experiências que são difíceis de serem relatadas até pelos adultos.

Por essa razão, escolhi a ideia da Pedagogia Performativa como terreno para o exercício de representar a si mesmo, convocar aquele que conta a narrar, a “[...] engajar-se em primeira pessoa e transformar a cena, a obra, num depoimento próprio, afirmado, que não se confunde mais com o discurso de uma personagem ou um autor-dramaturgo que não seja ele próprio” (Leite, 2017, p. 30). Tal como as performances, as narrativas pessoais são únicas, não repetíveis, mesmo que contadas inúmeras vezes. Escapam “[...] à representação e à organização simbólica que domina o fenômeno teatral, lutando por definir suas condições de expressão a partir de redes de impulso” (Leite, 2017, p. 124) e podem fomentar as memórias das experiências raciais conflitantes que nos afetam o corpo, tal como na própria vida. Se pensada como uma performance da existência, a vida dá espaço para certa instabilidade na “expressão cênica” (Cohen, 2007, p. 28), uma (re) adaptação dos saberes do corpo que sente, emociona-se e se transmuta de acordo com as experiências nos momentos em que são vividas e no tempo/espaço em que são recontadas.

Penso que as performances narrativas, ou seja, os desenhos, as imagens, os registros escritos nos diários de bordo, os bilhetes e qualquer outro meio de comunicação dos corpos dos estudantes, pretos e brancos, que emergiram no trabalho de campo, operam com uma amplitude de sensações e emoções reeditadas no corpo que se conta, cada vez que conta, como um “[...] ato estetizado e ficcional [...] com a possibilidade de se transitar entre a autobiografia, o discurso referencial e a ficção, tendo a figura do autor plasmada na do narrador” (Leite, 2017, p. 6). Essa experiência artístico-performativa, para a construção de si; essa autoficção, de dimensão relacional, impulsiona a (re/des) construção de “leituras emocionais” (Cohen, 2007, p. 66) de si e do outro, amplia as reflexões do vivido e cria possibilidades de transformação. É Alcântara (2012, p. 32) que afirma que “o corpo capaz de produzir ficção é um corpo que se transformou”.

Acredito que corpos infantis negros, que contam suas próprias histórias, “fomentam processos de humanização e desestabilizam regimes de invisibilidade e imaginários subalternizantes” (Dess, 2022, p. 18), na perspectiva de uma prática artístico-performativa que, mesmo tratando de racismo, centra-se na “alegria e o poder de pensar propriamente dito [...] o prazer do pensamento como ação” (hooks, 2020b, p. 33), no uso da imaginação e da criatividade, e, principalmente, no posicionamento reflexivo e engajado para mudar a sua própria realidade. É a arte como “meio educativo e meio terapêutico” (Stern, 1974, p. 14), inquietando sensorial e cognitivamente os corpos que a produzem.

Nesta pesquisa, compõem as narrativas escolarizadas dos estudantes os recursos, meios e formas que representam o exercício comunicativo de contar-se, individual ou coletivamente. Tais narrativas serão analisadas como performances narrativas em seus contextos de produção, sem a intenção de definir comportamento ou tipo de comunicação. Ao considerar que o trabalho de campo se deu com crianças pretas, brancas e pobres, embora com recorte na negritude e no racismo, aponto como questões investigativas complementares: *como as crianças e os adolescentes pretos e pobres expressam resistência aos racismos que enfrentam, cotidianamente, tanto no ambiente escolar quanto fora dele? Como as crianças e os adolescentes brancos e pobres expressam resistência aos racismos que praticam e/ou testemunham, cotidianamente, tanto no ambiente escolar quanto fora dele?*

Na tentativa de responder a tais questões, o trabalho de campo com as crianças foi pensado, ludicamente, como oficinas para compartilhar histórias, a fim de gerar alguma (auto) identificação convidativa à reflexão. Inicialmente, a ideia partiu do movimento de contar as minhas histórias de vida para estimular as crianças a contar as suas próprias, com ênfase nas narrativas das experiências das crianças negras periféricas, supostamente carregadas de representações negativas. Os encontros com os estudantes foram planejados e utilizamos neles os jogos teatrais de Viola Spolin; diversas brincadeiras e dinâmicas tradicionais, tais como estátua e dança das cadeiras; as danças contemporâneas do *TikTok* e as antigas cantigas de roda. Além de materiais como massa de modelar, perucas, bonecas, manequins, bolas, leques, recortes de jornais com reportagens sobre o racismo.

Dado meu interesse em implicar e encorajar as crianças em seus processos internos de contar-se, performativamente, em autoria e protagonismo, acionei o olhar-escuta com potencial sensório-afetivo de desierarquização, para, prioritariamente, criar proximidade e estabelecer vínculos com os estudantes. Busquei empregar metodologias complementares estratégicas de interação, de acordo com ações e dinâmicas propostas, ora me colocando como observadora participante, mantendo-me como orientadora das atividades, ora inserindo a minha própria vida social e afetiva na pesquisa, em total “escuta-ação do imaginário” (Barbier, 2002, p. 15), ora supondo “formas de ação planejada de caráter social” (Thiollent, 2011, p. 14) e de intervenção educacional nas realidades com as quais me deparo; ora inventando outras formas de comunicação com os estudantes que me permitam aprofundar a investigação nas suas múltiplas expressões memoriais das experiências vividas.

Afinal, *TEM UM CORPO NESSA COR* que vivencia, cotidianamente, experiências nas quais cor e classe social se antecedem ao ser/pessoa, atribuindo valores e naturalizando estigmas. Os processos de escolarização, comprometidos em combater as violências raciais,

inclusive as produzidas na escola, têm as práticas artístico-performativas como possibilidade de fazer emergir, nos corpos infantes, movimentos de resistência e de ressignificação da existência. *TEM UM CORPO NESSA COR*, cujo objetivo maior é compreender os caminhos de explicitação das relações racializadas na educação básica. Para tal entendimento, a investigação buscou, especificamente, compreender como se dão os protagonismos das infâncias na escola; identificar como as crianças percebem os dispositivos de racialização do negro e de não racialização do branco; verificar como a prática artístico-performativa promove os movimentos de resistência e insubordinação das infâncias negras periféricas; identificar como atuam os movimentos de submissão nos corpos infantes; descrever como as experiências artísticas interferem nos espaços da escola; e evidenciar a relação entre as narrativas memoriais, as emoções e a cognição nos processos de aprendizagem das infâncias.

Na tentativa de poetizar o que falta ao processo de escolarização que vivencio, afirmo que ele não tem favorecido a vida que pulsa; o corpo que fala; a presença da experiência ou a experiência da presença; a alegria do encontro e da partilha; os sentidos subjetivos da humanidade e as relações desta com o que nos encanta no mundo. Pelo contrário, parece que tal processo tem gerado conformidade com o que nos coloniza; deslegitimação do que sente o corpo; desqualificação dos potenciais criativos e inventivos; espoliação das diversidades culturais pela invalidação das narrativas; atuação a serviço da política de dominação; resistência ao novo, à escuta compreensiva, ao diálogo que empodera e às esferas sensíveis da existência humana.

Acredito que o compartilhamento das histórias de vida das crianças negras sejam fontes de reflexão, de identificação, de reação e de resistência aos infortúnios causados pela violência racial. São esses corpos pretos, conhecedores dos escárnios provocados pelas desigualdades cotidianas, que comunicam, de diversas formas, a necessidade de serem considerados, ouvidos e validados, dentro e fora da escola. Como agente da educação pública, comprometo-me com uma prática educativa crítica e libertadora, cuja luta antirracista e o cuidado com a saúde emocional dessas crianças sejam ações vislumbradas como prioridades.

É fato que esta investigação, a priori, pautou-se na ideia da vocalização das narrativas infantis sobre os racismos vivenciados. Entretanto, ao considerar a complexidade da abordagem do tema para os adultos, fui surpreendida com as diversas formas de comunicação das experiências raciais das crianças, colaboradoras da pesquisa, que emergiram dos seus corpos contextualizados. As performances narrativas expressas no corpo em estado transformado para a comunicação com o outro e em suas simbologias representativas das emoções e sentimentos, como os desenhos, as conversas e comentários informais, os movimentos, olhares e gestos e até mesmo os silêncios, enfim, constituíram-se no exercício de contar-se. Acredito que a reflexão

desse corpo infante, a respeito de seus universos memoriais, emocionais, sociais, culturais e relacionais, pode favorecer o autoconhecimento, a sensibilidade, a cognição, a consciência sensorial, a comunicação em movimento ou em inércia expressiva ou a fruição da experiência.

Como professora-pesquisadora em atuação na escola pública, o que mobiliza meu corpo na educação pelas vias das artes da cena tem sido esse contínuo movimento de distanciamento e aproximação circular de performar o outro para reconhecê-lo em mim mesma. Ora me distancio do que narro para me aproximar do que performo, ora meu corpo conta como se fosse outro aquilo que também está nele. É como defino o exercício processual (necessário) de ficcionar (se) a si mesma(o) para (re)ver o(s) outro(s), o(s) lado(os), o(s) orifício(s) e o(s) abismo(s) que nos tornam corpos (im)perfeitos e, por essa razão, (des)humanizados. O registro dessa experiência investigativa, portanto, está inscrito em meu corpo e descrevê-lo é uma tentativa de doar o que se desprende racionalmente das células dele, numa dimensão muito menor do que o experimento.

Assim sendo, discorro como estruturei este texto, dividido em quatro capítulos, nos quais apresento os contextos e metodologias que se complementaram; os elementos conceituais que emergiram no campo; as análises e interpretações que produzi sobre as performances narrativas infantis suscitadas no decorrer do trabalho com os estudantes; além dos conceitos que me pareceram alterar os estados dos corpos que vivenciaram as experiências comigo.

No primeiro capítulo, intitulado *Pesquisa Desnorteada pelas Corporeidades Infantes em Performances Narrativas*, contextualizo, inicialmente, o momento pós-pandêmico em que se deu o trabalho de campo da investigação, bem como as motivações para a escolha da Escola Classe 04 do Paranoá/DF e das turmas participantes do processo. Traço o perfil da instituição por intermédio de dados constantes em seu Projeto Político Pedagógico e descrevo os projetos desenvolvidos pela escola, o próprio espaço escolar, o público atendido, a equipe de profissionais que lá trabalham e as rotinas naquele ambiente relativas aos horários de entrada, saída, recreio e alimentação. A apresentação estrutural do cenário da investigação se dá para que o leitor possa ambientar-se ao espaço das experiências, na compreensão das particularidades dele, mas, também, das problematizações e das possíveis contribuições, com suporte no fazer artístico, aptas a tornar singular esse lugar comum das aprendizagens.

Ainda nesse capítulo, abordo a complexidade das questões transicionais vivenciadas pelos 55 (cinquenta e cinco) estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental que colaboraram com a pesquisa. Haja vista que, de forma geral, as escolas públicas do Distrito Federal não atendem a esses estudantes na transição da etapa de ensino, do último ano das séries iniciais para o primeiro ano das séries finais do Ensino Fundamental, com projetos ou iniciativas que

visem amenizar os impactos dessa mudança, eles ainda experimentam transformações complexas, próprias da entrada na pré-adolescência.

A percepção desse momento de vida dos estudantes, os colaboradores da pesquisa, suscita uma abordagem (escuta-olhar/ver) mais compreensiva e sensível às suas demandas; o abandono das noções prévias do adulto acerca deles; o entendimento de que tais indivíduos fazem parte dessa categoria (infância) social e historicamente construída; o reconhecimento de que são atores sociais com competência própria para comunicar e produzir cultura; enfim, a sinalização do caráter relacional da investigação e da qualidade necessária a essa interação para a condução de um trabalho que os traduza como protagonistas.

Complemento o capítulo apontando os fazeres pensados como uma prática planejada que foram se desnortando no andamento da investigação. O trabalho proposto, com base na ludicidade para, principalmente, a produção dos vínculos com os estudantes, deu-se por intermédio dos jogos teatrais de Viola Spolin, das experimentações cênico-performativas, jogos tradicionais e dinâmicas interativas, partilhas das minhas histórias pessoais sobre experiências com o racismo; rodas de conversa para o exercício ativo e paciente da fala e da escuta compreensiva, sensível e respeitosa; brincadeiras com músicas e coreografias do *TikTok*; utilização de massa de modelar e perucas; bonecas negras, fotografias e literaturas afrocentradas; e outras tecnologias, que iam se tornando necessárias, a partir das demandas, das apreciações e das vontades dos estudantes. As adequações e os replanejamentos de rotas nortearam os processos no campo e estão devidamente sequenciados e explicitados nesse primeiro capítulo. Os registros escritos produzidos por cada estudante, nominalmente, no diário de bordo, foram os únicos identificados e funcionaram como orientadores das análises interpretativas da professora-pesquisadora. Entretanto, ressalto que os nomes dos estudantes citados são fictícios, apesar da veracidade dos contextos apresentados. Nesse sentido, busquei preservar ao máximo as crianças pelas distorções propositais em suas imagens e/ou pela transformação de algumas delas em desenhos.

Ainda no Capítulo 1, apresento, também, informações e materiais que compõem o dossiê de análise sobre a escola e sobre a prática no campo, tais como o resumo objetivo dos dados relevantes para esta pesquisa, que constam no Projeto Político Pedagógico da referida escola, datado do ano 2021; quadro descritivo do espaço da escola, do público atendido, da equipe de profissionais, dos horários de entrada, saída e recreios; das normas relativas ao acesso e consumo da merenda escolar; e de algumas atividades/projetos em efetivo andamento na escola. Em relação ao trabalho de campo, penso que as informações constantes nos quadros que apresento contam muito sobre os participantes da pesquisa. Nesse sentido, trago o folder

utilizado na apresentação às docentes da proposta desse campo; o quadro relativo ao primeiro planejamento das oficinas, seguido de outro, referente às primeiras adaptações cronológicas e temáticas das ações previstas; o quadro que relaciona as respostas objetivas e subjetivas dos estudantes ao questionário de autoidentificação aplicado nos nossos primeiros encontros, cujas análises e interpretações aparecem, processual e oportunamente, no decorrer da escrita; o quadro que traz as performances narrativas dos estudantes no contato com as minhas três performances narrativas sobre experiências racistas partilhadas com eles, além das questões suscitadas para a professora-pesquisadora, após as rodas de conversas com as crianças; o quadro com a síntese de alguns registros avaliativos presentes nos diários de bordo dos estudantes. Além desses quadros, cujos dados dão margens a diversas e constantes interpretações, apresento outros, com as tecnologias utilizadas, as obras afrocentradas apresentadas aos estudantes e, por último, o quadro com o quantitativo de materiais produzidos no trabalho de campo.

Ao iniciar a pesquisa, minhas suposições me fizeram acreditar que aquela era uma pesquisa guiada pela prática, embora eu lançasse mão do meu caderno de planejamento com todas as ações das oficinas previamente planejadas. Era comum, também, uma frustração incômoda ao final dos encontros, nos quais eu sempre fazia adaptações para atender as demandas dos estudantes. Esperei por narrativas orais, vocalizadas, e eles produziram desenhos, recados e bilhetes. Esperei por histórias de vida reveladoras, e eles produziram histórias imaginárias. Conduzi a contação de histórias a partir das minhas próprias experiências, e eles produziram relatos dos seus cotidianos. Só vim a perceber quão rico material eu tinha nas mãos após a qualificação do meu projeto, quando fui alertada para olhar além, olhar para os corpos em seus contextos e em seus processos de produção de comunicação.

Por essa razão, considero que a pesquisa foi desnorteada pelas corporeidades infantis, fazendo emergir, neste trabalho, um aparente modelo metodológico – o da desorganização planejada –, cujo processo se deu com o planejamento inicial pretendido, a sua readaptação durante o percurso, a frustração reflexiva e a tentativa de reorganização da desordem gerada pela experiência, por intermédio das interpretações de quem participou dela, mesmo que indiretamente, já que meu corpo apenas presenciou aqueles corpos infantis que, efetivamente, vivenciaram-nas. Inferências à parte, são desses corpos que trato no capítulo a seguir, assim como os conceitos relacionados aos racismos e à pedagogia escolhida como base de sustentação das ações durante o trabalho de campo, das análises do material produzido posteriormente e da atuação do meu corpo de professora-pesquisadora-performer.

O Capítulo 2, intitulado *Tem Crianças, Racismos e Performances Nesta Pesquisa*, aborda os saberes que fundamentam a pesquisa sobre as infâncias, os racismos e as noções da

Performance e da Pedagogia Performativa. A escrita dele ampliou o meu processo de letramento racial, além de ratificar a minha habitual forma de trabalho com as infâncias na escolarização pública, apreendida desde a minha pesquisa de Mestrado (2014-2016), transformadora da minha prática educativa. Já a Pedagogia Performativa, por sua vez, fez-me sentido a partir das leituras dos textos do meu orientador, professor Gilberto Icle, e das professoras Luciana Hartmann e Elyse Pineau, principais inspirações para a escolha desse espaço como base de sustentação da ação, análise e interpretação do que foi investigado.

Como os trabalhos de campo abordaram as crianças negras e brancas, pois não havia possibilidade prática ou lógica de separá-las, falo das infâncias na perspectiva de seus protagonismos, referenciando a metodologia da Pesquisa com Crianças e os preceitos da Sociologia das Infâncias, com ênfase nos textos de Sarmento sobre as infâncias socialmente construídas e os diálogos com a Fenomenologia de Merleau-Ponty, amparada, principalmente, pelas obras de Marina Marcondes Machado. O recorte nas infâncias pretas vai se referenciar, prioritariamente, nas obras de Nilma Lino Gomes, Alberto Roberto Costa e sua abordagem da Escolarização dos Corpus Negros nas escolas públicas do Distrito Federal, e Vanda Machado e suas experiências educativas, relatadas em *Irê Ayó*, na qual trata da formação das identidades coletivas e das representações simbólicas dos conceitos raciais impossíveis de serem verbalizados.

Ainda sobre os saberes essenciais para esta investigação, abordo os conceitos relacionados aos racismos, tais como branquitude, negritude, resistência, colorismo, enfim, entre outros, que surgiram na dinâmica (auto) ensinante deste registro escrito, que considerei complexo, difícil e importante para o desenvolvimento de um texto (auto) reflexivo e a consolidação do meu processo de letramento racial.

A fim de (auto) compreender melhor algumas noções conceituais, consultei, propositalmente, autores que apresentam contrapontos importantes, tais como Silvio de Almeida (racismo estrutural), Jessé Souza (racismo multidimensional) e Muniz Sodré (racismo institucional). Estabeleci diálogos com Robin Diangelo e sua obra *Fragilidade Branca*; com Achilles Mbembe e Kabengele Munanga, cujos textos convergem para a ideia central do apagamento memorial do negro; e, principalmente, com Neusa Santos Souza e sua obra *Tornar-se Negro*, referência para o meu entendimento sobre as consequências do racismo na saúde mental do negro.

Como proposta de análise, trago ainda, no Capítulo 2, a história pessoal do alisamento do meu cabelo, intitulada *Cinco Anos*, compartilhada com os estudantes. Optei por apresentá-la na íntegra, para ilustrar como a performance narrativa desse fragmento da minha vida me

mobiliza até hoje, 45 anos depois, haja vista que já a performei inúmeras vezes, para públicos diferenciados, e cada vez que o faço ela me traz outras e diferentes percepções. É nesse sentido que aponto a Pedagogia Performativa como escolha metodológica para esta pesquisa.

Assim, dou início ao tema das performances com a fala de bell hooks (2017, p. 24), sobre “um movimento contra as fronteiras” de transgressão em sala de aula. De fato, é essa a ideia que me traz a pedagogia performativa crítica e suas práticas, descritas nos textos de Elyse Pineau, Leda Maria Martins, Mônica Bonatto e Tânia Alice. É uma pedagogia empolgante que ampliou o meu olhar-ver-escutar a ponto de reconhecê-la em textos cujas práticas descritas não tratam dela diretamente, como os de Virginia Kastrup, entretanto revelam-se com a potência que “vai além das práticas poético-estéticas [...] maior do que os sentidos que cabem na noção de desempenho” (Icle, 2010, p. 11). Como professora-pesquisadora, afirmo que, antes de iniciar o processo de pesquisa, cogitei outros caminhos teórico-metodológicos, entretanto, a leitura da obra de Paul Zumthor e sua concepção genial de performar a palavra, foi decisiva para definir o lugar da minha prática educativa.

O Capítulo 3, intitulado *Tem um Corpo nesses Saberes*, traz as análises das performances narrativas dos estudantes em seus contextos de produção. Esta pesquisa considera como performances narrativas os desenhos, as imagens, os registros escritos nos diários de bordo, os bilhetes, as cenas, os diálogos, enfim, qualquer forma de comunicação dos corpos dos estudantes que emergiram no trabalho de campo. Assim, selecionei alguns desses materiais para realizar as minhas interpretações à luz da Sociologia das Infâncias e com breves diálogos com a Antropologia Social, a Educação Socioemocional, a Geografia Humanista e a Pedagogia das Emoções, além das autoras já citadas no Capítulo 2, como Hartmann, Alcântara, Martins e Bonatto.

Outrossim, acredito ser importante afirmar que as minhas interpretações são, sobretudo, inferências a partir das minhas observações a respeito das experiências que vivenciei com os estudantes e são, portanto, percepções pessoais de uma mulher adulta que buscou centralizar seu olhar-ver-escutar no protagonismo das infâncias. Mesmo assim, não estou isenta dos equívocos das análises adulto centradas e da pretensão na busca de definições limitadoras, que não cabem nesta investigação.

O Capítulo 4, intitulado *Corpos que transformam a Escola*, tenta identificar os estados transformados dos corpos infantis nas experiências vivenciadas nas nossas práticas artístico-performativas em sala de aula, considerando as percepções do meu corpo de professora-pesquisadora na relação com os corpos deles. Esses corpos me pareceram, a priori, galgar etapas nas interações comigo, com seus pares e com as atividades propostas no trabalho de campo.

Posteriormente, percebi que o movimento deles se fazia circunstancial e independente em cada momento dessas interações. Após analisar exaustivamente os materiais produzidos pelos estudantes, decidi reagrupar aqueles corpos em categorias que pudessem estar associadas entre si, em um mesmo indivíduo, por ações, momentos e contextos distintos. Elas não estabelecem nivelamento ou classificação, considerando que não foram pensadas para excluir, mas para orientar o olhar de quem olha para as necessidades e as demandas dos seus fazedores. Assim, repito, a partir do meu olhar de professora-pesquisadora, nas interações com os estudantes, o corpo-aéreo, o corpo-vínculo, o corpo-presente e o corpo-manifesto, são apresentados em suas definições e exemplificações. Não me abstenho do exercício de tentar explicá-los à luz de pensadores do corpo, das subjetividades e do espaço humanizado, como Merleau-Ponty, Milton Santos, Erving Goffman, Angelo Serpa e González Rey.

Diante de todo o escopo representativo de um percurso planejado de campo e das minhas frustrações pelo caminho, que, posteriormente, compreendi e traduzi como as *dádivas dos corpos desviantes*, muitas questões me inquietavam: o que fala a boca, quando profere o discurso, fala o corpo, quando em cena, em performance, para o outro? O que o corpo da criança em cena fala e o que não conta fora dela? O que o racismo faz com o corpo que narra o racismo que vive? E o que o racismo faz com o corpo que o reproduz? Como o racismo opera no corpo preto que o nega? Como o corpo branco trata o racismo que nele habita? Como reagem os corpos ao racismo que os cerca? E como o racismo cerca os corpos que a ele reagem?

Ao longo do trabalho, fui observando como aqueles *corpos desviantes* iam se comunicando, sinalizando questões que me exigiam mais do que a observação. Tais desvios demandavam uma percepção mais aguçada das *entrelinhas* que subterfugiavam as leituras corporais e contextuais que ali se apresentavam. Em determinados materiais, fiz uma, duas e três análises diferentes, e, posteriormente, ao olhar e refletir, de novo, surgia aquela quarta inferência com um novo sentido. Como exemplo, cito uma imagem apresentada, no mínimo, duas vezes no decorrer de todo o texto e cujas análises evidenciaram (1) os corpos dos estudantes na interação em grupo e (2) o corpo de um deles na produção de uma performance narrativa pessoal relacionada ao trabalho coletivo. Ambas pontuaram sobre as categorias daqueles corpos, entretanto não abarcaram as subjetividades presentes em outra possível análise, a posteriori. E, se aquele corpo-aéreo negro, retinto, portou-se assim em razão da constituição do grupo, formado por outros dois indivíduos, um branco e um negro não retinto? Não seria essa uma representação histórica e socialmente construída de hierarquia que incomodou aquele corpo, a tal ponto que o provocou a eximir-se do trabalho em grupo? Dessa forma, nessa terceira análise, não seria, esse corpo transgressor, um corpo-manifesto? Acredito

que, de fato, categorizar os corpos das crianças se fez muito útil para ampliar as minhas percepções sobre eles, ao me induzir a considerar as inúmeras variantes e suposições no decorrer dos processos e a me impedir de construir definições e limites fixos.

Outrossim, no decorrer do texto, utilizo repetidamente o termo escuta-olhar/ver adjetivado, cujas qualidades, como compreensiva, afetiva, sensível e respeitosa, hifenizadas, têm o objetivo de ampliar seu significado, devendo ser compreendido pelas minhas leitoras e leitores como percepção, para além dos sentidos sensoriais ocidentalizados. A referência é o conceito de “cosmopercepção”, de Oyèrónké Oyewùmí (2021, p. 29), que, ao tratar da concepção de mundo pela cultura iorubá, busca “privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, a combinação de sentidos”.

No início do capítulo 4, fiz um exercício inventivo para o (auto) despertar da minha escrita e observei, a partir dele, a relação direta dos corpos das crianças transformando o espaço escolar. Ao rememorar os nossos encontros, trago como exemplo o dia em que as crianças estavam preparando a cena final e dois alunos negros, que aceitaram a escolha para representar os bandidos da história, caminhavam pelo corredor, encapuzados. Foram rapidamente abordados pela orientadora educacional da escola e a vice-diretora, preocupadas com aqueles dois indivíduos suspeitos, propensos baderneiros ou causadores de problemas. Eles até tentaram explicar que estavam ensaiando, entretanto precisei intervir, informando-a que os dois meninos participariam da performance final da turma. É a escola que se mostra desacostumada aos exercícios cênico-performativos de contar a realidade, cultivando o hábito de prejudicar e marginalizar, sem sequer escutar as razões que motivam a ocupação transgressora dos seus espaços. Por esse viés, observo que as crianças e os/as adolescentes, colaboradores/as da pesquisa, demonstraram satisfação e prazer nas nossas aulas de Teatro, não só pela ludicidade que imperou nos encontros, mas, também, pela essência transgressora que pairava no ar, como se estivéssemos todos ali, burlando algumas regras limitadoras que nos impediam de ser/estar e agir como indivíduos que têm direitos e poder de decisão.

Pela receptividade positiva do meu trabalho de campo, pela escola e pelas crianças, assumi o compromisso ético de compartilhar o resultado da minha pesquisa com os docentes da Escola Classe 04 do Paranoá, por intermédio de uma apresentação como formação continuada, em uma reunião de coordenação pedagógica coletiva. Infelizmente, os estudantes colaboradores da pesquisa não estão mais na escola e mantenho pouco contato com a maioria. Entretanto, como contrapartida, para os estudantes da instituição matriculados atualmente, a escola já sinalizou que mantém o interesse e está aberta para a realização das oficinas artístico-performativas sobre a temática do racismo.

É esperado que as propostas de ação no campo artístico-performativo estejam alinhadas com a prerrogativa da liberdade de expressão e do bem-estar individual e coletivo dos seus participantes, fomentando as interações, gerando contentamento e, assim, o engajamento das crianças e jovens em relação às outras atividades oferecidas na escola. É bem verdade também que as infâncias estimam as linguagens artísticas, enquanto os adultos as subestimam nos processos de escolarização. Foi inegável, também, que as performances narrativas dos estudantes transcenderam seus contextos de produção quando apontaram, coletivamente, outras práticas e novas propositivas de ação para transformar os espaços/tempos habituais no ambiente escolar, tais como uma maior autonomia nas decisões; os trabalhos em grupos colaborativos; os debates a respeito das regras já impostas, como os tempos destinados aos intervalos e recreio; entre tantas outras demandas e pretensões daqueles estudantes, que, nas aulas de Teatro e nas suas performances narrativas, ousavam, corajosamente, comunicar-se, dizer de si.

Creio também que elas sinalizaram para os outros professores do Ensino Fundamental, para a escola, para as famílias e para nós, acadêmicos e futuros formadores de docentes, algumas questões, como a necessidade de oportunizar realmente aos discentes espaços de falar-ouvir-reverberar o que pensam e o que sentem a respeito do meio social em que vivem; a emergência do letramento racial docente; a necessidade e a importância de considerar as realidades das crianças negras e brancas das periferias, cujas existências carregam o peso das discriminações raciais e sociais; a urgência no reconhecimento da escola como uma grande praça reprodutora da cultura supremacista branca, quando não trata da questão do racismo com profundidade. E, principalmente, a compreensão de que nenhum processo cognitivo de ensino-aprendizagem pode prosperar sem dar importância aos sentimentos e emoções das crianças, sobretudo àquelas que têm, na alma, no corpo e na pele, as marcas do racismo.

“Em qualquer sociedade governada pela política patriarcal imperialista capitalista supremacista branca, a maioria dos relacionamentos envolvendo hierarquia será estruturada usando o modelo de dominação” (hooks, 2020a, p. 178). E toda e qualquer prática educativa que se propuser a quebrar a dicotomia entre *professor-aluno*, tornando-os *indivíduo-indivíduo* que partilham saberes, será reverenciada pelo dominado. Qualquer iniciativa que tenda a reconfigurar a percepção da criança e do adolescente como um ser pensante do seu tempo, que vivencia emoções e sentimentos conflitantes, com reflexos diretos no desenvolvimento de suas aprendizagens cognitivas e emocionais, poderá despertar neles a memória afetiva, a autoestima saudável e a capacidade de lutar e resistir diante dos desafios que virão.

São nas entrelinhas, naquelas finíssimas linhas entre o que existe e o que não existe, que escrevemos a nossa história. São sempre naquelas passagens que pouca gente entende, que pouca gente acredita e que muita gente imagina que nem acontece. Para alguns simples sonhos, para outros apenas impossibilidade. É justamente por ser impossível, por ser simplesmente sonho, por ser inacreditável que vivemos. Porque somos assim... dentro de nós. Acreditando no impossível e escrevendo nossa história. Escrevendo-a sempre... sempre nas entrelinhas; nas finas linhas do real e do imaginário que construímos e criamos os melhores cenários de vida... de verdades, de sonhos e fantasias. Para além de nós... para muito além dos nossos dias (Adriando Hungaro).

CAPÍTULO 1 – PESQUISA DESNORTEADA PELAS CORPOREIDADES INFANTES EM PERFORMANCES NARRATIVAS

Neste capítulo, busco contextualizar a prática artístico-pedagógica que foi desenvolvida na Escola Classe 04 do Paranoá/DF, por intermédio de dados e informações sobre a escola, os planejamentos pensados para as práticas, os equívocos no percurso, os instrumentos e recursos utilizados na investigação, enfim, as pretensões da professora-pesquisadora e as surpresas, frustrações, encantamentos e recálculos de rotas que contribuiram para formatar, metodologicamente, esta pesquisa, desnorteada pelo fazer incorporado do estudante em comunicação e partilha de saberes, impressões e experiências.

1.1 A ESCOLA CLASSE 04 DO PARANOÁ/DISTRITO FEDERAL

Neste subcapítulo identifico os critérios da escolha da referida escola como campo da pesquisa, seu funcionamento no cotidiano escolar e, ainda, referencio a instituição como espaço essencial para a atividade humana e humanizada pela compreensão dos comportamentos sociais, das estratégias de controle e das relações, individuais e coletivas, de afetar ou influenciar os indivíduos que (com) partilham desse/nesse espaço.

Era o início do ano 2022 e, no Brasil, presenciávamos, finalmente, a queda de mortes pela Covid-19, em decorrência principalmente do eficiente cronograma vacinal e da facilidade do diagnóstico precoce da doença pelos (auto) testes. O comportamento social, após dois anos da pandemia, com milhares de mortes e perdas irreparáveis, alcança o estágio mais próximo da normalidade e as escolas retomam suas atividades presenciais. A modalidade virtual de ensino remoto emergencial, estratégia adotada para dar continuidade às aprendizagens durante o contexto pandêmico, resultou em inúmeros prejuízos, principalmente para os estudantes pobres da educação básica, como afirma a nota da Agência Brasil:

O Brasil registrou piora no aprendizado de estudantes em todos os níveis avaliados. A etapa que sofreu o maior impacto foi a da alfabetização, medida no 2º ano do ensino fundamental. Os resultados são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) [...] os resultados mostram que houve piora em todas as etapas de ensino. A maior queda ocorreu na etapa da alfabetização. A pontuação obtida pelos alunos do 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa passou de 750 pontos em 2019, em média, para 725,5 [...] “Não foge do esperado, acho que era uma expectativa, a gente sabe que para essa faixa etária nessa especificidade da alfabetização, essa mediação presencial é especialmente importante”, diz, a coordenadora-geral do Saeb, Clara Machado, que apresentou os resultados (Tokarnia, Agência Brasil, set/2022).

É nesse contexto que busco uma escola para realizar o trabalho de campo e, por sugestão da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, cidade periférica mais próxima da minha residência, sou encaminhada à Escola Classe 04 (Imagem 1), em razão do destaque dado pela mídia regional ao projeto da escola sobre raça e racismo, intitulado *Projeto Olhares*.



Imagem 1 – Entrada da Escola Classe 04 do Paranoá.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

UM RESUMO SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

A Escola Classe 04 do Paranoá foi criada por meio da resolução do CDF/DF de 28/01/90 e autorizada a funcionar através da portaria nº 063 CEE/DF de 14/08/1992. Ela possui uma área de 7.016,39 m², sendo 1.998,28 de área construída. Passou por uma reforma em 2004, quando todos os blocos de madeira foram substituídos por alvenaria. Atualmente a Escola tem cerca de 555 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 150 alunos matriculados na Educação Infantil, distribuídos em 32 turmas. Destas turmas, 03 são Classes Especiais (01 CE UDA, 02 CE DMU), 08 turmas de Educação Infantil, 08 turmas de Integração Inversa, 03 Classes Comuns Inclusivas, 03 Classes Bilíngues Mediadas (CBM) e 15 Classes Comuns. Ressalta-se que existe a necessidade de alunos serem atendidos por uma Equipe de Apoio e Aprendizagem, porém não há estes profissionais na Unidade Escolar. Sendo uma Escola com essa clientela, é necessária uma visão especial de forma a atender a todas as peculiaridades dos alunos, para que eles sejam acolhidos sem distinção.

Na escola, além de falta de recursos humanos, como coordenadores, psicólogo, pedagogo, secretário (auxiliar), há necessidade de melhoria em sua estrutura física, principalmente parte elétrica e telhados dos blocos C, D, E. F. Outro ponto é o aumento de alunos em sala de aula, pois com a construção do novo bairro, Paranoá Parque, houve um acréscimo de alunos, o que tem dificultado o trabalho pedagógico. A Escola Classe 04 do Paranoá fez adesão aos Ciclos. Ela atende alunos que estão no Segundo Ciclo (Ensino Fundamental – Séries Iniciais), que é dividido no Bloco I, que é o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), e o Bloco II, que corresponde ao 4º e ao 5º anos do Ensino Fundamental.

COMO TRABALHA AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

- Realiza durante todo ano letivo atividades por meio de textos, músicas, culminância;
- Resgate cultural/ancestral por meio de conversa entre alunos;
- Diariamente promove debates e possui projetos em longo prazo, em específico o Sarau do mês de novembro;
- Valores, respeito, valorização dos indivíduos;
- Promove visitação a museus que retratem a diversidade.

Quadro 1 – Resumo dos dados importantes registrados no Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 04 do Paranoá.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 04 do Paranoá (2021).

Os dados acima me confirmaram que a instituição atendia, também, a uma clientela com necessidades educacionais especiais. Tais condições, somadas às desigualdades sociais de uma comunidade formada, em sua maioria, por negros e pobres, sujeitos a práticas discriminatórias e racistas, ou seja, ao capacitismo e ao racismo, exigiam no mínimo um olhar especial da escola para a qualidade da sanidade mental e emocional daquelas crianças e tornava aquele o espaço ideal para a realização desta pesquisa. Notei também que o Projeto Olhares, muito referenciado pela sua dimensão estética, não constava no Projeto Político Pedagógico (2021), provavelmente desatualizado, em razão do contexto pós-pandêmico.

DESCRIÇÃO DO ESPAÇO	Possui uma área de 7.016,39 m ² , sendo 1.998,28 de área construída. Passou por uma reforma em 2004, onde todos os blocos de madeira foram substituídos por alvenaria. São dois corredores com dez salas de aula em cada um, utilizadas pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Classes Inclusivas; uma sala dos professores; uma biblioteca; uma sala de audiovisual; uma cantina; dois pátios cobertos; uma sala para secretaria; uma sala para equipe gestora; uma sala para mecanografia e copiadora; uma sala para servidores da limpeza; pátio coberto da entrada; guarita para segurança; estacionamento para professores; banheiros para alunos e alunas e banheiros para os professores; bebedouros coletivos; espaço para horta e espaço verde interno; quadra coberta; em funcionamento em ambos os turnos.	
PÚBLICO ATENDIDO	Atualmente, cerca de 555 alunos matriculados no Ensino Fundamental e 150 alunos matriculados na Educação Infantil, distribuídos em 32 turmas: 03 são Classes Especiais (01 CE UDA, 02 CE DMU), 08 turmas de Educação Infantil, 08 turmas de Integração Inversa, 03 Classes comuns Inclusivas, 03 Classes Bilíngues Mediadas (CBM) e 15 Classes Comuns.	
EQUIPE DE PROFISSIONAIS	01 Diretor - 01 Vice-diretor - 01 Supervisor Pedagógico - 01 Chefe de secretaria - 02 Auxiliares de conservação e limpeza (readaptados/atendentes telefones e depósito - Almoxarifado) - 05 Merendeiras (Terceirizados) - 09 Auxiliares de limpeza (Terceirizados) - 04 Vigilantes (Terceirizados) - 36 Professores - 03 Professores intérpretes (1 efetivo e 2 contratos temporário) - 01 Professora de sala de recursos (generalistas) - 01 Professora de sala de recursos (DA) - 01 Professora de sala de recursos (DV) - 01 Orientadora educacional	
HORÁRIOS DE ENTRADA E SAÍDA	MATUTINO	VESPERTINO
	07:00 às 11:45	13:00 às 17:45

HORÁRIOS DOS RECREIOS	MATUTINO	VESPERTINO
	10:00 às 10:20	16:00 às 16:20
NORMAS DA MERENDA ESCOLAR	São 02 refeições por turno, que abrangem o café, lanche e almoço (matutino) e almoço, lanche e jantar (vespertino), conjugados com frutas, sucos, biscoitos e a comida de sal; preparados e servidos pelas merendeiras, individualmente; o estudante come à vontade, sendo permitida a repetição enquanto houver a disponibilidade do alimento.	
ALGUMAS ATIVIDADES/PROJETOS EM ANDAMENTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Projeto Educação com Movimento (Educação Física); 2. Atendimentos pelo Serviço de Orientação Educacional - SOE e Sala de Recursos; 3. Projeto Assembleia de Classe (Famílias); 4. Jovens Educadores Sociais (Acompanhamento Educação Especial); 5. Projeto Identidade; 6. Projeto Sentimentos e Emoções com fábulas; 7. Projeto alimentação saudável; 8. Projeto Todos Contra a Dengue; 9. Projetos Interventivos de Reforço e Reagrupamento. 	

Quadro 2 – Descrições registradas no Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 04 do Paranoá.
Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola Classe 04 do Paranoá (2021).

Assim, com a autorização da Coordenação Regional de Ensino do Paranoá, apresentei às gestoras da referida escola o folder (Imagem 2) com a proposta do trabalho de campo e fui orientada a apresentá-la ao grupo das docentes da instituição, a fim de averiguar seus interesses na realização daquele projeto-piloto em suas turmas.



Imagem 2 – Folder de apresentação do projeto na escola.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Durante o processo de doutoramento, a intenção inicial era a de compartilhar, oralmente, as minhas histórias pessoais de experiências racistas vivenciadas na infância e na adolescência, como gatilhos disparadores das narrativas dos estudantes da educação básica, pela certeza da existência dessas práticas racistas e opressoras no cotidiano da escola, em reprodução pelos adultos e pelas próprias crianças, embora negadas ou referenciadas como violência sem cunho

racial. De fato, o folder apresentado (Imagem 2), intitulado *Histórias pretas (e brancas) na escola: nós narrativos de si em performances na educação básica*, trazia, além da metodologia a ser empregada pela professora-pesquisadora (observação participante) e o objetivo da pesquisa (compreender como o compartilhamento das nossas próprias histórias podem nos afetar na escola), as seguintes provocações: como a Escola escuta a criança preta? Como a Escola escuta a professora preta? O que tem a dizer a criança preta na educação básica? O que tem a dizer a professora preta dessas crianças? Como entrecruzar as narrativas pretas na escola a partir das artes da cena? O que pode gerar tal entrecruzamento?

Durante a apresentação da proposta aos professores e professoras, nos horários da coordenação dos turnos matutino e vespertino, o grupo se mostrou participativo, inclusive compartilhando histórias pessoais, com exemplos em concordância com a necessidade da abordagem mais incisiva sobre os racismos, como realidade tanto nas escolas quanto nas comunidades e outros espaços sociais de convivência. Entretanto, apenas duas professoras temporárias, dos quintos anos B e D, ofereceram o espaço da sala de aula e o tempo de 5 horas, uma tarde por semana, para que suas turmas participassem do que, inicialmente, chamei de *oficinas de performances narrativas*.

Deu-se, assim, a constituição do grupo de estudantes para o trabalho de campo, escolhido por intermédio do aceite dessas duas docentes dos quintos anos, gerando um recorte mais específico, ainda que, pelas minhas expectativas, contemplava crianças já alfabetizadas e contextualizadas na transição, tanto na etapa de ensino, quanto da infância para a adolescência.

1.2 OS ESTUDANTES DAS TURMAS DOS QUINTOS ANOS B E D DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste subcapítulo descrevo os participantes da pesquisa performativa em travessia, ou seja, os estudantes das duas turmas dos quintos anos, suas idades, alguns de seus modos de ser e estar presentes na escola e na vida, suas expectativas para avançar para a próxima etapa do Ensino Fundamental, em um contexto pós-pandêmico, além da complexidade dessa transição da infância para a adolescência como espaço/tempo desafiador e rico em oportunidades.

O trabalho de campo foi realizado com 55 (cinquenta e cinco) estudantes, sendo 29 (vinte e nove) meninas e 26 (vinte e seis) meninos, de duas turmas do quinto ano (Imagem 3) do Ensino Fundamental da Escola Classe 04 do Paranoá, compostas por subgrupos heterogêneos quanto à diferença das idades, das bagagens culturais e sociais, das personalidades e das afinidades. Vivenciavam a transição entre a infância e a pré-adolescência, além da

expectativa para a transição na etapa do Ensino Fundamental, dos anos iniciais para os anos finais, embora a instituição, justificada pelas agruras e atrasos em decorrência da Covid-19, já os considerasse aptos a avançar. Como já dito, a escolha por esses quintos anos se deu em função das docentes dessas turmas terem optado pela participação no projeto, mas também foi pensada como uma possibilidade de abarcar uma etapa de ensino crucial, porém pouco atendida pela escola em suas inúmeras demandas, diante das prováveis mudanças radicais subsequentes na vida pessoal e escolar desses estudantes.



Imagem 3 – Um dos grupos de meninas em comunicação de suas demandas.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Esses *jovens seres em travessia*, caracterizados como “categoria social”, expressam-se “de forma cada vez mais diversa, devido às várias combinações sociais, culturais, de gênero e de etnia” (Menegaz, 2016, p. 46). Percebo que, na faixa etária dos 10 aos 12 anos, esses corpos crescidos, em franca transformação e repletos das marcas da puberdade, que chega sem pedir licença e muda o sentido das coisas, os cenários da vida e os espaços de ocupação e bem-viver, não são mais aqueles corpos de ontem, que obedecem sem questionar, que se calam diante das injustiças ou se acomodam sem vontade. Pelo contrário, tendem a subverter a ordem, a transgredir as regras, a endereçar suas aversões, frustrações e agressões a alvos definidos. Se defendem, se agrupam, preferem estar em bando ou em grupo, se comprometem com seus afetos, buscam autorrealizar-se e ainda se encantam com o mundo, embora de forma mais particular e sutil. Desejam protagonizar a vida intensamente, embora nem sempre saibam ou possam fazê-lo. Saboreiam mais do que devoram, mesmo que a pressa e a ansiedade estejam presentes em seus corpos para atrapalhar o fluxo e as toadas. Não mais desejam tratamento infantilizado, embora amem as brincadeiras infantis. Esperam avançar na etapa de ensino, mas têm receios quanto às novas interações com os novos colegas na nova escola, as exigências daqueles saberes não

concretados ou perdidos em tempos de Covid e a dinâmica da convivência com as muitas professoras das outras novas matérias, disciplinas e componentes curriculares que virão.

Seus “mundos de vida” (Sarmiento, 2007, p. 44) se assemelham ao dos adultos no desejo pelos direitos, liberdades e opiniões, mesmo que se sintam inseguros por tangenciar suas escolhas. Nesse sentido, corroboro Oliveira (2011, p. 3), autora da ideia de que as “[...] crianças não constroem um mundo específico distinto dos adultos. Seus mundos de vida são construídos com os adultos [...] se realizam nas condições sociais nas quais elas vivem, interagem com os adultos” e, acrescento, pela percepção da urgência delas em transpor essa complexidade do trânsito entre a infância e a adolescência. Quando chegam nessa etapa da vida, após terem experimentado por anos o constructo da criança, constantemente subestimada pelo adulto, seus corpos tendem a resistir, no nível da vida cotidiana, ao controle social imposto pelas normas e convenções. A urgência em tornar-se adulto, típica da adolescência transgressora, impulsiona a perda do autocontrole corporal e social pela descoberta do prazer e da sexualidade, das preferências culturais, dos comportamentos estranhados, dos silêncios, nessa “[...] noção de resistência plural [...] vinculada a experiências, mesmo que temporárias, de empoderamento e reatualização significativa do self [...] da recusa das formas normais ou convencionais de relacionamentos sociais” (Freire Filho, 2007, p. 52). É a rebeldia favorecendo a conexão, a comunicação e a interação entre os pares, nesse ambiente institucionalizado e normativo que é a escola, porém rico em possibilidades de um fazer pedagógico, político e, subjetivamente, significativo.

1.3 OS FAZERES PENSADOS COMO UMA PRÁTICA PLANEJADA

É também neste subcapítulo que descrevo as atividades planejadas e seus objetivos iniciais, a partir dos registros no caderno de planejamento da professora-pesquisadora, bem como os deslocamentos resultantes das demandas dos corpos infantes que emergiram nas práticas. Listo também as ferramentas e dinâmicas complementares utilizadas no trabalho de campo, tais como os jogos teatrais de Viola Spolin; as brincadeiras e os jogos tradicionais das infâncias; as diversas modalidades da improvisação; as dramatizações; as experimentações; as rodas de conversa; as contações de histórias verídicas e de causos inventados; as danças do *TikTok*; as massas de modelar; as dinâmicas com perucas, massinhas, manequim negra, bonecas pretas, bolas e leques; reportagens de jornais e notícias do *WhatsApp*; leituras compartilhadas de contos, provérbios africanos e fragmentos de obras de autoras negras; músicas diversas e cantorias ao microfone.

Evidencio a atuação do meu corpo de professora-pesquisadora como corpo-criança, a “criança performer [...] o ator social portador de novidade” (Machado, 2010, p. 124), aquele que, efetivamente, protagoniza o seu próprio querer brincar junto, participar, refletir sobre o lugar/espço/território existencial que precisa ser a escola, “lugar de uma experiência de relação com o mundo de um ser essencialmente situado” (Serpa, 2021, p. 13).

Assumo que, de fato, meu caderno de planejamento não reflete a imagem de um experimento performativo, desvinculado das submissões da cultura hegemônica que domina os processos de escolarização e faz sucumbir todo o fluxo inventivo do outro a quem quero ver/ouvir/escutar. A arrogância que o compõe, definitivamente, não “realça a criatividade, os experimentalismos, o agenciamento individual [...] num cenário de relativa indeterminação estrutural, amplificada saturação midiática e múltiplas possibilidades de escolha e identificação” (Freire Filho, 2007, p. 55), mas aponta um “ponto de partida” (Oliveira, 2011, p. 60) construído por uma professora-pesquisadora que se pensava condutora da investigação. Dessa maneira, fui a campo com a ideia pré-concebida (Imagens 4 e 5) de uma prática que já objetivava pretensos resultados, mas que precisou ser, constantemente, repensada ao longo do processo.

OFICINA	TEMA	DATAS	OFICINA	TEMA	DATAS
1	IDENTIFICAÇÃO Chamamento/ Apresentação/Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/ Jogo teatral/ Avaliação da Oficina	06/04 quinto D 04/05 Quinto B	5	MAPA DOS SONHOS Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/Eu conto, você conta/Outras histórias/ Avaliação da Oficina	01/06 Quinto D 07/06 Quinto B
2	CORPO NEGRO Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/ Cena-improvisação/ Avaliação da Oficina	03/05 Quinto D 11/05 Quinto B	6	NARRATIVAS ANCESTRAIS Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/ Escutação de Histórias/ Avaliação da Oficina	08/06 Quinto D Quinto B
3	POLÍTICA DO CABELO Jogo dos Sentimentos/ Roda de Conversa/Experimentação cênica/ Avaliação da Oficina	10/05 Quinto D 18/05 Quinto B	7	COMO SERIA SE FOSSE Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/ Cena-improvisação/ Avaliação da Oficina	21/06 Quinto D 22/06 Quinto B
4	PERFORMANCES NARRATIVAS Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/Eu conto, você conta/Outras histórias/ Avaliação da Oficina	17/05 Quinto D 02/06 Quinto B	8	HISTÓRIAS DE ÁFRICAS - HISTÓRIAS NOSSAS Jogo dos Sentimentos/Roda de Conversa/Eu conto, você conta/Outras histórias/ Avaliação da Oficina	28/06 Quinto D 29/06 Quinto B
Semana dos dias 13 e 14 de abril - AVALIAÇÃO INTERNA QUINTOS ANOS - NÃO HAVERÁ OFICINA!					

Imagem 4 – Planejamento inicial.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

QUANTO AO PLANEJAMENTO DA PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA:

OFICINA/ ENCONTROS	TEMA VERSÃO PLANEJADA	AJUSTES/ NECESSIDADES	MÊS
1	IDENTIFICAÇÃO	IDENTIFICAÇÃO	MAIO
2	CORPO NEGRO	CORPO NEGRO	MAIO
3	POLÍTICA DO CABELO	POLÍTICA DO CABELO	MAIO
4	PERFORMANCES NARRATIVAS	PERFORMANCES NARRATIVAS 1	JUNHO
5	MAPA DOS SONHOS	PERFORMANCES NARRATIVAS 2	JUNHO
6	NARRATIVAS ANCESTRAIS	MAPA DOS SONHOS	JUNHO
7	COMO SERIA SE FOSSE	MITOS E PROVÉRBIOS ANCESTRAIS	JULHO
8	HISTÓRIAS DE ÁFRICAS	ENCERRAMENTO/MEMÓRIA AFETIVA	JULHO

Imagem 5 – Ajustes do planejamento inicial.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Inicialmente, o propósito da pesquisa performativa como metodologia tornou-se incompatível com o rigor do meu planejamento, bem como com o regramento da análise, tanto no momento dos encontros quanto a posteriori. Apesar do meu equívoco, a intenção era a escuta compreensiva, sensível e atenta, o escutar/ver/enxergar daqueles estudantes e suas relações com as experiências racistas e opressoras vivenciadas no cotidiano escolar, o que foi me exigindo a escusa do que havia sido planejado e a atenção aos sinais que iam surgindo nos corpos dos estudantes ao longo do percurso. Mesmo presa a um fazer pedagógico adestrado e persistindo em submeter a pesquisa a um instrumento de quantificação e classificação racial – o questionário de autodeclaração (Imagem 6) –, utilizado sem a problematização do entendimento dos estudantes sobre os termos cor e raça, comecei a suspeitar que aqueles corpos se comunicavam com a competência de gerar reflexões para além do que era previsto, proposto ou questionado.

The image shows two copies of a questionnaire form. The top copy is a scan of a printed form with handwritten answers. The bottom copy is a photograph of the same form, showing the spiral binding of the notebook it is in.

Top Copy (Scanned):

Você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça (marque quantas opções desejadas):

- Branco
- Negro
- Pardo
- Amarelo
- Preto
- Indígena
- Afro-descendente
- Outro: _____

Você já vivenciou algum episódio de racismo, dentro ou fora da escola? Você já viu alguém que você conhece passar por algum episódio de racismo? Alguém da sua família já passou por essa experiência?

Na sua opinião como estudante, por que falar sobre racismo, privilégio branco, histórias que vivenciamos no cotidiano e que nos marcam por algum tipo de violência, seja por raça, gênero, condição social, entre outras?

Bottom Copy (Photograph):

Você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça (marque quantas opções desejadas):

- Branco
- Negro
- Pardo
- Amarelo
- Preto
- Indígena
- Afro-descendente
- Outro: _____

Você já vivenciou algum episódio de racismo, dentro ou fora da escola? Você já viu alguém que você conhece passar por algum episódio de racismo? Alguém da sua família já passou por essa experiência?

Na sua opinião como estudante, por que falar sobre racismo, privilégio branco, histórias que vivenciamos no cotidiano e que nos marcam por algum tipo de violência, seja por raça, gênero, condição social, entre outras?

Imagem 6 – Questionário de autodeclaração aplicado com os estudantes dos quintos anos.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Em geral, os formulários que coletam dados sobre raça e cor dos estudantes são preenchidos, no ato da matrícula, pelos adultos e/ou responsáveis, e não por eles próprios, o que me sugeriu, a priori, ser oportuno ouvi-los, considerando que, aparentemente, a maioria ali presente pudesse ser (auto) identificada como da raça negra. Como a autodeclaração de cor e/ou raça entre crianças e adolescentes não se forja em território racialmente neutro, em razão, principalmente, do silenciamento da escola diante dos racismos e das discriminações raciais

cotidianas em outros ambientes de interação, concebi análises distintas a partir dos dados obtidos em tal formulário.

A análise descritiva de algumas respostas às questões subjetivas está no Capítulo 2, enquanto o conjunto das respostas às questões objetivas e subjetivas, entrecruzadas e descritas tal como registradas pelos estudantes, apresento no quadro abaixo. Tanto as respostas subjetivas quanto o conjunto das respostas objetivas e subjetivas (Quadro 3), contextualizadas, são performances narrativas que comunicam o saber do estudante sobre aquele assunto, suas percepções e emoções sobre as experiências racistas.

RESPOSTAS OBJETIVAS COR/RAÇA AUTODECLARADA	<i>Branco</i>	<i>Negro</i>	<i>Pardo</i>	<i>Amarelo</i>	<i>Preto</i>	<i>Indígena</i>	<i>Afrodescendente</i>	<i>Outro</i>
RESPOSTAS SUBJETIVAS SOBRE EXPERIÊNCIAS RACISTAS (EU E/OU OUTROS) E POR QUE FALAR SOBRE RACISMO								
<i>Porque senão as pessoas não vai aprender.</i>		x						
<i>Não entendi a resposta.</i>			x					
<i>Porque racismo é crime.</i>		x						
<i>Porque é bom.</i>		x						
<i>Porque senão as pessoas vão ser muito julgadas.</i>						x		
<i>É importante saber o que a outra pessoa passa por ser preto.</i>	x							
<i>Não sei porque falar sobre isso muito ruim isso muita falta de respeito a pessoa.</i>	x							
<i>Porque dá alerta nas pessoas.</i>			x					
<i>Eu não e minha família eu não sei.</i>		x						
<i>Não.</i>	x x x	x x x x x x x x	x	x				
<i>Sim.</i>		x						
<i>Porque a gente ajuda alguém que tá sofrendo racismo.</i>	x							
<i>O meu primo me chamou de preto fedorento.</i>		x						
<i>Para mudar a história.</i>		x						
<i>Pra mim conversar sobre isso eu acho muito importante.</i>		x						
<i>Sim porque temos que aprender a respeitar a todos.</i>		x	x					
<i>Minha mãe já sofreu e já fizeram de gênero comigo.</i>			x					
<i>Não gosto de racismo.</i>		x						x
<i>É importante para a gente não ser racista no futuro.</i>			x					
<i>Já vi no celular.</i>	x							
<i>Porque as pessoas que sofrem tem tantos direitos quanto as pessoas que não sofrem.</i>	x							
<i>Um amigo que estudou comigo.</i>			x					

<i>Acho muito ruim ter racismo.</i>			x					
<i>Me amar.</i>	x	x		x				
<i>Eu nunca passei. Minha professora do 4º ano já.</i>		x						
<i>Para entender o que é racismo para outras pessoas não sofrerem.</i>		x						
<i>Já sofri discriminação por causa do cabelo.</i>		x						
<i>Não, eu não conheço ninguém que tenha vivido racismo.</i>		x						
<i>Porque isso faz com que a gente não cometa erros.</i>		x						
<i>Porque temos que ajudar todo mundo.</i>			x					
<i>Não gosto de falar sobre isso.</i>	x							
<i>Eu nunca vivi nenhum privilégio branco.</i>		x						
<i>Não sei.</i>		x						x (morena-clarinha) x
Subjetivas em branco.	x		x x	x				
Todo o formulário em branco.	x x x x x							

Quadro 3 – Registros das respostas subjetivas e objetivas dos estudantes nos formulários de autodeclaração.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Ao entrecruzar as respostas subjetivas aos marcadores autopercebidos dos estudantes sobre raça e/ou cor, infiro sobre possíveis mecanismos de autodefesa em razão do despreparo ou desconhecimento dos enfrentamentos das questões raciais; de hierarquização dos indivíduos pela cor e raça; e das habituais referências na utilização do termo negro para raça e preto para a cor da pele. Ao considerar ainda que tais formulários foram nominais e os estudantes visualmente identificáveis, é possível pontuar uma série de questões para refletir sobre a importância da abordagem do tema para todos os indivíduos em interação. Como exemplo, cito os estudantes autodeclarados brancos: o desejo deles de não falar do assunto atravessa o da benevolência no reconhecimento e na garantia de direitos do indivíduo negro. É a própria branquitude que, ao não se admitir privilegiada, perpetua o racismo ao referir-se, explícita ou implicitamente, ao outro como inferior e digno de pena. Há os estudantes negros que não querem abordar o racismo ou, surpreendentemente, não conheçam quem sofre por essa violência; enquanto outros afirmam já ter vivenciado experiências racistas, estarem conscientes de que tais práticas são crimes e que a temática precisa ser inserida como pauta a ser aprendida e ensinada na escola. O quantitativo de estudantes autodeclarados pardos, morenos, morenos claros e até indígena demonstra a imensa confusão entre raça e cor que se apresenta como desmobilizadora de uma luta que ultrapassa a questão da paleta de tons da cor da pele.

Algumas sinalizações me pareceram *entrelinhas*. Compreendo-as como sinais que imprimem no meu corpo de professora-pesquisadora os estranhamentos essenciais para prováveis suspeições: o que me dizia o corpo daquele menino preto que disse ser importante falar de racismo porque senão as pessoas não vão aprender? E aquele outro que afirmou nunca ter vivido nenhum privilégio branco? Ou o que considerou que falar sobre racismo faz com que a gente não cometa erros? O que podem (ou não) ter sinalizados aqueles corpos, mesmo engessados na formalidade documental daquele formulário? E, principalmente, o que poderiam eles, se oportunizados a uma prática artístico-performativa brincante, prazerosa, que os estimulasse a contar suas histórias e a se contar para si mesmos, para seus pares e para o mundo em que vivem? Com essas dúvidas e tantas outras, segui com a pesquisa, incomodada com o planejado e curiosa com o desconforto da inesperada comunicação.

Além do instrumento acima citado, escolhi três histórias pessoais de experiências racistas vivenciadas na infância para compartilhar com as crianças, a fim de que elas pudessem se sentir motivadas a, também, compartilhar as suas próprias histórias. Tais performances narrativas se constituíram em, como afirma Oliveira (2011, p. 61), “signos plenos de sentido”, já que representaram (e representam) “marcas da vida cotidiana” de uma criança negra que, agora adulta, traz incorporadas suas histórias como meio para a compreensão de si mesma, para o autoconhecimento e para as reflexões acerca de como os nossos processos de aprendizagem podem, trajetivamente, reverberar-se em submissão ou resistência.

Inspirada pela dinâmica do *Eu conto e você conta*, as referidas histórias foram: *A Boneca Bebê*, em que conto a violência física e psicológica que sofri no pré-primário pela diretora da Escola Casinha Branca; *Cinco Anos*, em que conto a violência física do alisamento do meu cabelo nessa idade; e, *A Partida Final*, em que conto a violência psicológica que sofri pelas colegas da turma da 4ª. Série no Colégio Frei Orlando. No Quadro 4, produzido logo após a contação de cada uma das histórias, listo as falas elencadas pelos estudantes, bem como as reações dos espectadores pelas percepções da professora-pesquisadora:

<i>EU CONTO, VOCÊ CONTA - TRÊS PERFORMANCES NARRATIVAS COMPARTILHADAS</i>		
<i>A BONECA BB</i>	<i>CINCO ANOS</i>	<i>A PARTIDA FINAL</i>
<i>INSTRUMENTOS CORPO/VOZ + LEQUE DIRETORA + BONECA (VISUAL)</i>	<i>INSTRUMENTOS CORPO/VOZ + CHEIROS (ODOR)</i>	<i>INSTRUMENTOS CORPO/VOZ + POMPOM + BOLA (TÁTIL)</i>
Violência física e moral de diretora branca com criança negra na escola (adequação)	Violência física e moral com criança negra em relação a seu cabelo (aparência física)	Violência institucional e moral com criança negra na escola (competência)

PERFORMANCES NARRATIVAS DESPERTADAS NOS ESPECTADORES		
<p>Atenção da turma na escuta da narrativa:</p> <p>- O que aconteceu foi racismo?</p> <p>- Teria sido diferente se você fosse com uma criança branca?</p> <p>- O que aconteceu com a boneca?</p> <p>- Ela foi devolvida?</p> <p>- O que sua mãe fez quando você chegou em casa sem a boneca?</p> <p>- E você por acaso é negra, tia Lú?</p> <p>- Teve um menino no ônibus que fez bullying comigo.</p>	<p>Plateia atenta, mas silenciosa, principalmente as meninas e a professora regente;</p> <p>Sono do menino negro:</p> <p>- Oh, tia, o João [nome fictício] parece que tá dormindo?</p> <p>- É verdade essa história?</p> <p>- Tia Lú, uma vez aqui na escola um menino ficava falando do meu cabelo e aí eu prendi ele e só andei com cabelo amarrado.</p> <p>- Não sei pra que falar dessas coisas de racismo, só pra aborrecer e causar confusão.</p> <p>- Na reportagem da estudante impedida de entrar na escola por conta do cabelo e sobre professora, aconselhando falando pra ela alisar o cabelo, os racistas que fizeram isso podem ser presos?</p> <p>- Por que, tia Lú, você não usa uma das suas perucas, já que seu cabelo é ruim?</p>	<p>Escuta atenta e participativa:</p> <p>- Tia Lú, me dá essa bola de handball?</p> <p>- Eu acho que não devia ter nada obrigado na escola. Eu se pudesse escolher também não ia fazer educação física.</p> <p>- Eu queria falar que um dia meu pai me falou que eu não ia conseguir fazer nada na vida porque só fazia chorar e eu fiquei muito triste.</p> <p>-E o que que tem isso com o que a gente tá falando?</p> <p>- Nada, eu só queria falar.</p>
DÚVIDAS DESPERTADAS NA PROFESSORA-PESQUISADORA APÓS AS NOSSAS RODAS DE CONVERSA		
<p>Como lidar com esse processo de “desterritorialização” em função da cor da pele clara, já que não se é (mulher) negra, nem tampouco (mulher) branca?</p>	<p>Qual o peso da estética colonial branca para esses estudantes considerando que a maioria de seus ídolos são brancos?</p>	<p>O prazer em vencer a competição é valor branco?</p> <p>Como o ato de competir se relaciona à resistência?</p>

Quadro 4 – Questões suscitadas após a contação das minhas histórias pessoais.

Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Sobre as minhas performances narrando as três histórias e o pós-compartilhamento das impressões, opiniões e algumas narrativas dos estudantes, ocorridas dentro do planejamento, destaco a performance narrativa de Isabel, após ouvir a história *A Partida Final*, sobre o diálogo com o pai (Quadro 4). Ao ser rebatida por um colega como fala descontextualizada, a menina se defende e manifesta a sua fala como algo importante a ser compartilhado. Aquela era a primeira vez, segundo a professora regente, que Isabel reagia a uma crítica de um colega sem fragilizar-se ou chorar. Houve, também, a sugestão do menino branco, de que eu usasse peruca em razão do *meu cabelo ruim*, mesmo depois de a questão ter sido discutida exaustivamente após a história, evidenciando que a luta contra narrativas racistas reproduzidas e perpetuadas é contínua e infundável. Tal situação foi problematizada com a turma, em roda de conversa, como

exercício reflexivo sobre a nossa estética corporal em relação aos dualismos bom e ruim; orgulho e vergonha; feio e bonito; gordo e magro. Considero, também, que as três narrativas pessoais que compartilhei com os estudantes foram estratégicas para a produção de vínculos (Imagem 7). As meninas e os meninos passaram a conhecer melhor sobre *a vida daquela professora que propunha o fazer teatro contando suas histórias*, como eles assim afirmavam.

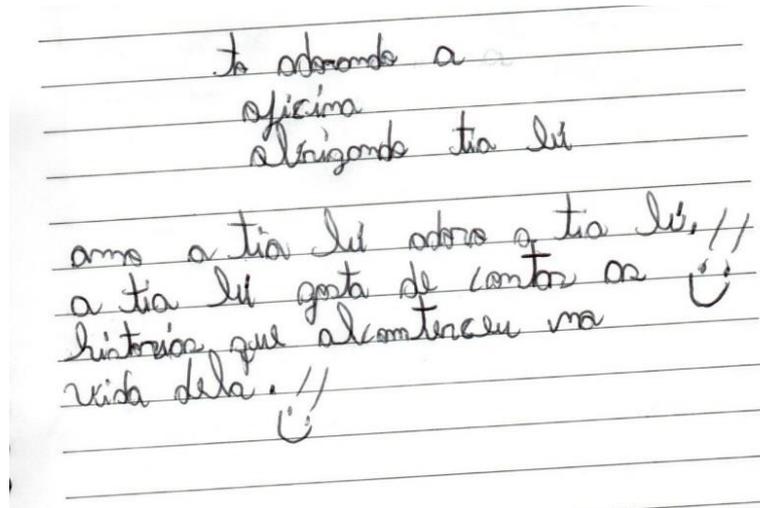


Imagem 7 – Performance narrativa avaliativa de um estudante sobre a oficina.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

No referido planejamento para o trabalho de campo, foram pensados, também, os jogos teatrais de Viola Spolin (2012, p. 20), os jogos de papéis, as brincadeiras e dinâmicas organizadas, as improvisações e as experimentações consideradas “[...] habilidades de comunicação desenvolvidas e intensificadas por meio de oficinas que com o tempo abrangem outras necessidades curriculares e a vida cotidiana”, sempre considerando o repertório inicial dos estudantes, a produção coletiva de um *saber* próprio do grupo, a potencialidade do vivenciar corporalmente o olhar do outro e a aproximação entre o real e o imaginário, o fazer de conta, por intermédio das adaptações necessárias às demandas dos participantes. Aponto alguns exemplos, como a tradicional brincadeira da estátua, ressignificada como desafio de resistir às tentativas da professora-pesquisadora em fazer falar ou movimentar os corpos paralisados; a dinâmica comunicacional do acréscimo a terminações específicas às palavras criando novas linguagens; as danças de roda tradicionais misturadas às letras de músicas atuais e os jogos de mímicas com as temáticas de filmes, desenhos animados ou qualquer outro assunto do interesse dos estudantes.

É Abreu (*apud* Hartmann; Veloso, 2016, p. 9) quem afirma que “[...] educar em teatro é uma experiência pedagógica e artística, didática e criativa, amorosa e desafiadora, mas há nela

uma porção muito subjetiva, que só pode ser contada por cada sujeito envolvido”. Assim como no teatro, a pedagogia da performance amplia o “repertório estético em sala de aula” (Hartmann; Veloso, 2016, p. 40), abre *espaços relacionais híbridos* e possibilita diálogos com os saberes fundantes das linguagens artísticas das artes da cena, como, por exemplo, o que Hartmann e Veloso (2016, p. 41) denominam de “[...] tecnologias aplicadas ao espetáculo, como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização, e tudo o que dá sustentação visual à cena”.

Nos trabalhos de campo desta pesquisa, como instrumentos utilizados no desenvolvimento das atividades em sala de aula, foram utilizadas algumas tecnologias que funcionaram como aberturas das redes dialógicas entre os estudantes e despertadores lúdicos dos seus interesses em comunicar-se, brincando.

AÇÕES E TECNOLOGIAS PARA A PRODUÇÃO DAS CENAS/PERFORMANCES	
	COMO ACONTECEU...
DIÁRIO DE BORDO;	BRINCADEIRAS INFANTIS;
JOGO DOS SENTIMENTOS;	DINÂMICAS CORPORAIS E VOCAIS;
RODAS DE CONVERSA;	MICROFONES E CAIXAS DE SOM;
JOGOS TEATRAIS DA VIOLA SPOLIN;	GRAVADOR;
NOÇÕES DE IMPROVISAÇÃO;	CELULAR;
EXPERIMENTAÇÃO;	BONECAS;
MASSA DE MODELAR;	IMAGENS EM PORTA-RETRATOS;
ESPELHOS;	REPORTAGENS;
PERUCAS;	AUTO AVALIAÇÃO.
MANEQUINS;	
MÚSICAS;	

Imagem 8 – Tecnologias utilizadas no trabalho de campo.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Para o registro dos dados, usei os diários de bordo dos estudantes e o Diário de Campo da professora-pesquisadora, a gravação de áudios e o celular para fotografias e vídeos, dependendo de cada momento e possibilidade de utilização. Para os estudantes, os diários de bordo serviram como espaço livre para a comunicação com a professora-pesquisadora em registros da forma que desejassem. Colei nos diários alguns questionários e dinâmicas relacionados com as temáticas das oficinas para serem respondidos pelas crianças. Como pesquisadora, usei o Diário de Campo para os planejamentos das oficinas, as anotações individualizadas sobre os alunos, as descrições das práticas performativas e os relatos das minhas percepções sobre as particularidades de cada encontro, além dos materiais escritos complementares que foram utilizados, tais como as reportagens sobre racismo, os provérbios africanos, entre outros.

Tanto o gravador (Imagem 8) quanto o celular foram utilizados poucas vezes para a produção de alguns áudios e imagens, como a produção de um vídeo de uma cena com a participação de toda a turma e algumas fotografias de determinados encontros com temáticas específicas. Acredito que tais instrumentos poderiam ter sido melhor aproveitados na coleta de mais imagens das crianças e de suas performances narrativas, e que a ausência dessa documentação imagética, iconográfica e videográfica prejudicou as análises dos dados, simbologias, signos e sinais produzidos pelos e nos corpos infantis.

Como tecnologias acessórias, utilizei a caixa amplificadora de som e os microfones que possibilitaram a potencialização da voz da professora-pesquisadora nos encontros com a turma com maior quantitativo de estudantes, e que foi muito apreciada pelos estudantes, nas dinâmicas musicalizadas, nas orientações da professora-pesquisadora sobre as atividades propostas e nos trabalhos cujas propositivas eram a escuta da própria voz amplificada e protagonizada. As músicas foram amplamente requisitadas e aproveitadas como recursos expressivos em todos os encontros, já que tal linguagem artística possibilita o reconhecimento das afinidades e a aproximação entre pares, potencializando os vínculos. Outros objetos contributivos para a produção das performances narrativas, tais como a massa de modelar, o espelho de corpo inteiro, as perucas, a bola, o leque, o pompom, o manequim negro, as bonecas negras, a boneca bebê, o pente, a pasta alisante, os catálogos telefônicos e os porta-retratos foram considerados novidades bem apreciadas pelos estudantes na propositiva da utilização deles para contar e ouvir as histórias.

O espaço cênico no qual os estudantes apresentavam suas performances narrativas era o centro da sala de aula, preparado antecipadamente a partir do afastamento das mesas e cadeiras para as laterais. Tal disposição, aos nossos olhos, simbolizava o *lugar das imagens do corpo em cena* ou, como afirma Judy (2002, p. 20), “um colóquio de diferentes linguagens não verbais” tradutoras das particularidades de cada um:

O que eu sinto, o que eu aprendo, o que eu memorizo, todas as sensações, percepções e representações interferem nas imagens de meu corpo, que é simultaneamente a possibilidade e a condição daquilo que experimento e de minhas maneiras de interpretar o que eu experimento (Judy, 2002, p. 20).

A ideia da produção do corpo como imagem no espaço cênico contribuiu para essa representação tão pessoal das emoções que ele emana, constituindo-se como referencial na abordagem da estética corporal negra agregada ao repertório sensorial e simbólico dos estudantes no trabalho de campo. O *Jogo dos Sentimentos* foi a dinâmica que utilizei no início de todas as oficinas para sinalizar a importância de considerar o estado emocional dos estudantes como mobilizador dos corpos que se abrem para afetar e serem afetados. Tal jogo,

inspirado na obra cinematográfica *Divertidamente*, propõe a escuta organizada dos participantes sobre os cinco sentimentos (alegria, tristeza, raiva, medo e nojo) em relação a alguma situação incômoda vivida por eles na escola. Cada estudante, na sua vez, fala por tempo determinado sobre como se sentia enquanto os outros escutavam. O respeito à fala do outro, ao tempo dessa fala, a escuta acolhedora e sem julgamentos foi uma prática possível de ser conquistada pelo grupo, principalmente nos momentos em que falavam sobre suas experiências com os racismos.

As literaturas com histórias, mitos e provérbios africanos (Quadro 5) foram complementares para apresentar leituras diferentes daquelas com as quais os estudantes estavam habituados e para invocar de forma brincante a presença das nossas ancestrais, que tiveram o poder de mobilizar as memórias e o imaginário criativo para transgredir pela “potência do corpo e o poder dos signos” (Rufino, 2019, p. 85) em nossa prática artística antirracista.

Obra	Autoria
<i>Orum Ayê: um mito africano da criação, História dos Iorubás</i>	Raimundo Matos Leão
<i>Como Ananse se tornou o dono de todas as histórias que as pessoas contam, do Povo Axânti, de Gana</i>	Gary Jeffrey
<i>A sabedoria dos provérbios – Kitábu: O livro do saber e do espírito negro africano</i>	Nei Lopes
<i>Histórias de Ananse</i>	Adwoa Badoe e Baba Wagué Diakité
<i>A criação – segundo a mitologia Iorubá</i>	Fernanda Cruzick e Gisela Barbosa
<i>O dia em que Ananse espalhou a sabedoria pelo mundo</i>	Eraldo Miranda e Tati Moés
<i>Ananse tecendo teias na diáspora</i>	Zélia Amador de Deus
<i>Nyangara Chena – a cobra curandeira e o segredo das tranças e outras histórias africanas</i>	Rogério Andrade Barbosa

Quadro 5 – Bibliografias africanas utilizadas no trabalho de campo.

Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Ao final dos encontros, a proposta era a autoavaliação oral nas rodas de conversa ou o registro das impressões sobre as experiências nos diários de bordo. Ambas as propositivas foram realizadas com muita objetividade por parte dos estudantes, que escreveram ou verbalizaram menos do que eu esperava, embora seus corpos tenham comunicado muito a respeito da apreciação, repulsão, agravo ou reverência às experiências vivenciadas. Também foram apontadas sugestões de outras temáticas que gostariam que fossem abordadas.

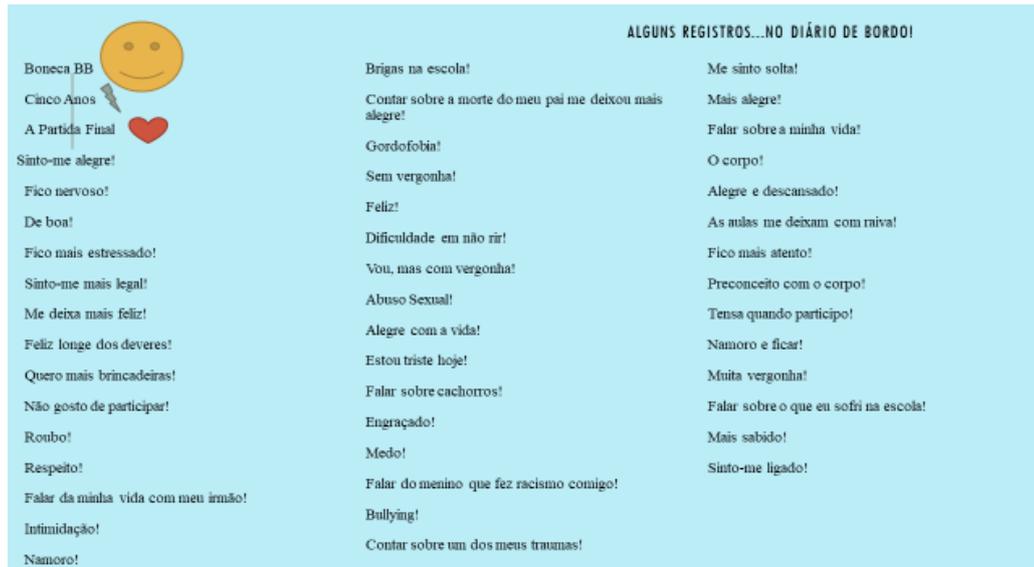


Imagem 9 – Registros avaliativos nos diários de bordo dos estudantes.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Na Imagem 9, um apanhado de como os estudantes avaliaram os encontros e os temas sugeridos para serem abordados nas aulas de Teatro, registrados nos diários de bordo. Das performances narrativas da professora-pesquisadora comunicando fragmentos de suas histórias pessoais, por exemplo, a que mais agradou ao grupo foi *A Boneca BB*, enquanto a que menos gostaram foi *Cinco Anos*. Dos temas a serem tratados, além do racismo, sugeriram roubo, namoro, intimidação, gordofobia, abuso sexual, *bullying* e corpo. Quanto ao que sentiam ou sobre o que achavam das oficinas, as avaliações positivas e negativas, os comentários e apontamentos sobre suas demandas também trouxeram bons indícios de que aqueles estudantes tinham muito ainda o que comunicar.

Acredito que, de forma geral, o trabalho de campo alcançou o esperado, embora tenha surpreendido muito mais pelo que não foi previamente pensado. Assim, a quantificação dos materiais produzidos (Tabela 1) não pode demonstrar a potência da experiência vivenciada em cada encontro com os estudantes.

MATERIAL	QUANTIDADE
<i>Imagens fotográficas com celular</i>	100 imagens
<i>Horas-vídeo com celular</i>	36.54 minutos
<i>Horas de áudio com gravador</i>	10.58 minutos
<i>Diários de Bordo com registros dos estudantes</i>	55 cadernos
<i>Páginas do caderno de planejamento da professora-pesquisadora</i>	100 páginas
<i>Folders para apresentação (ideia inicial) do projeto para a escola</i>	01 modelo
<i>Formulários avulsos</i>	01 modelo

Tabela 1 – Materiais analisáveis que foram produzidos no trabalho de campo.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Foram dois meses (maio e junho de 2022) com oito encontros, uma vez por semana, no período da tarde. A produção de espaços, onde foi possível falar, expressar, comunicar, escutar e ser/estar em conexão consigo mesmos, trouxe no corpo um saber atravessado pela experiência do outro, em uma relação alteritária e prazerosa. Os *Laborafetos*, assim denominados pela professora-pesquisadora, foram esses espaços de experimentações com a carga de afeto necessária para abordar algo tão complexo quanto as experiências racistas e opressoras presentes no ambiente escolar, nos quais foi possível perceber nos corpos dos estudantes a reprodução de uma estrutura social que os afeta. Como afirma Nogueira (2021, p. 65), “o corpo é um signo” investido de crenças e sentimentos socialmente concebidos e, assim, os corpos negros desta pesquisa, mesmo nesse espaço de acolhimento produzido para estimular suas comunicações, trouxeram, nas entrelinhas ou explicitamente, essa configuração valorativa em comparação ao outro, branco. O conjunto de imagens abaixo me remete a tais situações, nas quais somente quem estava partilhando das experiências com os estudantes é capaz de perceber ou inferir sobre os inúmeros sinais manifestados por eles.



Imagem 10 – Corpos em interação, sinalizando outras questões.
Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

As nossas oficinas de Teatro também funcionaram, explícita e interventivamente, em relação aos ruídos de comunicação que afetavam a qualidade das relações existentes entre os estudantes em sala de aula. A Imagem 10, à esquerda, por exemplo, mostra as performances narrativas do grupo em uma cena sobre racismo na escola e traz, impregnada nela, a divergência das duas meninas ao centro. O motivo da desavença, fora das nossas aulas, era que ambas as garotas gostavam do mesmo menino, da outra sala. Como sentimento e emoção são indissociáveis do corpo em performance, tal questão pessoal, levada àquela experimentação cênica, causou uma quase briga física entre elas; percebe-se, ademais, o distanciamento da quarta menina (ao fundo) do espaço cênico e o sarcasmo irônico do menino diante das duas.

Também na Imagem 10, ao centro e à direita, João e Maria [nomes fictícios], que constantemente discutiam e se desentendiam nas oficinas. Maria é uma menina negra não retinta que tem as melhores condições sociais e, por essa razão, apresenta uma postura arrogante diante dos colegas, impondo suas ideias e não aceitando ser direcionada ou participar de grupos nos quais ela não seja a líder. Assim, é sempre confrontada por todos e está sempre sozinha. João é um menino negro que implica com ela, mais do que os outros, e, mesmo não realizando atividades juntos, faz questão de abordá-la para destacar que ninguém aprecia a companhia dela. No dia dessa imagem, especialmente, conversei com os dois sobre o fato, a fim de compreender a dinâmica da interação entre eles.

Enfim, esse caráter relacional das experiências concebeu o que chamei de *laborafeto*. De fato, os *laborafetos* foram laboratórios graças ao caráter experimental, transitório, processual e inconclusivo que encerram e tiveram como bases as explosões de sentimentos e emoções que decorrem dos vínculos que neles são estabelecidos. “Se corpo e lugar estão profundamente imbricados” (Serpa, 2021, p. 74), tais *laborafetos* atuam nos corpos relacionais performativos no momento em que aconteciam e continuam reverberando potência nas memórias que venham a acender depois. Marina Marcondes Machado (2023, p. 55), a respeito de sua prática com as infâncias, afirma que elas não são “[...] terapia corporal nem psicoterapia, embora o espaço ocupado com arte e na arte tenham efeitos terapêuticos, pela descoberta de si, com o outro, no mundo”.

A experiência política e performática de compartilhar nossas narrativas comuns de opressão ou de resistência mobilizou os corpos-coletivos e a presença implicada desses corpos, suas falas, desenhos e registros das histórias, dos ditos que estão nos gestos, movimentos, repertórios, enfim, na própria performance, mobilizaram os corpos-espectadores que, por identificação ou repúdio, postaram-se em relação, na luta contra o que nos domina ou nos exclui coletivamente. O que chamo de presença implicada assemelha-se ao que Icle (2011, p. 182) denomina noção de vontade de presença, que “escapa à linguagem, ao sentido e a significação” das práticas performativas. O autor pensa as artes da cena como lugar para estar em presença do outro, espaço no qual a corporeidade se dá “[...] como forma de experimentar o mundo, na qual a atenuação que a significação faz no impacto dos corpos está menos evidente” (Icle, 2011, p. 183). Os elementos corpo e presença representam o cerne cênico na contemporaneidade, na qual a vontade de estar com o outro ultrapassa a vontade de se (re) conhecer o que é desconhecido no outro. Icle (2011, p. 187) pontua seu conceito pela análise das poéticas gestadas no teatro brasileiro, que motivaram a criação do teatro de grupo, os coletivos com identidades artísticas próprias, que “[...] centram-se nos próprios atores, na sua gestão

administrativa e nas suas concepções cênicas”. Nesta pesquisa, a análise incidiu-se na observação atenta e sensível dos corpos dos estudantes no trabalho de campo, desde o momento que são recebidos em sala de aula até o final do encontro e mesmo fora dele, pela percepção das particularidades desses corpos, seus modos de interação, de comunicação verbal e corporal e suas formas de ação nesse ambiente institucionalizado, na maioria das vezes extremamente formal e hostil.

Essas evidências performáticas foram percebidas, por exemplo, nos comportamentos de exceção dos estudantes na preparação do espaço para as atividades “do teatro”, como eles denominavam. Os complexos agenciamentos das lideranças dos grupos nas atividades propostas e seus processos de ajustes; as dificuldades de integração iniciais entre os gêneros; a auto-organização dos grupos nos intervalos das aulas e nos retornos desses intervalos, sem a interferência ou a ingerência do adulto; os ajustamentos interacionais inéditos reverberados fora dos contextos dos encontros do teatro, entre as duas turmas, inclusive por compartilhamento de experiências comuns; a vontade da participação cênica e das leituras à frente, nas aulas das outras disciplinas, relatadas pelas professoras regentes, enfim, são exemplos da potência da presença implicada que transforma os corpos e os contextos escolares, por vezes, endurecidos, tal como versa Hartmann (2017, p. 47) sobre o corpo em performance:

A riqueza de elementos existentes entre o gesto e a palavra, a voz e o silêncio, a memória e o esquecimento, a tradição e a transformação, a individualidade autoral e a coletividade criadora. Dessa forma, minha dedicação aos estudos da performance vem se baseando nos processos de aprendizagem, transmissão e criação de narrativas (biográficas, ficcionais, tradicionais, entre outras), compreendendo-as como parte de complexos eventos de comunicação, de entretenimento, de criação estética e de construção de conhecimento.

E, como afirma a autora, ao permitir que a “própria prática educativa seja pensada como invenção” (Hartmann, 2017, p. 47), a performance redimensionou o meu pensar de professora-pesquisadora e me impulsionou a *olhar/ver/escutar/investigar performativamente, em alteridade*, reconhecendo as crianças como produtoras de cultura, de reflexões e de conhecimentos por intermédio “de seus corpos, vozes, gestos, experiências, identidades étnicas, de gênero, raça e classe” (Hartmann, 2017, p. 164), em constante transformação.

Dessa forma, permiti-me ser guiada pelas corporeidades dos estudantes, pelas vontades, demandas e necessidades deles, processualmente estabelecidas ao longo dos encontros. Outras vezes, usei com experimentações que nem sempre obedeciam às regras da escola, como a acolhida

das danças e músicas do *TikTok*¹, por exemplo, sempre buscando ouvir, escutar e considerar suas análises. O trabalho de campo impulsionou ainda mais meu desejo em atuar, pedagogicamente, por intermédio de uma prática sustentada pela escuta compreensiva e sensível e pela comunicação das emoções e sentimentos das infâncias nos processos cognitivos de aprender/ensinar/aprender pelas vias das artes da cena.

¹ O *TikTok* é uma plataforma, comunidade ou aplicativo de compartilhamento de vídeos no qual os usuários podem criar e postar vídeos curtos — em média de 15 segundos a três minutos — com conteúdos de música, dança, dublagem, entre outros (TIK TOK, ago. 2021).

CAPÍTULO 2 – TEM CRIANÇAS, RACISMOS E PERFORMANCES NESTA PESQUISA...

Até quando a criança negra vai desejar ser branca para apartar a dor de ser marginalizada pela cor de sua pele? Como foi para a menina preta o exercício de contar em desenhos e palavras que já sofreu racismo? De que maneiras seria possível mobilizar esses corpos negros e negras infantis por intermédio da performance como linguagem artística para que não se calem diante da realidade?



Imagem 11 – Notícia veiculada sobre racismo e registro escrito de um estudante no trabalho de campo com os estudantes dos quintos anos B e D da EC 04 do Paranoá.

Fonte: Estado de Minas em 19 set. 2022.



Imagem 12 – Registro escrito de estudante, sem identificação.

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

As Imagens 11 e 12 retratam situações que motivaram a realização desta pesquisa de doutoramento: o racismo e suas práticas discriminatórias produzindo feridas abertas na vida da criança preta, que tendem a sangrar e doer, infinitamente, se não reconhecidas e tratadas, interferindo diretamente na autoestima e na identificação negativa dela consigo mesma e em relação ao seu grupo étnico.

Neste capítulo, abordo alguns saberes que fundamentam a tese sobre as infâncias, os racismos e as noções dos Estudos da Performance e da Pedagogia Performativa como abordagens metodológicas. Tais conceitos nortearam as relações singulares estabelecidas com as crianças no trabalho de campo e suscitaram o questionamento: quais os caminhos possíveis para o protagonismo das infâncias pretas e brancas?

2.1 TEM INFÂNCIAS NESSAS CORES...

Pretendo identificar aqui quais as concepções da infância podem ser consideradas nas relações estabelecidas por intermédio das práticas artístico-performativas propostas, com recorte nas particularidades das infâncias escolarizadas periféricas negras, embora as atividades práticas tenham sido realizadas com todas as crianças das duas turmas selecionadas.

Nesta investigação, refiro-me ao corpo infante em transição, que é preto, é branco, é criança, é adolescente e que se põe (ou não) em cena e em contato, no tempo no qual seu desenvolvimento humano individual abarca uma amplitude de transformações físicas, fisiológicas, socioculturais, emocionais, intelectuais e psicológicas, que podem ser incompreensíveis a ele próprio, tornando-o, particularmente, vulnerável às tensões inerentes a esse momento da vida.

O grupo de crianças da pesquisa, nessa temporária transformação e que tem (ou deveria ter) importância para sua família, para a sociedade e para o Estado, que lhe assegura, “com absoluta prioridade, diversos direitos” (Art. 227, Brasil, 1988), na maioria das vezes se sente deslocado e solitário em suas lutas internas consigo mesmo e com o mundo que o cerca, e tende a assumir posturas e comportamentos vistos como mera oposição e rebeldia.

Como mulher adulta de 50 anos, percebo poucas similaridades nas descrições das minhas memórias de infância em relação ao que é vivido pelos adolescentes e crianças da atualidade. Penso que os adultos tendem a esquecer tais lembranças, em uma generalização negativa da adolescência, que se dá em razão da complexidade de uma geração que é, de fato, diferente da nossa (minha), mas que aparenta se posicionar com mais propriedade sobre questões como ética,

diversidade, consumo, cultura, comunicação, entre outras da contemporaneidade, mobilizadoras da consciência social e planetária para uma vida mais sustentável e plena.

O fato é que os estudantes desta pesquisa se mostraram questionadores, inventivos, criativos e muito dispostos à comunicação e à brincadeira, características típicas das infâncias atuais, e, portanto, qualificam-se como crianças. Nesse sentido, a ideia da infância para essa investigação se referenciou “no próprio olhar das crianças” (Filho; Prado, 1982) como *metodologia da Pesquisas com Crianças*. No contexto social e cultural específico desses estudantes, na escola e na sala de aula, eles foram instigados a comunicar narrativas, histórias, impressões e sensações próprias, seus saberes incorporados, tendo potencializadas suas relações com seus pares e considerados seus desejos, querereres e vontades.

Captar o olhar das próprias crianças tem sido um desafio para os pesquisadores das infâncias, tal como ainda o é para os processos de escolarização a utilização de histórias para as crianças e não pelas crianças, conforme conclui a pesquisadora Débora Oliveira. Em sua pesquisa sobre crianças pequenas na educação básica, Oliveira (2023, p. 21) evidencia os “mundos de vida” das infâncias pelas performances narrativas, sustentadas pelas experiências com a literatura e a linguagem e potencializadas na contação de histórias por elas próprias. O conceito “mundos de vida”, utilizado por Oliveira (2023), é referenciado em Maria Teresinha Oliveira (2011) sobre as especificidades das infâncias:

O mundo de vida das crianças envolve seus modos de fazer, suas experiências e as formas como são constituídas as relações sociais. A compreensão destas relações se dá a partir de uma postura teórico-metodológica que valoriza as distintas possibilidades dos adultos e das crianças em compreender as experiências que partilham (Oliveira, 2011, p. 104).

É Manuel Sarmiento (1997, p. 22) que, mesmo reconhecendo que o estudo “[...] das culturas da infância [...] é o produto de processos de colonização dos respectivos mundos de vida pelos adultos”, evoca os estudos das infâncias pelas próprias crianças, a fim de “[...] descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente” (Sarmiento, 1997, p. 25). Nesse sentido, qualquer investigação dos mundos sociais das infâncias deve considerar as “interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida [...] procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças” (Sarmiento, 2007, p. 44) como premissa para as infâncias da atualidade, inseridas em contextos familiares e sociais inundados por apelos das tecnologias e das mídias e tensionados pelas desigualdades passíveis de fragilizar ou

potencializar, a vivenciar experiências que as alavancam como efetivas produtoras de conhecimentos sobre si mesmas, “na qualidade de informantes, investigadores e autores” (Demartini, 2020, p. 16).

Os estudos e as pesquisas sobre a infância são, predominantemente, ocidentalizados e não dão conta de abordar a diversidade das infâncias, de suas cores e de seus contextos. A *História Social da Criança*, por exemplo, clássica obra de Ariés (2022), que discorre sobre a infância a partir da Idade Média e sobre as interações desta com a família, a escola e a sociedade, mostra historicamente “a evolução das mentalidades em relação à infância” nos investimentos nos processos das aprendizagens; na não-adultificação e não-sexualização da criança; na preservação da vida infante; na manutenção das relações familiares; na importância dos brinquedos, do brincar e da brincadeira. Sem generalizar a infância, a Sociologia e seus pensadores euro referenciados sustentam reflexões sobre a oposição entre o individual e o coletivo, nas quais predominam as “estruturas sociais sem deixar de procurar compreender a importância dos aspectos individuais ... as dimensões subjetivas e interacionais que explicam as ações individuais e suas orientações”. Na contemporaneidade das incertezas, a compreensão dos fenômenos sociais como contribuição para transformar a realidade e não apenas descrevê-la, tem nas crianças e nos adolescentes o desafio de pensar suas presenças conectadas com os inúmeros, como afirma Belloni (2009, p. 9), “dispositivos de controle” dos corpos infantis para o consumo como meio de (não) socialização.

Tais dispositivos são extremamente importantes para o controle dos corpos (abandonados em frente às máquinas, conectados às redes) e das mentes (navegando nos mundos virtuais, vivendo as aventuras das telinhas) e impõem uma certa lógica e certos conteúdos, gerando, ao mesmo tempo, novas formas cognitivas, novos modos de perceber (audiovisual, sintético), de aprender (processar em paralelo, controlar mais de uma variável, autodidaxia), de reagir a estímulos visuais e sonoros variados (coordenação visual-motora), ou seja, novos modos de pensar mais autônomos e colaborativos. Porém, as crianças e os adolescentes não são objetos passivos dessa ação organizada da sociedade, mas sujeitos em formação que se apropriam dessa técnica e a utilizam (provavelmente de modo de bricolagem) como recursos de seu próprio desenvolvimento como indivíduos plurais e autônomos (Belloni, 2009, p. 65).

Entendo que, para a Sociologia da Infância, a funcionalidade do processo de socialização da criança e do adolescente com seu universo de existência (família, escola, igreja, mídias, etc.) se alia, na atualidade, com a apropriação criativa da linguagem da criança que reinventa e ressignifica sua “[...] ação comunicativa, fundamentada numa outra razão, não estratégica e não instrumental, mas comunicativa, baseada na intercompreensão entre indivíduos” (Belloni, 2009, p. 25), em um processo de aprendizagem que é relacional e comunicacional, passível de acontecer em todos os espaços onde forem favorecidas essas duas

variáveis. Decerto, pelo peso da relação entre indivíduo e sociedade, a criança tende a reproduzir as culturas sociais, a interpretar e recriar modelos e normas que a influenciam para construir um mundo seu, como “ser social, de construção da identidade pessoal, do eu (self), no contato com o outro” (Casagrande, 2014, p. 11), a partir das interações com todos os elementos do seu universo, evidenciando “o caráter ativo e interativo [...] como ator desse processo” (Sarmiento, 2008, p. 9).

Funcionalistas ou estruturalistas, as concepções sociológicas que norteiam esta pesquisa consideram a criança como produtora de seus processos de socialização e capaz de transformar estruturas sociais engessadas ou inventar estruturas corporais simbólicas e complexas para interagir, se fazer pertencer ou, simplesmente, pelo próprio prazer de realizar, experimentar. Interação, pertencimento e experiência seriam categorias de ações mobilizadoras do corpo dessa criança que se comunica e se relaciona para socializar-se.

Penso que a comunicação ou competência comunicativa, presente desde o ventre materno, refina-se processualmente à medida que as crianças vão estabelecendo suas relações intersubjetivas umas com as outras e se dá, prioritariamente, pelo corpo vivo. A experiência de comunicar-se está, por exemplo, no corpo do bebê de meses que ainda não utiliza a linguagem oral racional, mas já não quer mais ficar deitado e demonstra corporalmente, para quem observa e interage com ele, seu desejo de levantar-se; que interage com seus afetos com sorrisos e *fecha o semblante* para pessoas com quem não tem afinidade; que mostra preferência pelo seu leite quente ou morno e recusa a chupeta nos momentos em que não está com sono; que manifesta alegria ao despir-se para o banho, mas fica impaciente com todo o ritual demorado para se vestir após a experiência; que demonstra interesse por animais e carros ao acompanhar com o corpo e o olhar atentos os movimentos desses elementos; que sinaliza seu desagravo para a moça da vacina, quando está entediado, com fome ou não consegue alcançar o objeto de sua atenção.

Esse esboço performativo da comunicação do bebê, com seu mundo natural e social, tece alguma proximidade com Habermas (2012), em sua abordagem ao conceito de “mundo da vida” ou “mundo vivido²”, reconstruído fenomenologicamente e “estruturado simbolicamente e como sistema” (Siebeneichler, 2012, p. 17) e ao seu conceito de “ação comunicativa³”, em referência a “formas de aquisição e utilização de saber por parte de sujeitos providos de competência comunicativa” (Siebeneichler, 2012, p. 12). De maneira breve e sucinta,

² Conceito de Filosofia e de Ciências Humanas que comporta a representação de um sujeito, algo da ordem da subjetividade; cada sujeito tem o seu mundo vivido e dele tem algo a dizer; reside na dimensão do já dado, anterior aos conceitos de mundo natural, de sujeito, de objeto (Fleig *et al.*, 2005, p. 259).

³ Refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja por meios verbais ou extraverbais) (Habermas, 2012, p. 166).

compreendo que ambos os conceitos corroboram esta investigação, que evidencia a comunicação e as interações sociais, sem a pretensão de tratar das vicissitudes conceituais pertinentes aos campos filosóficos e sociológicos. Esse conhecimento racional, como “caminho seguro para manter a filosofia no nível das ciências” (Siebeneichler, 2012, p. 8) e, também, como pauta para ornar esta pesquisa com saberes validados, é complementar a uma construção de caminhos investigativos, que, ao se iniciar no campo, busca sustentar-se mais nas práticas inspiradoras de pessoas em seus campos de atuação e evita submeter-se aos imperativos sistêmicos e colonizadores das teorias acadêmicas.

Dentro das perspectivas das pesquisas com crianças, duas pensadoras das infâncias, com atuações práticas pontuais foram e são mobilizadoras tanto das pretensões que esta investigação desejou alcançar, assim como das transformações, ao longo dos anos, da prática educativa do meu corpo de professora-pesquisadora: Marina Marcondes Machado e Luciana Hartmann.

Como suporte poético-filosófico para esta pesquisa, as obras de Marina Marcondes Machado trazem para o campo da Pedagogia do Teatro a “perspectiva artístico-existencial” (Machado, 2023, p. 40) para a reflexão da “união de infância da fenomenologia da criança com a noção de arte relacional” (Machado, 2023, p. 42). A professora, atriz, psicóloga e pesquisadora da aproximação entre o teatro e a infância, traz para a educação lampejos de um protagonismo infantil possível e muito positivo para o universo das crianças do agora.

Nesse sentido, como uma semente em terra fértil, planto no campo investigado a noção fenomenológica dela, de que a criança é performer; é um ser do tempo presente que vive suas experiências de diferentes maneiras e modos e que o *mundo da criança* é uma ideia concebida pelo adulto sobre a criança. Na analogia da semente, o solo revirado são os corpos (nossos) que se adubam dos brinquedos-sucata e da imaginação, matérias orgânicas naturais tão presentes neles, como também se fertilizam de novos olhares adulto/criança, criança/adulto, criança/criança, para (nos) os inundar com as poéticas memoriais dos encontros, do estar-juntos, dos “exercícios de agachamento poético” (Machado, 2023, p. 18) e das emoções nutridoradas que fazem nascer/crescer/florescer e produzir plantações de crianças protagonistas.

No decorrer de sua carreira acadêmica, Machado produziu obras que flertam com a psicanálise de crianças de Winnicott; com a poética de Bachelard; com as reflexões filosóficas sobre a criança de Merleau-Ponty. Ao buscar como fazer a fenomenologia da criança, a autora reflete:

A fenomenologia não é uma pedagogia. A fenomenologia é um método filosófico, uma maneira de pensar, ser e estar no mundo, e que implica uma atitude muito peculiar: a atitude do observador atento que, paradoxalmente, mergulha na experiência e afasta-se do fenômeno observado, de modo a descrever em detalhes o que vê. Não há adesão teórica prévia (Machado, 2023, p. 30).

A perspectiva fenomenológica, no campo do ensino de Artes, área de atuação de Marina, pontua-se em Merleau-Ponty, segundo o qual “intelecto e afeto são parte de um mesmo campo e onde haveria uma consciência perceptiva existencial que une ser e mundo” (Machado, 2023, p. 31), a corroborar a “perspectiva artístico-existencial” da autora, tese que resulta de seu segundo pós-doutorado, inscrita na obra intitulada *Para Crianças de Agora* (2023), na qual poetiza:

Viver bem a primeira e a segunda infâncias depende diretamente de como fomos introduzidos, por adultos, ao mundo compartilhado, antes mesmo do nascimento. Uma boa recepção das crianças implica condições materiais suficientes, obviamente, e disposição a condutas relacionais: adultos imaginativos, tempos e espaços vivos, culturas plásticas e polimorfos. Ter gente ao redor capaz de brincar e cheia, recheada de solicitude (Machado, 2023, p. 35).

O que Machado (2023, p. 38) nomeia como solicitude refere-se ao “responsabilizar-se consigo, com o outro e com o mundo, na gênese do ser-no-mundo, especialmente durante o crescimento das crianças”, o que penso ser condição *sine qua non* para a produção dos afetos, do afetar e ser afetado “no mundo da educação e das relações”, que compromete adultos e crianças a entreolharem-se numa outra perspectiva, da ordem do respeito ao tempo/espaço uns dos outros, do escutar/ver sensível e compreensivo; da alteridade como prática incorporada, da validação e do cuidado com as emoções e sentimentos, os próprios e os do outro.

Ao unir arte e existência, Marina traz à tona outras potencialidades das linguagens artísticas híbridas e propõe pensar politicamente a arte como um lugar que a aproxime das singularidades poéticas de cada um. Para a autora, a arte relacional no ensino de Artes *para crianças pequenas* (grifo meu) como protagonistas dos seus próprios atos performativos trata de “positivar o fenômeno da infância e seu cerne pré-lógico, pré-reflexivo [...] seu modo de ser e estar não ‘representa’ sua realidade: sua apreensão e percepção de si, dos outros e do mundo circundante é não representacional” (Machado, 2023, p. 45). Considero que as crianças dos quintos anos desta investigação, estimuladas às reflexões sobre uma temática específica diante das suas realidades sociais, trouxeram vestígios que podem ou não representar suas experiências memoriais, mas a decisão de trazê-las à tona corporalmente, em performances narrativas, já é, como afirma Machado (2023, p. 49), “teatral ou incomum, cheio de expansão e de um tipo de liberdade”, aquela que põe o corpo a protagonizar o seu rumo em sala de aula.

Percebo similaridades entre o que esta pesquisa denomina performances narrativas⁴ com as compreensões de Machado (2023, p. 52) de “corpo-rabisco”; “corpo-figura” e “corpo-narrativa”⁵, como hipóteses dramaturgicas do corpo livre do infante, a ser analisado segundo inúmeras “possibilidades interpretativas, de modo que cada estado corporal possua valor, sentido em cada rabisco, cada ponto e vírgula dos pés e mãos, cabeça e pescoço”. As performances narrativas nesta investigação são todas as formas utilizadas pelos estudantes para comunicar sobre si mesmos quando provocados nas atividades, cuja temática central era o racismo. Analisadas contextualmente, ou seja, consideradas em todos os aspectos que permearam as ações dos estudantes, desde o momento que entram em sala até suas (não) interações com os pares e suas (não) implicações nas dinâmicas individuais ou coletivas, tais performances narrativas sinalizam os estados dos corpos dos estudantes afetados, de alguma (ou nenhuma) maneira, para mostrar-se à cena, conforme seu próprio desejo. Assim, são Performances Narrativas os desenhos, as imagens, os registros escritos nos diários de bordo, os bilhetes e qualquer meio de comunicação que evidencie, nos corpos periféricos, pretos e brancos, infantes em processo de transição para a adolescência, o protagonismo em suas comunicações interativas na escola.

Pensar tais performances narrativas possibilita a compreensão da ênfase de Marina Machado (2023, p. 55) em “focar nas crianças mesmas. Suas corporalidades já ali estão”, considerando que, desde a *Flor da Vida* e suas espacialidades, musicalidades e teatralidades, até as transcrições das crianças com as quais a autora atua, dão centralidade ao corpo, que não é efêmero se assim não for considerado pelo adulto, mas é, sobretudo, existencial, afirmativo, autônomo, relacional e passível de aprender e também de ensinar pela possibilidade de “estar-com as crianças, no convívio performativo, conversando” (Machado, 2019, p. 15), tal como

⁴ Richard Bauman (2014) compreende a performance narrativa como um modo de comunicação verbal que consiste na tomada de responsabilidade de um performer para uma audiência, através da manifestação de uma competência comunicativa. Essa competência apoia-se no conhecimento e na habilidade que ele possua para falar nas vias socialmente apropriadas. “Do ponto de vista da audiência, o ato de expressão do performer é sujeito a avaliação, de acordo com sua eficiência” (Hartmann, 2004b, p. 45). Desse modo, a performance narrativa articula dois planos dialeticamente, o do contador de histórias que cria ao narrar a história com sua voz, presença e imaginação, e o plano da plateia que cria ao produzir sentidos sobre a experiência estética vivenciada na escuta da história narrada.

⁵ Marina Marcondes Machado (2020) define três tipos de corporalidades para a primeira infância: o corpo-rabisco, o corpo-figura e o corpo-narrativa, observando seus alunos entre cinco e seis anos de idade, ao longo de dezesseis anos de experiência. Por corpo-rabisco entende um corpo quase só pura energia; o corpo-figura é aquele que se mostra em jogos de estátua, em situações cotidianas bem delimitadas (filas, esperas, momentos de contenção), e o corpo-narrativa é aquele que desenha no espaço, transpassa, ocupa, percorre um caminho tal como o percurso de obstáculos: para além do salto e da corrida (pura energia), para além da capacidade de congelar seu corpo em um animal, coisa ou pessoa (jogos de estátua).

Machado menciona no prefácio da obra de Hartmann (2021), intitulada *Crianças Contadoras de Histórias*.

Nas práticas de pesquisas com crianças, nas quais a autonomia delas se dá através da apropriação dos seus discursos, dos seus pontos de vista, as pesquisas em artes com crianças circunscritas nas obras de Luciana Hartmann (2021, p. 14) dão a potência da criança como “produtora de cultura”, de “poéticas próprias” e de seu próprio “protagonismo narrativo”. É impossível não recordar de sua fala enfática sobre a não ingenuidade da criança no início do meu processo de doutoramento. Com conhecimento de causa, Luciana fala das crianças que sobrevivem as suas realidades criando “mundos possíveis” e, atualmente, realiza um trabalho vigoroso de escuta e convivência com crianças migrantes, refugiadas e apátridas. Com raízes na Antropologia, a professora busca entender as infâncias por si mesmas e se permite escapar das imagens negativas das crianças (ingênuas, incompletas, incapazes de decisões, em formação, etc.) para, etnograficamente, apontá-las como autoras, agentes e protagonistas.

Antes do protagonismo infantil, Hartmann (2004, p. 2) abordou em sua tese as performances narrativas dos contadores de causos da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai, como “[...] práticas estéticas que envolvem padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente, cujas repetições situam os atores sociais no tempo e no espaço” e como “transmissão de experiências e valores” por intermédio das narrativas da “cultura da fronteira”. Ao relacionar como performances as tradições e práticas sociais e culturais dos corpos do gaúcho fronteiro, como ela chama aqueles que habitam a fronteira entre Brasil e Uruguai, Hartmann (2004, p. 4) reconhece os sentidos das experiências coletivas e das narrativas na produção de sujeitos que “[...] colocando a si mesmos como personagens, os narradores selecionam fatos, eventos, episódios de suas trajetórias de vida que lhes deixaram marcas e que vão conferir-lhes identidade”.

Ela aborda o corpo por intermédio das noções de “memória corporal” e de “conhecimento incorporado” (Hartmann, 2004, p. 10), possibilitando a leitura e a compreensão das ações corporais, vocais e culturais dos narradores na constituição das performances narrativas. Assim, identifica as diversas manifestações, formas e manejos dos corpos e vozes dos contadores em relação às regiões da fronteira, às influências culturais e às atividades de trabalho cotidianas nas narrativas cujas corporalidades caracterizam as performances, constituem a cultura, expressam as subjetividades e sinalizam a “identidade e a pertença” (Hartmann, 2004, p. 214).

A autora é referência para esta pesquisa também quando apresenta as estratégias das performances narrativas, tais como a representação dos personagens; a alternância dos tempos

narrativos e da capacidade de modificação corporal e vocal; a relação com a audiência e a alternância e contribuição desta com a narrativa; a linguagem poética da performance como forma de expressão, além do corpo como “veículo que dá forma ao que se quer comunicar” (Hartmann, 2004, p. 251), na propositiva da performance como arte relacional indisciplinada e produtora de afetos que atravessam a *caixa* da educação formal escolarizada, tal como afirma:

Conceitos ajudam a pensar e entender o mundo e os fenômenos sociais, mas não devem ser vistos como estáticos, muito menos absolutos, portanto assumo que o conceito de performance tem sido operativo para aceder de forma sensível e crítica às narrativas contadas pelas crianças, mas quiçá outros conceitos surjam em breve, propostos pelas próprias crianças (Hartmann, 2021, p. 19).

Luciana Hartmann traz para a pesquisa o fôlego novo para o trabalho com crianças como atores sociais: a validação delas como produtoras de uma cultura inventiva, imaginativa e de poéticas próprias das infâncias por intermédio das suas narrativas e da escuta efetiva delas. Contudo, como professora-pesquisadora, penso que a guinada desta pesquisa, relacionada aos preceitos lidos, relidos e incorporados nos escritos de Hartmann, dá-se com a evidência de que tais narrativas são materializadas nos corpos, performadas neles como substratos a serem comunicados. A palavra oral e escrita tão comumente reverenciada nos processos de escolarização torna-se, portanto, complementar a um corpo que narra (Imagem 13), que conta, que se comunica.



Imagem 13 – Estudantes em interação na oficina de performances narrativas.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Sobre o exercício da comunicação, estudos propostos pelas Ciências Sociais se assentam em constatações teóricas, epistemológicas e políticas de que “[...] as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença ante os adultos e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo” (Sarmiento, 2020, p. 27). Tal interpretação se fixa na noção da alteridade, que aparenta ir se dissipando na vida adulta, dado o nível da

“maturidade comunicativa” dissociado da infância de outrora. A dominação adultocêntrica do poder de decisão sobre a existência de uma infância generalizada, nega a capacidade das crianças em “[...] lidar com tudo o que as rodeia, formulando interpretações da sociedade dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, fazendo-o de modo distinto dos adultos” (Sarmiento, 2020, p. 44).

As expressões “ouvir a voz” e “captar o olhar” da criança nas pesquisas com crianças exigem do adulto/educador a renovação do olhar sobre a infância, mas também a renovação da sua prática adulto-centrada no tempo da criança-projeto-futuro para a criança-ser-presente, que tem a comunicar, a contribuir com as relações sociais de maneira geral. Uma evolução que, processualmente, vem apontando as novas demandas das infâncias no mundo, onde as desigualdades sociais produzem um sistema de classes que condiciona, distingue e hierarquiza os indivíduos desde o seu nascimento.

Ouvir, ver e olhar são termos amplificados nas pesquisas comprometidas com a escuta das crianças, cujas “[...] bases teóricas e as implicações metodológicas [...] consideram não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e a raça e etnia” (Cruz, 2008, p. 44) e propõem a compreensão da subjetivação das narrativas infantis que falam de si, tecidas como fonte e método de pesquisa (auto)biográficas, cuja competência para a reflexibilidade confere à criança, como afirmam Passeggi *et al.* (2014, p. 86), “o estatuto de sujeito de direito”, considerando sua “[...] inteireza de pensamento, movimento, ação, emoção e, especialmente, que reconheçam suas formas de ver e representar o mundo da vida como modos legítimos de ser e de viver em sociedade”. Criança é pessoa, “ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder [...] a infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social [...] em nível das representações sociais” (Belloni, 2009, p. 8), e não pode ser ignorada em suas necessidades comunicacionais múltiplas e diferenciadas.

A pesquisa com crianças (e não sobre elas) requer do professor-pesquisador o respeito à singularidade e à legitimidade da voz delas, assim como o cuidado com o reducionismo nas análises e interpretações das experiências, tendo em vista que a criança percebe e se expressa por intermédio dos movimentos, gestos, ações vocais, sem a necessidade de explicar, analisar, interpretar os acontecimentos. De fato, nesta investigação, situada no campo das artes da cena, é o corpo em potência expressiva e, também, vocal, que revela sua habilidade para organizar as experiências vividas sem a necessidade de explicá-las racionalmente e, nesse sentido, considero que as performances narrativas que emergiram no trabalho de campo foram compreendidas por seus autores/ouvintes/espectadores, os estudantes e a professora-pesquisadora, ou seja, os

sujeitos da pesquisa, e estimadas pela intensidade, subjetividade, particularidade e interatividade, que tornou possível, no momento que aconteciam, a desconstrução do espaço cristalizado da sala de aula e da escola.

São da esteira dos Estudos Culturais as reflexões que associam poder e conhecimento na compreensão das infâncias escolarizadas periféricas e dos mecanismos institucionais que impedem a aproximação da escola com a vida cotidiana e com a realidade das experiências diversas que constituem seus grupos sociais. Os processos culturais estão intimamente ligados às relações sociais e relacionados ao poder e à luta pelo poder. A identificação das formas de poder associadas ao conhecimento já sinaliza que as instituições de ensino e pesquisa, como universidades e escolas, são campos férteis para estratégias mantenedoras dos privilégios do poder. Tais estratégias nem sempre são cognitivamente reconhecidas ou estão ao nível de uma consciência clara, mas mobilizadas pelas subjetividades individuais ou coletivas, produzidas e estruturadas na “linguagem, signos, ideologias, discursos, mitos [...] aquelas coisas que fazem com que haja uma forma” (Silva, 1999, p. 29). É fato que as escolas públicas são ferramentas poderosas do Estado e atuam por intermédio dos “[...] modos dominantes no pensar a ação educativa, designadamente a cultura avaliativa, a ideia do rigor, o antifacilitismo, a disciplina, a competitividade, a ideia da profissionalização da nova gestão e a excelência” (Sarmiento; Oliveira, 2005, p. 19), e, acrescento, a irrelevância dada aos sentimentos e emoções dos estudantes, as suas subjetividades e aos seus contextos de vida cotidiana. É a defesa da educação para o mercado, com base na meritocracia e na garantia do modelo escolar hegemônico institucionalizado para produzir mão de obra menos humanizada e mais mecanizada, tal como prevista nas ficções científicas, o homem biônico, o ciborgue ou o androide, máquinas que apresentam “formas, movimentos e comportamentos semelhantes a um ser humano” (Rama, 2012, p. 64), mas são incapazes de transpor seus treinamentos e, criticamente, contradizer o que não está evidente.

As instituições de ensino que conheço, de forma geral, me dão a percepção de que seus discursos e suas práticas não caminham na mesma direção, o que se revela no corporativismo dos professores; na ausência das famílias e das histórias ancestrais delas na escola; na falta da escuta efetiva aos estudantes, razão da resistência institucional que (diz que) pensa a transformação social; na inexistência do elo entre a ação pedagógica e a política social ante a comunidade em que está inserida; na desconsideração do estudante, que, por algum motivo, está fora dos padrões, é diferente ou não cumpre com as expectativas da escola, enfim, questões sistêmicas que resvalam, sobretudo, nas infâncias periféricas, pobres, com precárias condições de existência física e emocional em função da desnutrição, maior vulnerabilidade a maus-tratos, abandono

escolar, exploração do trabalho infantil, entre outros aspectos e indicadores cujos “[...] efeitos individuais e geracionais [...] são mais repercussivos e continuados que noutras idades” (Sarmiento; Veiga, 2010, p. 180).

A criança pobre vive a pobreza como um estado “resultante de determinações estruturais”, ou seja, como um fenômeno complexo que não se reduz à privação econômica, mas como “a expressão de uma sociedade desigual e onde os direitos fundamentais não estão salvaguardados, apesar de proclamados” (Sarmiento; Veiga, 2010, p. 181). O sociólogo aponta que “uma cultura da pobreza” é utilizada como “modo de rotulagem social”, o que acaba por fomentar a naturalização da pobreza pela utilização de “atributos desqualificantes nos planos moral e social” e reforçar a legitimação das desigualdades sociais. Nas escolas periféricas, geralmente, as crianças pobres são vistas como as menos inteligentes, as que dão maus exemplos, as desviadas, preguiçosas, indolentes ou desqualificadas, por natureza e não pela sua condição social, vítimas dignas de pena e do assistencialismo, como mérito para um pretense bom mocismo e, muitas vezes, para as boas ações da escola como acolhedora da condição de pobreza como justificativa, mas sem acolher o indivíduo, sua história e suas necessidades reais naquele espaço educativo.

Nilma Lino Gomes (2023, p. 11) é categórica ao afirmar que “a raça atravessa e participa da formação das infâncias e dos seus sujeitos” desde muito cedo, inclusive nas maneiras de sonhar. Pautada pela Sociologia da Infância, a autora aponta que “a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca”, mesmo com a “multiplicidade das infâncias” que se estruturam social, política e economicamente, distinguindo classes sociais, gêneros, pertencimento étnico-racial, etc., o que se dá, acredito, em razão da materialidade que toma a cor da pele nas interações das crianças. Contudo, penso que tal atenção à diferença racial esteja relacionada tanto à percepção da criança negra, que se vê diferente quanto à criança branca, que enxerga a outra como diferente, em razão das incorporações imagéticas dos estereótipos negativos associados aos negros e positivados, quanto ao padrão do bom branco. Nilma Gomes salienta que o que difere as crianças negras da atualidade é a habilidade dos questionamentos e da rebeldia diante das situações que envolvem o racismo e, acrescento, a partir da competência delas na coletivização compartilhada das informações, principalmente graças às novas tecnologias, que demandam interpretações próprias e posicionamentos pessoais sobre o tema.

Sobre a subjetividade nas experiências racializadas, vale ressaltar que os processos de subjetivação individual são articulados com os sistemas das relações sociais, ou seja, “o individual e o social não constituíram uma dicotomia, nem se excluíram reciprocamente”, mas

se categorizam no fenômeno complexo da subjetividade social, identificada por González Rey (2003, p. 201-202) como “uma forma simultânea no nível social e individual [...] associada à forma em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual”. No contexto escolar, estão integradas à subjetividade social da escola as outras subjetividades sociais que procedem dos outros espaços de convivência dos estudantes, tais como as subjetividades das famílias, dos costumes, dos gêneros, das condições socioeconômicas, além das subjetividades individuais dos estudantes, enfim, configurando uma “única e diferenciada subjetividade social da escola” (González Rey, 2003, p. 203). Portanto, se a subjetividade individual (a expressão substantivada do estudante) se produz por intermédio dos diversos contextos sociais de subjetivação, certamente haverá tensões e rupturas quando esta for de encontro à subjetividade social (o que é expresso no nível social naquele contexto).

As escolas tendem a ser espaços institucionalizados para as interações que, potencialmente, reproduzem as práticas racistas já subjetivadas socialmente em nosso país, caso não estejam comprometidas no combate ao racismo por intermédio de ações antirracistas. Principalmente nas periferias, onde está a população desprivilegiada, em sua maioria negros e pobres, a negação da abordagem dos racismos e suas práticas ramificadas nos mais diversos contextos de experiências, opõem-se às subjetividades individuais daqueles que vivenciam tal violência. Nesse sentido, a temática do racismo evidencia, sobretudo, as dores que ele causa, embora também haja potência e possibilidades no seu enfrentamento.

No universo das escolas públicas do Distrito Federal, existem inúmeros relatos sobre práticas racistas, assim como muitas ações de resistência a elas. No campo das artes na educação básica, onde também está situada esta pesquisa, o professor-pesquisador Alberto Roberto Costa (*in memoriam*) nos presenteia com sua tese, *A Escolarização do Corpus Negro: Processos de Docilização e Resistência nas Teorias e Práticas Pedagógicas no Contexto de Ensino-Aprendizagem de Artes Cênicas*. A obra relata sua pesquisa de campo com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola no Gama/DF, que foram entrevistados sobre suas experiências racializadas na escola e suas trajetórias de vida em relação ao racismo. Além dos alunos, o pesquisador ouviu outros partícipes do processo de escolarização, como orientadores, professores e familiares sobre a temática do preconceito racial.

Como um homem negro, praticante do candomblé e professor da educação básica, Alberto Costa (2018, p. 13) parte do pressuposto de que mecanismos de poder “atingem de formas diferentes os corpos dos sujeitos” e que os procedimentos escolarizados são formas de disciplinamento desses corpos. Para responder sobre como acontece o processo de docilização

do corpo negro na escola pelo ângulo etnocenológico, o pesquisador elenca a busca “pela reunificação de uma visão do humano categorizado em entidades separadas como mente e corpo” (Costa, 2018, p. 18); o reconhecimento de sua própria trajetória artística e suas vivências nas rodas das religiosidades afro-brasileiras; “a contextualização histórica da influência dos movimentos negros no pensamento educacional brasileiro” (Costa, 2018, p. 25); e, finalmente, sua “leitura estética” das contribuições das Artes Cênicas para a “formação identitária do negro brasileiro” (Costa, 2018, p. 26).

Para esta pesquisa, a tese de Alberto Costa traz importantes contribuições e esclarecimentos ao meu corpo-pesquisador, tais como a desconstrução das concepções europeias de educação e de escolarização para a ideia de produção de saberes efetivamente significativos produzidos pelas experiências no presente, pelas interações com os pares e, acrescento, pelo autoconhecimento. O entendimento do “sentido da materialidade do corpo enquanto objeto produtor de força útil e produtiva para o sistema” (Costa, 2018, p. 32), para o pesquisador, dá-se em Foucault (2015, p. 18): “onde há poder há resistência”, que esclarece a utilização das representações de inferioridade do negro, “naturalizadas, reproduzidas e perpetuadas” pelos mecanismos de poder institucionalizados como forma de submeter, oprimir, “docilizar” o corpo preto, como também traz a dimensão da força desse corpo, que, oprimido, resiste ao poder pelos meios de que dispõe, tais como a competência para a oralidade, a capacidade inventiva e imaginativa, a ligação com a ancestralidade, a circularidade dos elementos sagrados, a identificação com os seus, as experiências da corporalidade, a produção de saberes e trajetórias memoriais.

Perceber o universo e produzir sentidos: assim o ser humano utiliza a sensibilidade e inteligência corporal atribuir significações ao mundo. Trata-se da utilização do corpo que nos incorpora ao mundo, que nos torna corpo social. As noções vistas sob o pensamento europeizado dicotômico revelam aspectos considerados opostos que na verdade coexistem formando a unidade. É no corpo que se encontra o material e o espiritual, o sensível e o inteligível. Sob esse viés, conciliar os domínios da abstração, da racionalidade com o sensível reencanta o mundo (Costa, 2018, p. 92).

Com uma poética própria, Alberto Roberto Costa vislumbra a educação como resistência para “a superação da homogeneização cultural”, que nas escolas se dá, como salienta o pesquisador, pelas filas na entrada, autorização para ir ao banheiro, grades limitadoras, arames farpados, sirenes, hino nacional, Pai Nosso, ordem e silêncio, copiar do quadro, cadeiras enfileiradas, proibições diversas, regras e normas, silêncio e bom comportamento, premiação por notas, dever de casa, diretoria como punição, planejamento estratégico, sequência didática, carga horária, recreios de 15 minutos, ser gente, passar no vestibular, formação para o futuro,

entre tantas outras formalidades impostas pela cultura escolar engessada, enfatizando que “[...] a docilização dos corpos na escola não atinge da mesma forma um corpo branco e um corpo negro, pois o racismo contra o negro é um elemento a mais do disciplinamento” (Costa, 2018, p. 89).

Ao afirmar que é desnecessária a dicotomização entre educação e educação sensível, pelo entendimento de que “os processos educativos não necessitam de um segundo termo para qualificar o desenvolvimento das capacidades sensíveis [...] para a transcendência do sujeito” (Costa, 2018, p. 92), compreendo que Alberto Costa sinaliza certo reencantamento acerca das possibilidades de práticas educativas, que, sem pretenderem “desenraizar as culturas tradicionais” (Costa, 2018, p. 250), busquem centralizar-se em uma “estética da alteridade” na qual os corpos se comprometam a sensibilizar-se para ser resistência, tanto diante dos “processos de docilização”, como na compreensão da irracionalidade do racismo que ameaça a diversidade da existência humana em uma mesma Terra. Essa diversidade concreta e, sobretudo, profícua para os processos de ensinagem⁶, exige a contextualização positiva do corpo negro pela desconstrução dos conceitos disfuncionais dominantes agenciados pelas escolas, o que se observa, principalmente, nos relatos das experiências educativas de crianças negras em contextos não institucionalizados.

Nesse sentido, destaco os relatos de Patrícia Santana (2023, p. 64) sobre as crianças do Quilombo Mato do Tição, suas vivências brincantes e interações plenas com os elementos do “bem-viver e do Ubuntu”, com as pessoas da comunidade em que vivem, com o meio ambiente e com os valores ancestrais, consolidando a prática da “cosmovivência”, definida como “o modo particular maia tojolabal de entender, explicar e viver a realidade” (Machado, 2015, p. 11). Segundo o pensador congolês Kashindi (2015, p. 22), os tojolabales, povo maia do estado mexicano de Chiapas, “[...] sentem-se membros do cosmos que vivem, o que implica uma relação muito respeitosa com as outras entidades cósmicas que na sua cosmovisão são não objetos, ou seja, sujeitos, e fazem parte de nós”.

As crianças quilombolas, foco central da pesquisa de Patrícia Santana, demonstraram, por meio dos seus desenhos, os aspectos da vida que lhes eram importantes, tais como suas famílias e a comunidade em que vivem, as interações com os pares nas festas e brincadeiras, as estreitas relações que mantêm com os animais e o meio ambiente, a corresponsabilidade das

⁶ A expressão ensinagem foi inicialmente explicitada no texto de Anastasiou (1998, p. 193-201), resultante da pesquisa de doutorado: *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Indica uma prática social complexa, efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula.

crianças por outras crianças, os cuidados de si, as ocupações nos espaços públicos comunitários, assim como nos espaços destinados à religiosidade. A plenitude de suas ações e o encantamento delas com a vida, apesar da carga histórica de desrespeito e racismos que pesa sobre os corpos negros naquele território, comprovaram para a pesquisadora que os entrecruzamentos entre a prática da *cosmovivência*; o *exercício consciente* da filosofia do “bem-viver” (oriunda dos povos andinos e amazônicos que, por intermédio da oralidade, dão importância às visões e aos saberes práticos desses povos indígenas); e a filosofia ubuntu, definida como “um movimento contra hegemônico e crítico aos sistemas que se pretendem universalizantes [...] que têm seus fundamentos nas vivências comunitárias e nas relações com as pessoas” (Santana, 2023, p. 70), são e estão na esteira das resistências das infâncias pretas pelo falar de si, reconhecer e externar as dores e fortalecer os corpos para protagonizar a vida.

Outra pesquisa instigante com crianças negras, a ser reverenciada como potência de resistência, aconteceu na Escola Eugênia Anna dos Santos, localizada no espaço do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, no bairro de São Gonçalo, periferia de Salvador/BA. A professora-pesquisadora Vanda Machado (2019, p. 33) inscreve sua obra, intitulada *Irê Ayó: uma epistemologia afro-brasileira*, como preciosidade inspiradora de uma prática educativa, que pensa “[...] a dimensão do educar e aprender como fenômenos que envolvem todas as dimensões do viver humano em total integração do corpo com a espiritualidade, seja qual for a religião consciente do sentido social e individual a partir de suas vivências comunitárias”.

Ao partir da cultura do lugar como referência, Vanda vem traçando os caminhos que seguiu para alcançar as crianças do terreiro, em práticas “de fora para dentro da sala de aula” (Machado, 2019, p. 22) que propiciaram o acolhimento de suas vivências culturais, “o seu jeito de ser, de viver e de fazer as coisas na sua comunidade” (Machado, 2019, p. 22). A autora enfatiza que a prática educativa, implicada com a autonomia do sujeito e sua condição de pertença, é um exercício de “construção, desconstrução e reconstrução” do ser humano em sua integralidade.

O ser humano com seus pensamentos, emoções, sentimentos, ancestralidade, mitos, história, tudo vivenciado em constante diálogo [...] a construção de uma rede dialógica é o que vai desvelar um conjunto de conhecimentos presentes na estrutura cognitiva das crianças com significados a partir do qual pode-se reconstruir a identidade coletiva que fortalece os agrupamentos humanos (Machado, 2019, p. 29).

Como pesquisadora, Machado (2019, p. 31) afirma que “renunciou ao ato de julgar segundo critérios próprios” para adentrar-se no mundo desse espaço sagrado, ritualístico e “mítico de resistência política, proteção e cuidado com o outro”, que é o terreiro de candomblé,

no qual as vivências têm a potência de configurar as identidades culturais dos indivíduos e os princípios que regem sua religiosidade.

Ao afirmar que “[...] o universo simbólico das crianças está intimamente relacionado com a sua existência e que a motivação para a aprendizagem significativa aconteceu numa dimensão emocional que não se opõe a outras formas de conhecimento”, Vanda Machado (2019, p. 51) confirma o que esta pesquisa insiste em destacar: tal como uma herança, o imaginário simbólico da criança se conecta com os ensinamentos de geração a geração, pela percepção das emoções dos seus corpos, assim como do corpo materializado da natureza e do Sagrado que nos coabita. É o que diz Mãe Stella, nos relatos da pesquisadora (Machado, 2019, p. 57): “Não se tira uma folha seca da árvore sem precisão; é o mesmo que matar uma pessoa. Alguém gosta de perder um braço, um olho, um pé?”. Esse saber oral, produtor de memória afetiva e de comprometimento do corpo da criança com a preservação do corpo-árvore, tende a ser definidor do modo como aquela criança vai estar no mundo.

Penso que, tanto a pesquisa de Patrícia Santana sobre as crianças quilombolas quanto a de Vanda Machado sobre as crianças do terreiro de candomblé, abordam os corpos negros infantis em acolhimento nas suas sociedades étnicas, nas quais os indivíduos se inter-relacionam pelas ações comunitárias do grupo e pelas experiências e laços simbólicos comuns, “em um sistema de trocas e cooperação ritualizadas, apoiadas em diferentes jogos sociais” (Mindlin, 1984, p. 92). As práticas educativas pensadas para essas infâncias ganham força na coletividade, na proximidade com as experiências da vida cotidiana e com a cultura dessas *tribos* ou “comunidades empáticas, organizadas em torno do compartilhamento de gostos e formas de lazer” (Oliveira, 2003, p. 3) e no sentimento de pertença que encoraja a comunicação individual para uma efetiva escuta coletiva e comprometida com o bem-estar físico e emocional da pessoa que é parte do clã.

Entretanto, como professora-pesquisadora que atua nas escolas públicas do DF, reflito por suposições: as crianças negras acima mencionadas teriam o mesmo acolhimento em uma escola pública fora do seu território vivencial? Tal escola estaria aberta a aproximar-se ou a inserir-se nos contextos de vida dessas crianças? Elas seriam vistas como estrangeiras tais como aquelas crianças que migram de seus países? O racismo e seus tentáculos opressores atravessariam essas infâncias tal como atravessam as vidas de todas as crianças negras na escola? Como tal violência poderia afetar seus corpos negros e como se empreenderia naquele espaço uma luta antirracista? “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, M., 2020, p. 314); o mundo é racializado e racista e as práticas pedagógicas como as do quilombo ou do

terreiro podem ser tomadas como referência para que afetem/transformem, efetivamente, as práticas pedagógicas escolares.

2.2 TEM RACISMO NESSAS CORES...

Sob a ótica do meu corpo negro pesquisador, páira a amarga sensação de um largo distanciamento entre ele e esse constructo de raça que o circunda. Afinal, não se trata de dirimir sobre terráqueos e marcianos, mas sobre a única raça que nos confere um mesmo berço, mas cuja compreensão foi forjada para atender aos interesses de um poder que, convenientemente, entorpece corpos e imaginários pretos com o lume colonizador da inadequação e do encolhimento, a fim que eles não possam caber em lugar algum.

Neste tópico, pretendo identificar, sempre com atravessamentos entre a escola, o processo de escolarização e as experiências racistas tatuadas no meu corpo de professora-pesquisadora, as compreensões inerentes aos conceitos de racialidade, racismo, branquitude e negritude, reconhecidos em correlação com o que foi produzido pelas crianças no trabalho de campo. Parto do pressuposto de que minha implicação com essas noções, apreendidas durante o processo de pesquisa, está intimamente ligada à minha história, trajetória e experiências de vida.

Busco refletir sobre a estruturação do racismo estrutural de Silvio Almeida (2020), em diálogo com as concepções do racismo multidimensional de Jessé Souza (2021) e com as noções do racismo institucionalmente sistemático e epidérmico de Muniz Sodré (2023). Além dos referidos pensadores brasileiros, trago à cena a visão de pensadores americanos: Carter G. Woodson (2021), sobre o sistema racista que menospreza a ancestralidade africana a partir de currículos escolares eurocêntricos para a (des)educação do negro, e Robin Diangelo (2020), sobre a polêmica fragilidade da branquitude que se diz não racista e até nega a existência do racismo, mas é beneficiária histórica dos privilégios que garantem o seu lugar de poder.

Branquitude e Negritude, concebidas sensorialmente nas corporeidades dos participantes da pesquisa, foram conceitos que nos atravessaram e que emergiram com mais nitidez após longo processo de decantação dos tensionamentos inerentes à presença das racialidades nos contextos de convivência, como impulso para a reflexão das práticas racistas que desumanizam os corpos das crianças negras na escola.

A questão racial no Brasil continua a ser silenciada ou tratada como uma questão moral e/ou jurídica, mas raramente atacada em sua origem, em suas bases sociais, políticas e

econômicas. A linha de raciocínio mais alardeada no nosso país defende o mito da democracia racial, que reconhece a existência do racismo, entretanto o individualiza e encobre a sua dimensão estrutural. A inexistência de conflitos de segregação racial, a falsa harmonia da mestiçagem e a meritocracia para o negro esforçado são construções de sustentação desse pensamento, que encobrem as desigualdades raciais e sociais naturalizadas pela sociedade brasileira e dificultam os engajamentos nas lutas antirracistas como próprias e comuns a todos os brasileiros.

A premissa de tratar o racismo na escolarização faz enxergar a carga plural do conceito, bem como a associação da racialidade com outras formas de opressões que acontecem no ambiente escolar e fora dele. De forma geral, a educação deveria potencializar nossas *estratégias* para confrontar a vida, sobretudo a do corpo negro, que não dispõe de nenhum privilégio ou garantia para preservar a sua. Como professora-pesquisadora que convive diariamente com crianças e adolescentes, afirmo que eles permanecem na escola para interagir, socializar, espelhar-se em seus pares, buscar leveza diante de cotidianos pesados e apoio pela possibilidade de comunicar-se com seus afetos. Essa, talvez, seja a maior e melhor função da instituição escolar: ser espaço de produção de vínculos, de afetos. Para a criança ou o adolescente negro, a educação se faz com “[...] plano de ensino e um currículo que institua a aprendizagem do ser colonizado via violência e esquecimento de si para sua transformação em algo permanentemente em desvio e submisso” (Rufino, 2021, p. 22). As escolas reproduzem práticas racistas instrumentalizadas por nenhuma racionalidade e ainda negligenciam a urgência em tratar da temática do racismo como uma realidade presente em escala maior, ou seja, não basta vestir a criança com trajes coloridos e produzir imagens dela como afrodescendente, se ela mesma não tem a dimensão positivada do que é ser um. Como afirma Rufino (2021, p. 30), “descolonizar é um ato educativo [...] não se dá meramente no grito de independência, mas ao longo dos processos de disputa de vida que integram inconformidade, rebeldia e lutas contrárias à dominação”. Entretanto, a escola não sabe lidar com a criança rebelde e busca estigmatizá-la com um diagnóstico; a inconformidade paralisa o corpo pela sensação de injustiça que nele impregna, mas a escola não aceita um corpo parado em um contramovimento; a dominação sugere o grito, o xingamento e até o silêncio como luta e resistência, entretanto o poder de levantar a voz e ditar a regra sempre é da escola.

A educação como um ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos. Essa escassez deve ser transmutada em presenças vibrantes, pujantes de vivacidade, alargadoras de gramáticas e de mundos (Rufino, 2021, p. 32).

Creio que, falar de racismo, é, primeiro, falar da dor que causa o racismo no corpo negro, mas, também, é falar de raiva, de ódio, de luta, de resistência e de tudo o mais que promove tal violência, do ponto de vista das pessoas negras. O racismo destrói a humanidade do negro para reconstruí-la na dor da opressão e da menos valia, justificando a existência de uma raça inferior, mais fraca e merecedora da vida em condições desiguais e cruéis. É como creditar a responsabilidade da existência do racismo pelo infortúnio da existência da pessoa negra. Meu corpo de mulher negra de pele clara (e por essa razão, privilegiada) demorou a compreender-se nesse processo doloroso, mas necessário, de saber-se negro e necessitado dessa incessante busca por letramento racial. Meu corpo de mulher negra de pele clara e professora não consegue mais enxergar só crianças e adolescentes, mas crianças pretas e brancas e adolescentes pretos e brancos. Meu corpo de mulher negra de pele clara e pesquisadora agora entende que o racismo assumiu outras formas de poder ou, como afirma Jessé Souza (2021, p. 8), “outras máscaras [...] manifestações não raciais do racismo que produzem o mesmo efeito destruidor e deletério nas pessoas” para mantê-lo ali, submisso, oprimido, amedrontado e inseguro em si mesmo.

Como herança colonial, o racismo aparenta imprimir, no corpo negro, até naqueles mais jovens, sentimentos de (auto) ódio, repulsa, aversão e desprezo, desestruturando suas condições do *Ser* como pessoa humana. “Negro remete não só a posições sociais inferiores, mas também a características biológicas supostamente aquém do valor daquelas propriedades atribuídas aos brancos” (Nogueira, 2021, p. 20). Nesta pesquisa, por exemplo, nos momentos que o trabalho de campo exigia que os estudantes se organizassem em grupos, as crianças brancas, na maioria das vezes, assumiam-se como líderes, e, quando se dava o contrário, havia questionamentos dos membros do grupo, associados (in) diretamente à competência racial daquele estudante negro que *ousava* assumir a posição de liderança.

Independentemente do contexto, as práticas racistas se manifestam nas estruturas e espaços de poder e são reproduzidas nas relações sociais, econômicas, políticas, familiares e escolares. Somente no decorrer do trabalho de campo, pelo convívio com as crianças negras e pelas leituras sobre o tema, compreendi que, para ser racista, basta o calar, silenciar, aceitar ou fechar os olhos diante das discriminações ou não se comprometer com a luta antirracista diante do esmagamento histórico das culturas minorizadas.

A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante e ativa de um sistema [...] pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um alibi para racistas. Pelo contrário, entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas (Almeida, 2020, p. 52).

É o racismo estrutural nas relações sociais que estabelece as desigualdades como se elas fizessem parte da normalidade da vida, emolduradas pelos preconceitos cotidianos nas falas, piadas, ações apreendidas por reprodução ou pela falta de conhecimento e, geralmente, disfarçadas (ou não) de aceitação, embora ostensivas à intolerância e ausência de empatia. Almeida (2020, p. 63) afirma o racismo como “[...] processo político e histórico [...] e um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais”. Trata-se de uma espécie de imaginário coletivo que tende a criminalizar o negro ou colocá-lo sempre numa posição de subalternidade quanto mais escura seja o tom da sua pele.

O corpo negro (des)qualificado internaliza valores e signos que estão presentes na sua existência social, comunicando-se a partir da força de uma cultura da imagem não concebida para ele, ainda que esta seja o meio de expressão de sua subjetividade. As características físicas desse corpo são dispositivos de classificação racial, assim como as desvantagens sociais e as circunstâncias histórico-culturais que a ele se prendem pela condição de ser negro. Os pretos são “[...] operados a partir de fora [...] transformados em espectadores de algo que, ao mesmo tempo, era e não era a sua própria existência” (Mbembe, 2018, p. 21), e, submetidos à violência colonial que atinge seus acessos sensoriais, psíquicos e afetivos, sofrem o apagamento de suas memórias, sua “descerebração” (Mbembe, 2018, p. 285), que, com propriedade, exemplifico com o desejo de tornar-me branca. A busca de artifícios de branqueamento do meu corpo, segundo o padrão estético branco, e as consequências disso, no âmbito da autoestima e da internalização da inferioridade relativa a um padrão inalcançável, marcaram a existência do meu corpo negro desde a infância até bem pouco tempo atrás.

A violência do racismo para a Sociologia se fundamentou no conceito de raça criado pela Biologia e pela Antropologia, como “ideia de raças humanas [...] divididas em subespécies, tal como o mundo animal [...], associadas ao desenvolvimento diferencial de valores morais, de dotes psíquicos e intelectuais entre os seres humanos” (Guimarães, 2003, p. 96). Com efeitos desastrosos para a humanidade, tal conceito não é mais usado como “categoria científica”, embora ainda opere seus estragos nos imaginários sociais, tendo sido repensado como “uma construção social [...] estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais” (Guimarães, 2003, p. 96). Tais identidades, nesta pesquisa, serão deslocadas, conceitualmente, para as “identificações” (Hall, 2006, p. 39), contemplando as noções de “descentração do sujeito” em processo de formação de si.

O sociólogo Jessé Souza (2021, p. 14), em sua obra *Como o Racismo criou o Brasil*, afirma que não basta provar que o racismo existe, mas compreendê-lo na sua “lógica social” de

opressão por intermédio da “estratificação da sociedade em classes sociais” (Souza, 2021, p. 16). Relacionar classe social unicamente a critérios econômicos, sem considerar os contextos de vida de cada indivíduo, é dar margem a um sistema de poder excludente no qual se sobressai por mérito quem tem mais oportunidades, ou seja, o sempre privilegiado branco.

A única maneira de verdadeiramente explicar o racismo é compreendermos o que ele destrói nas pessoas. Por essa razão é tão gritante a necessidade de reconstruir as condições, historicamente construídas, afetivas e morais, para que a individualidade de cada um possa ser exercida com confiança e autoestima de forma a merecer o respeito dos outros. É isso afinal que o racismo destrói. Só assim poderemos reconhecer o racismo como o meio de opressão e humilhação social em grande escala que é (Souza, J., 2021, p. 9).

A não racialização do branco no imaginário social da pessoa branca, reforçadora da outra raça do outro como inferior e do grupo dominante branco como universal corrobora a opressão racial. A pessoa branca se identifica como branca, mas não como alguém que pertence à raça branca, que é “encarada como a norma para a humanidade. Os brancos são só pessoas – a raça branca raramente ou nunca é mencionada” (Diangelo, 2020, p. 89). Robin Diangelo, professora e autora de *Fragilidade Branca: Porque é tão difícil para os brancos falar sobre Racismo*, afirma que as sociedades, os direitos, os bens, os recursos, os privilégios se baseiam na *branquitude*, definida por Rossato (2001, p. 11) como “uma consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais”. Esse coletivo de pessoas da raça branca, com a cor da pele branca e, presumidamente, superior, escolhe a “invisibilidade visível” (Diangelo, 2020, p. 12) da não responsabilização pelo sistema histórico e contínuo de segregação social e racial que ele próprio produziu.

A ideia de inferioridade racial foi criada para justificar o tratamento desigual; não foi a crença na inferioridade que motivou a desigualdade de tratamento [...] a exploração aconteceu em primeiro lugar, e só depois se seguiu a ideologia das raças desiguais, para justificar essa exploração (Diangelo, 2020, p. 43).

A contemporaneidade tem sinalizado aos corpos negros que não lhes cabe mais apequenar-se, nem ocultar as opressões que sofrem. Reconhecer e tratar os múltiplos racismos pela chave do “racismo multidimensional” (Souza, J., 2021, p. 27) pode ser a chave para compreender as máscaras dos discursos autorizados e das ações neoliberais que, na maioria das vezes, se propõem a combater o racismo sendo racistas. O sociólogo Jessé Souza (2021, p. 31) aponta, como exemplos dessas máscaras, dessas artimanhas, as pessoas intelectualizadas que se dizem representantes do sofrimento social da maioria, mas se adequam ao “projeto político do capitalismo financeiro neoliberal”; à apropriação “da linguagem da emancipação, ou seja, a

arma de defesa dos oprimidos na sua luta contra a opressão, não para libertar, mas para exercer a própria opressão” (Souza, J., 2021, p. 32); à invalidação das tantas lutas sociais sem a “visibilidade excludente da mídia dominante” (Souza, J., 2021, p. 39). A escrita de Jessé Souza vai apresentando o panorama histórico, político e social para as suas interpretações sobre as sofisticções do racismo e nos convoca a refletir sobre o conceito de *Racismo Estrutural* (2020) pela sua necessária correlação com as “[...] formas e estratégias de distorção e ocultamento das relações morais [...] distorção, repressão e negação das demandas morais consideradas justas no contexto de uma sociedade concreta” (Souza, J., 2021, p. 50). Ao afirmar que a base da vida social é moral, em ato e ação, o sociólogo relaciona as opressões morais da vida do negro, que, mesmo indignado com os racismos que vivencia, aceita-o como condição merecedora, “inevitável e inescapável” (Souza, J., 2021, p. 49) ao que é estrutural e está presente no conjunto do tecido social: nas instituições, nas relações, nas subjetividades.

Outra autora que tece críticas à tese do racismo estrutural é Freitas, com exemplos de situações nas quais os racistas justificam suas ações como “fruto do racismo estrutural [...] coloca o negro sempre em uma condição subalterna, ao passo que o branco sempre está em posição de privilégio e relação ao negro [...] explicado única e exclusivamente por sua negritude” (Freitas; Silva, 2023, p. 38) e desconsiderado em todas as suas nuances e contextos.

O corpo negro, que vive o processo do letramento racial, vai assimilando o saber-se negro pela desconstrução de um si programado para negar a sua raça, a sua descendência e a história ancestral do seu povo, retratada pela conveniência da branquitude. As divergências conceituais para esse corpo tornam-se conhecimentos complementares que, cognitivamente, mobilizam-no para outras percepções e outros comportamentos restaurados. As subjetividades do corpo, que vai se apartando do mundo descortinado, aparentam superar qualquer escopo ideológico ou relação de poder opressores. O meu corpo de mulher negra de pele clara, por exemplo, vive esse processo de estranhamento de si e compreende que todas as definições de racismo, seja estrutural, institucional, sistêmico e epidérmico, o contemplam na pele. Assim como não lhe cabem outros conceitos que não fazem parte de suas experiências ou que lhe parecem tão excludentes quanto os mecanismos de exclusão do poder dominante.

Grande parte do trabalho de dominação social, econômica e política consiste em lutar para que as ideias morais coletivamente compartilhadas permaneçam inarticuladas e inconscientes. Assim pode-se manipular a raiva do próprio oprimido contra ele mesmo e contra outros oprimidos [...] gostaria de chamar de racismo precisamente esse processo de tornar inarticulado o mundo moral compartilhado coletivamente de modo a manipular o sofrimento social para jogar os oprimidos uns contra os outros e convencer as vítimas da própria inferioridade (Souza, J., 2021, p. 54).

Quando essa inferioridade se materializa no corpo negro, ela pode (ou não) se revelar em estéticas próprias como postura curvada, músculos tensionados, ombros caídos, estrutura fadigada, desalinhamento muscular, tensões na cabeça e pescoço, olhar baixo, tronco inclinado, além de sintomas externos que atuam negativamente nesse corpo oprimido, tais como insônia, ansiedade, depressão, entre outros, inibidores (ou não) da comunicação oral, da interação participativa, da presença alegre, da expressão criativa, enfim, da real capacidade de o corpo negro estar no mundo em toda a sua potência. Os corpos negros da lida, das lutas diárias pela vida contra a fome, a miséria e a invisibilidade; os corpos aguerridos que resistem e assumem posturas rígidas, braços cruzados, fisionomia fechada, costas projetadas, enfim, também se cansam desse eterno estado de alerta ao mal a ser combatido.

Na Imagem 15, à esquerda, a menina negra não retinta em comunicação de suas percepções; ao centro e à direita, fotos que não se referem a esta pesquisa, mas têm significativa relevância para a professora-pesquisadora, por se tratarem dos corpos femininos negros selecionados para participar de um filme infantil, em um trabalho de cooptação das candidatas, realizado durante a pandemia, mostrando que, mesmo em seus ambientes familiares, seus corpos traduzem, fisicamente, posturas fechadas, tímidas e enrijecidas.



Imagem 14 – Corpos negros em escuta: aspectos físicos e comportamentais visíveis.
Fonte: Arquivo Pessoal.

A existência permanente e ancestral do racismo nos corpos corrobora, também, para justificá-lo com *estrutural*, como o define Silvio Almeida (2020). O professor Silvio Almeida (2020, p. 21) afirma que, pela sua centralidade na organização política e econômica, “[...] o racismo é a manifestação normal de uma sociedade e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade”, ou seja, todas as manifestações dessa (des) ordem estão dimensionadas pelas estruturas sociais da ideologia, da política e da economia como sistemas que defendem interesses específicos da sociedade capitalista.

Historicamente, o racismo se tornou um *mal irrecuperável* em razão das oportunidades usurpadas, dos direitos negados, das culturas subjugadas e da subalternização antológica dos povos originários da África e seus descendentes. Para Almeida (2020, p. 29), a própria noção

desumanizante de raça parte da construção filosófica do homem a partir do projeto iluminista que classificava e separava os diferentes grupos humanos em civilizados e primitivos, e serviu “[...] como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania”. Dessa desumanização e, ao mesmo tempo, de uma ideia de supremacia branca, surgiu o racismo científico, que partiu do questionamento sobre os comportamentos de acordo com características biológicas e condições climáticas e/ou ambientais entre as diferentes raças. No entanto, para o autor:

A raça é um elemento essencialmente político, sem qualquer sentido fora do âmbito socioantropológico [...] não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários (Almeida, 2020, p. 31).

Aliados às racialidades estão a discriminação e preconceito, categorias potentes na materialização de suas próprias formas de práticas racistas. Para Almeida (2020, p. 32), “[...] o preconceito é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo racializado [...] a discriminação é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. Recorrentes nos processos de escolarização, por exemplo, tais práticas racistas afetam a autoestima dos estudantes e geram prejuízos cognitivos para as aprendizagens, tais como a marginalização em razão do fracasso escolar e a evasão reforçadora da crença inexorável na condição da inferioridade racial.

Para ilustrar, trago uma performance racista que aconteceu durante o trabalho de campo iniciado com a contação da história intitulada *Cinco Anos*, em que performo a experiência traumática do alisamento do meu cabelo crespo aos cinco anos de idade.

Cinco anos

Década de 1970.

Eu tinha cinco anos. Só cinco anos. Sempre ouvia que meu cabelo era difícil.

– Cabelo difícil, diziam! Difícil de desembaraçar, de arrumar, de pentear. Difícil. Sempre difícil. Seja lá como for, não era bom ter cabelo difícil.

Um dia minha mãe me levou ao salão de beleza. A dona do salão se chamava Escurinha. Que nome estranho era aquele, mas era como eu sabia. A cadeira de sentar era grande e eu, pequena demais. Então, Escurinha pegou três catálogos telefônicos da Telemig, bem grossos, para eu ficar mais alta sentada naquela cadeira. Pegou o pote de pasta alisante e um pente bem fino e foi passando no meu cabelo difícil. Primeiro na nuca. Depois, na frente. Passava e puxava. Passava e puxava. Acho que pente fino não é bom pra cabelo difícil. Da dor da puxada, não lembro. Mas lembro do cheiro forte da pasta que alisava o meu cabelo difícil, um cheiro que ainda hoje parece que vem na memória. Quando ela acabou, eu estava diferente. Estranha. Meu cabelo agora escorria, mole, entrava o tal pente fino. Cabelo baixo, assentado. Tão certo, domado, quieto. Não parecia eu, mas também não era mais difícil. Voltei pra casa.

No outro dia, de manhã, quando acordei, minha cabeça ardia, doía, fedia. Minha mãe me levou de novo ao salão da Escurinha. Em minha cabeça eram só feridas. De novo, ela pegou os três catálogos e me sentou sobre eles. Pegou uma lata de óleo de cozinha e foi passando na minha cabeça, esfregando o óleo nas feridas para despregar o cabelo das cascas que haviam se formado no couro cabeludo. Era um cheiro de pasta, misturado com cheiro de óleo, misturado com cheiro de sangue, misturado com cheiros que eu não sabia. Eu só tinha cinco anos. Eu não tinha mais um cabelo difícil. Eu nunca mais conheci meu cabelo de verdade.

Quando eu desci da cadeira, Escurinha ainda falou para minha mãe que quando eu tivesse 20 anos eu não teria nenhum fio de cabelo na cabeça. Como assim? Depois de tudo, eu ia ficar careca. Vinte anos? Quanto tempo era isso? Lembro-me que fiquei preocupada demais. Meu cabelo difícil já não existia, mas eu não queria, em tempo nenhum, ficar sem nem um fio de cabelo na cabeça. Eu queria meu cabelo. Difícil ou não, seja como fosse. E eu só tinha cinco anos (Imagem 16).



Imagem 15 – Eu, aos cinco anos, de ‘maria-chiquinhas’, e aos cinco meses, no colo de minha mãe.
Fonte: Arquivo pessoal.

Ao finalizar a história, subdividi a turma em grupos para uma atividade e, no exato instante que falávamos sobre a estética do cabelo, em um dos grupos formados por três meninos e duas meninas, ouvi muitas risadas. Foi quando uma das meninas se aproximou de mim e, com a voz baixa e parecendo envergonhada, disse-me: “Tia Lú, o Caleb [nome fictício] me chamou de cabelo de Bombril, de cabelo ruim. Falou na frente dos meninos que meu cabelo tinha um ninho de passarinho”.

Naquele momento, a menina expressava para mim todo o seu incômodo com aquela situação, com as risadas e com o que ela havia ouvido. No instante em que ela me conta, olho para o menino incrédula e, ao mesmo tempo, com raiva, mas me lembro que ali eu era a adulta a lidar com tal questão, que me demandava uma atitude condizente de rompimento com a hierarquia da professora punitiva; de compreensão das limitações do menino branco acerca do tema e de distanciamento entre o que eu havia presenciado e as minhas próprias experiências de constantes discriminações em razão do meu cabelo crespo. Com uma sensação de impotência, como professora-pesquisadora em comunicação com aqueles estudantes, olho para

a menina e falo: “Eu vou conversar com ele que parece não ter entendido nada sobre o que falamos hoje”. Ela retoma a seu lugar no grupo, sentando-se junto aos meninos com um semblante sério, uma tensão de quem pareceu muito mais zangada do que triste, depois que comunicou o acontecido.

Aquele menino branco, sorrindo, de fato, não percebeu o peso da sua fala, mas a garota deve tê-la sentido no corpo. Uma simples brincadeira, como ele disse, pode trazer de volta à memória um histórico de violência já vivenciado em razão dessa estética branca, tal como aconteceu comigo. O modo como as pessoas percebem a existência e manifestação do racismo não é algo óbvio ou igual para quem o pratica e nem mesmo entre as pessoas negras que padecem dele. Para muitos brancos, ele é irrelevante ou inexistente, já que não se assumem como opressores ou como racistas, e, geralmente, costumam culpabilizar o próprio preto pela sua negrura, acusando-o de vitimização, mas desconsiderando-o como vítima, como aquele que foi arrancado do seu território.

O conceito identitário de negritude nasce da necessidade de criar um sentimento de pertença que reconecte o povo da diáspora negra entre si e ao presente. Tal ideia foi e continua sendo comunicada em várias áreas como poesia, literatura, escultura, engenharia, política, etc. Como opção ideológica, decorre em grande parte, da vivência e da observação antropológica sob a perspectiva negra, que busca entender como a sociedade percebe o negro e qual é o lugar que destina a ele (Monteiro, 2020, p. 43).

A branquitude estrategicamente tem tentado, também, inverter o processo discriminatório como sendo gerado pelo negro contra o branco, o falacioso racismo reverso, numa tentativa de deslegitimar a negritude em sua luta pela igualdade racial. No tocante a essa contenda, Diangelo (2020) discorre sobre a impossibilidade de o negro ser racista com o argumento de que o racismo se oculta no sistema poderoso de desigualdades fundamentado nas ideologias hierarquizantes.

As pessoas racializadas também podem ter preconceitos e discriminar contra pessoas brancas, mas falta-lhes o poder social e institucional que transforma o seu preconceito e a sua discriminação em racismo; o impacto do seu preconceito para com as pessoas brancas é temporário e contextual. As pessoas brancas detêm as posições sociais e institucionais na sociedade que lhes permitem incutir o seu preconceito racial nas leis, nas políticas, nas práticas e nas normas da sociedade de um modo que as pessoas racializadas não têm (Diangelo, 2020, p. 49).

É a tal supremacia branca que “posiciona as pessoas brancas e tudo o que a elas está associado (branquitude) como um ideal [...] é o pressuposto mais subterrâneo [...] a definição dos brancos como a norma ou o padrão do que é humano” (Diangelo, 2020, p. 62), tão

comumente negada pelo próprio branco, que produz no negro um íntimo desejo de tornar-se branco. Frantz Fanon (2008), em sua obra *Pele Negra Máscaras Brancas*, traz o exemplo do negro antilhano que adota a língua francesa como valor cultural para acessar o mundo branco, comprovando que a máscara almejada é uma invenção estrutural para alucinar e desumanizar o homem preto nessa ânsia para embranquecer.

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é a medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica (Fanon, 2008, p. 95).

A abordagem de Fanon (2008) revela o caráter sistêmico do racismo, constituindo-se em processo que condiciona os indivíduos de um grupo racialmente identificado à subalternidade, aos favorecimentos nas esferas políticas e econômicas e nas relações cotidianas. Como estrutura ou sistema, a racialização no Brasil continua a ser uma “[...] estratégia endocolonial de construção de fronteiras sociais internas, ideologicamente respaldada por saberes pseudocientíficos sobre a inferioridade do negro” (Sodré, 2023, p. 44). O professor e autor da obra *O Fascismo da Cor: uma radiografia do Racismo Nacional* (2023) esclarece que, de fato, há no racismo “uma dimensão estruturante [...] no tocante ao sentido da forma, que permeia as instituições e constitui subjetividades” (Sodré, 2023, p. 49), mas que não considera as “especificidades locais”, as “afecções subjetivas” e as “variações imprevisíveis” e, assim, tende a reforçar a ideologia da democracia racial. Para Sodré (2023, p. 56), o racismo pode ser compreendido “como um macrofenômeno antropológico cuja incidência humana se universalizou com a colonialidade”, o que compreendo como a perpetuação de uma estrutura de dependência econômica, social e institucional fixada no imaginário da classe social excludente que a torna, subjetivamente, escravizada pela burguesia nacional branca detentora do poder. O pensador ainda conjectura que “institucionalmente sistemático, em vez de totalmente sistêmico”, o racismo está atento “à cor e ao status social”, o que o classifica como “racismo epidérmico [...] que tem cromatismo próprio” (Sodré, 2023, p. 61).

Tal noção de racismo me traz à memória o dia em que, publicamente, me identifiquei como mulher negra, em resposta ao questionamento do professor em uma sala de aula lotada na pós-graduação e ouvi de uma colega uma alusão à minha condição de *passabilidade social* em função da minha pele mais clara. Na época, o termo me pareceu agressivo, senti-me exposta, insegura a responder ou argumentar por absoluto desconhecimento do assunto e, assim, emudeci. Só muito tempo depois compreendi, pelas inúmeras leituras, que, historicamente, a passabilidade

se fundamentou na ideia da mestiçagem brasileira, na qual o mestiço ameaçador do predomínio territorial do branco passa a “representar o sujeito da passagem rumo à brancura, o que implicava uma relativa tolerância em relação à figura mestiça” (Bastos, 2023, p. 42). Por referir-se aos graus das tonalidades da cor da pele, a passabilidade está relacionada com a ideia do *colorismo*, ou seja, “um desdobramento do racismo [...] um sistema sofisticado de hierarquização racial e de atribuição de qualidades e fragilidades [...] atributos subjetivos e objetivos, materiais e imateriais [...] uma ideologia de fenótipos” (Devulsky, 2021, p. 29). Sem a pretensão de aprofundar a questão, mas reconhecendo a importância da abordagem dela pela minha condição de mulher negra de pele clara, entendo que a ideia da cor da pele que, no contexto brasileiro, aparenta prevalecer sobre a ideia de raça, transforma-se em categoria racial e social determinante da visibilidade do corpo negro, a partir da tentativa progressiva da proximidade dele com o mundo branco e da sua capacidade de transformação para caber nesse mundo.

Penso que, atualmente, os debates sobre a noção da passabilidade do corpo em função do gênero, mesmo com as “interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (Butler, 2019, p. 21), geram mais interesse do que discussões sobre a passabilidade dos corpos negros de peles claras, principalmente, no que se refere à (auto)erotização dessas corporalidades, com evidente função para o branco, mas sem os privilégios da branquitude. É fato que “[...] sentir-se pertencente a uma raça depende mais do olhar do outro do que daquele que nós mesmos nos oferecemos” (Devulsky, 2021, p. 180), e não pertencer a raça nenhuma nos catapulta a uma ambivalência sinistra de, como ironiza Santana (2022, p. 126), “[...] passar a vida no não lugar, no conforto de ser constantemente informada de que não era branca, sem ter qualquer outra identidade racial, usufruindo da sensação plena de inadequação. Privilégio pardo”. Por conseguinte, sigo identificando-me como mulher negra não retinta (por essa razão, consciente da minha passabilidade, mas, ainda assim, subalternizada pela minha negritude) para fortalecer a luta antirracista que não se beneficia com esse discurso sobre divisão de cores, já que, “Qualquer categoria só faz sentido no interior de um discurso, no nosso caso, racial; quando nos deparamos com uma resposta sobre identidade, temos que investigar qual o discurso que está orientando as respostas (Guimarães, 2003, p. 106).

São os donos do poder os donos dos discursos que influenciam a forma como nos enxergamos no mundo e eles são brancos. “Esse lugar de poder relacionado à experiência branca foi nomeado [...] como branquitude” (Bastos, 2023, p. 83) para referenciar os indivíduos que usufruem das experiências de poder e privilégios. Como afirma a professora Janaína Bastos (2023, p. 85), em sua obra intitulada *Cinquenta Tons de Racismo: mestiçagem e polarização*

racial no Brasil, a branquitude é “um lugar de vantagem estrutural [...] um ponto de vista [...] um lócus de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais [...] atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio [...] um produto da história e uma categoria relacional”. A autora é cirúrgica ao enfatizar o poder que tem, no imaginário social da negritude e da própria branquitude, a experiência de poder simbólico da branquitude, capaz de deturpar as percepções, brancas e pretas, quanto à compreensão das realidades racializadas, citando a negação, tanto da existência do racismo quanto da condição privilegiada da branquitude como exemplos da falta ou da desordem de uma consciência crítica acerca do que nos afeta a vida. Penso que é, também, muito conveniente considerar que a branquitude pode não se perceber como privilegiada e, nesse sentido, busco na teoria freudiana o entendimento objetivo sobre percepção e consciência.

Sem maiores aprofundamentos, e para esta investigação, acato as referências de que “todas as representações e processos inconscientes [...] só podem ser inferidos daquilo [...] que se tem consciência [...] a consciência que uma pessoa tem de seus próprios processos psíquicos, ou de seu conteúdo, é uma forma de percepção” (Gomes, 2003, p. 119), o que corrobora a afirmativa de Janaína Bastos (2023, p. 89), de que os brancos “podem ter desenvolvido um olhar parcial da realidade [...] que não perceberiam quanto isso afeta o olhar sobre o outro e a realidade”. Entendo que, no conjunto do tecido social, no qual cor e classe são visíveis mecanismos das desigualdades sociais, os discursos conscientes dos brancos que têm seus direitos negados, por exemplo, revelam suas representações inconscientes, em razão do silêncio ou descaso deles na percepção (consciente) da negação de direitos dos negros. Perceber e ter consciência das teias do racismo é útil para o negro que não recorre a branquear-se e para o branco que busca reconhecer seus privilégios na brancura. A falta dessa consciência é sempre oportuna unicamente para a branquitude.

Sobre a categorização racial no Brasil, Janaína Bastos menciona a dúvida e a ambiguidade nas respostas dos sujeitos não brancos, no processo de autoclassificação realizado em sua pesquisa, em função, principalmente, do termo pardo, oficializado como uma das cinco categorias do atual sistema brasileiro oficial de classificação de cor ou raça utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No trabalho de campo desta pesquisa, os estudantes também foram estimulados a autoidentificar-se e, tal como em Bastos (2023, p. 113), mostraram-se confusos nas escolhas que definiriam seus corpos.

Os pardos, quase brancos ou quase negros, podem vivenciar um conflito identitário ao serem ora reconhecidos de uma forma, ora de outra, o que os impede de assumir plenamente uma identidade dentro da lógica dual, por integrarem uma classificação indefinida, ambígua, que transita entre as fronteiras dos diferentes pertencimentos e polos raciais, branco e negro, ao mesmo tempo que usufruem de determinados privilégios relativos decorrentes do branqueamento.

Acredito que a questão das categorias raciais fluidas no Brasil presta um grande desserviço aos nossos estudantes. As críticas quanto à polarização na classificação do sujeito como branco ou negro na pesquisa de Janaína Bastos são compreensivas, pela complexidade aparente da presença maciça de diferentes nuances étnicas na composição da população brasileira. Embora essa dualidade não represente a realidade brasileira, ela orienta o processo de identificação subjetivo das crianças e adolescentes na percepção de seus corpos, nem embranquecidos, nem enegrecidos, mas corpos cuja cor identifica sua história e trajetória e represente o seu ideal de mundo. A “consciência histórica” (Munanga, 2012, p. 17) compartilhada na escola, em um processo de escolarização comprometido com a verdade e o respeito ao continente das Áfricas, aos seus saberes acumulados e à formação das comunidades da diáspora, é, pois, uma grande contribuição para a escolha entre (ser/ter) o preto e o branco.

Elementos fundamentais da diáspora [...] transferência forçada de milhões de africanos para o Novo Mundo, como resultado do tráfico de escravos [...] formação de culturas afro-americanas a partir da reelaboração das culturas africanas e da sua combinação com culturas europeias e nativo-americanas [...] surgimento de identidades culturais fundadas na origem racial, étnica e cultural africana (Barr, 2017, p. 21).

Um sábio escreveu que “história não pode ser feita sem memória” (Munanga, 2012, p. 16), embora a memória possa ser destruída (e também construída). Ao relacionar a formação da identidade negra às memórias “herdadas”, “forjadas” e, acrescento, arquivadas no corpo, ele aponta que é o corpo que “constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (Munanga, 2012, p. 19) e é nele que está constituída a nossa negritude. O *sábio* (grifo meu), professor e antropólogo Kabengele Munanga (2012, p. 20), em sua obra intitulada *Negritude: usos e sentidos*, afirma que “[...] negritude e/ou identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental branco reuniu sob o nome de negros”. Penso que as histórias que nos tornaram vítimas da desumanização da branquitude também serviram para despertar a memória ancestral africana que nos coletiviza, torna-nos povo e consolida a nossa “identidade coletiva” (Munanga, 2012, p. 20), já tão conhecida pelos nossos colonizadores, que generalizam a nossa condição de inferioridade, mas particularizam as nossas lutas para que elas sejam solitárias e enfraquecidas.

O professor Munanga vem tecendo, nas considerações históricas, o *modus operandi* da branquitude para deslegitimar o negro objeto, com uma escrita tão densa que, tal como um soco na boca do estômago, o corpo negro leitor reage ao conhecer em detalhes a história do seu povo. Se, para o meu corpo de mulher negra de pele clara, tomar ciência da crueldade foi difícil, imagino o quanto deve ter sido complexo, também, para os estudantes do trabalho de campo. Sobre a educação apontada como herança social de um povo, o autor denuncia os livros, os mestres, a língua do colonizador e os saberes eurocentrados instituídos aos colonizados como causa e consequência da destruição dos nossos valores sociais, culturais, afetivos e espirituais afrodiáspóricos, concluindo que “[...] os negros não foram colonizados porque são negros: ao contrário, na tomada de suas terras e na expropriação de sua força de trabalho, com vista à expansão colonial, é que se tornaram pretos” (Munanga, 2012, p. 81).

Historicamente, o sistema de ensino teve o objetivo de “transformar os Negros, não desenvolvê-los” (Woodson, 2021, p. 22). E o negro africano excluído pelo sistema e sem controle sobre a própria educação se tornava refém da verdade branca. O historiador Carter Woodson (2021, p. 19), em *A Deseducação do Negro*, descreve o papel que desempenhou o negro americano pobre, “teoricamente livre, mas economicamente escravizado”, no sistema escolar público nos Estados Unidos após a Guerra Civil americana.

A Guerra Civil Americana, ou Guerra de Secessão, foi um conflito que ocorreu entre os estados do Sul e do Norte dos Estados Unidos, motivado pela questão da escravidão. Aconteceu entre 12 de abril de 1861 e 9 de abril de 1865. Foi um conflito armado de disputa entre os estados do Sul e do Norte dos EUA — um escravista, adotante do modelo de plantation e agrícola; o outro industrial, com uma classe média urbana e a favor do trabalho assalariado (Fernandes, 2008, p. 11).

Carter afirma que a educação dos negros não foi pensada para elevá-los, ensiná-los a “ganhar a vida” (Woodson, 2021, p. 35) com autonomia e confiança e, principalmente, não os incentiva a projeções futuras, o que vai de encontro com a performance narrativa (Imagem 17) do estudante que desenhou a planta de uma casa e afirmou: “Tia Lú, essa planta fui eu que desenhei, eu sou muito bom para desenhar plantas. No futuro, eu vou ser engenheiro e vou desenhar casas para construir ela junto com meu pai que é pedreiro”. O exemplo do menino negro enviado para a faculdade para ser um mecânico que “[...] raramente sonha em aprender engenharia mecânica para continuar o que seu pai começou a construir, de forma que nos anos futuros ele possa figurar como empreiteiro ou engenheiro consultor” (Woodson, 2021, p. 34), em comparação ao nosso *menino engenheiro*, alimenta o imaginário de possibilidades na produção de narrativas inconformadas com os padrões de submissão que norteiam os contextos educacionais dos dois países.



Imagem 16 – Performance narrativa do menino: minha planta como engenheiro.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Na visão de Carter Woodson (2021, p. 87), o propósito da educação do negro americano “tem sido fazer o que lhe é dito para fazer [...] para estar bem preparado para funcionar na ordem social americana”, que não é contestada de nenhuma maneira pela escolarização pública. Segundo o autor, os “vários negros (des)educados”, que alegam que o estudo do Negro é prejudicial para as crianças, ignoram o fato de que elas já vivenciam problemas raciais desde muito cedo. A crítica do autor incide exatamente nesse negro (des)educado, que “se junta à oposição com a objeção de que o estudo do Negro mantém vivas as questões que deveriam ser esquecidas” (Woodson, 2021, p. 119). Da mesma maneira agem as escolas brasileiras que não abordam questões como racismo, branquitude, negritude, enfim, com a amplitude e a seriedade que merecem, limitando-se ao 20 de novembro como dia de lembrar que o negro existe.

Para não ser injusta com a educação no Brasil e, mais especificamente, com as escolas públicas do Distrito Federal, reconheço que existem bons projetos, iniciativas e estudos pontuais e específicos sobre os negros e os racismos no sistema de ensino. As discussões sobre as relações étnicas têm aumentado e fomentado reflexões muito importantes para a contribuição nas lutas antirracistas. As redes sociais também são ferramentas potentes na disseminação, tanto de fatos que envolvem práticas racistas, quanto das ações antirracistas tomadas perante tais fatos, geralmente mobilizadas pela opinião pública virtual em cadeia.

Contudo, saliento também que projetos que se centralizam na estética do corpo negro, ou em algum aspecto específico da cultura africana, sem a propositiva da escuta aos sujeitos da educação nas práticas, para descolonizar suas próprias narrativas, são insuficientes para ouvir o corpo e vê-lo comunicar-se fora dos estereótipos impostos. Tomar o corpo de volta para si, como via das aprendizagens de si e do outro, é insubordinar-se, e, nesse sentido, afirmo, por experiência própria, que a necessidade do letramento racial nasce no corpo negro nesse exato momento de insubordinação.

Como informação relevante para esta pesquisa, o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) encaminhou, em novembro de 2023, um questionário para entender como as escolas públicas promovem o letramento racial. O documento, enviado à Secretaria de Educação, busca fazer um panorama da educação antirracista. A iniciativa é da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC) e do Núcleo de Enfrentamento à Discriminação (NED). Segundo o MPDFT, o formulário questiona o letramento racial nas escolas públicas do DF, as propostas antirracistas, a implementação das diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Dados da plataforma QEdú Analítico mostram que menos de 1% dos docentes brasileiros realizaram formação em Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), com carga horária de pelo menos 80 horas. O art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina a inclusão no currículo oficial das escolas do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (Rios, 2023, p. 1).

Embora eu não tenha ciência da resposta dada ao Ministério Público pela Secretaria de Educação, constato nas reuniões e encontros com professores o desconhecimento das diversas pedagogias contracoloniais existentes, assim como das obras de autores e autoras negras, como bell hooks, Conceição Evaristo, Sueli, Carneiro, Grada Kilomba etc., e das inúmeras obras infanto-juvenis afroreferenciadas. A própria disposição física das salas de aula com cadeiras em fileiras já denuncia as escolas como estruturas de poder e privilégios que, através de convicções fechadas e preconcebidas, atuam como limitadoras dos corpos e das práticas nas quais as narrativas antirracistas parecem inexistentes e desconectadas dos saberes afrocentrados.

As ensinagens negrodiaspóricas estão para além de um conjunto de conteúdos negrorreferenciados – dão lugar a uma cosmovisão do ensino, problematizando a estrutura escolar oficializada em detrimento de um pensamento circular africano, que considera a experiência como potencializadora da formação (Ferreira, 2021, p. 44).

Dentre as tais experiências, constato que a “autorrepresentação” (Evaristo, 2003, p. 6) do corpo negro que vive seu cotidiano, e, por muitas vezes, é paralisado pelas dores invocadas pelo racismo, que são, incisivamente, memoriais, psíquicas e físicas e vão dilacerando aos poucos a saúde desse corpo, que vivencia tal violência. São inúmeros os problemas emocionais e psicológicos que impactam os corpos negros, produzindo neles a baixa autoestima e o estresse que afetam seus sistemas imunológicos e manifestam-se por meio de sintomas físicos, o que a psicologia entende como as somatizações. Como exemplo, meu próprio corpo de mulher negra,

que tenta em vão se manter em postura ereta, em vão, demonstrando o desgaste postural da eterna necessidade da autodefesa e da luta internalizada contra a raiva e a ira diante do incontestável “privilegio branco”, como afirma hooks (2022, p. 46), que complementa:

Os indivíduos negros preocupados em lutar pela autodeterminação, que abraçaram a noção de que esse processo deveria, necessariamente, começar com o desmantelamento dos grilhões do racismo internalizado e com a construção de uma base para a autoestima saudável, não interessavam ao mundo branco racista, tampouco à mídia branca.

A autora faz referência ao quadro do racismo e da supremacia branca em seu país natal, os Estados Unidos da América do Norte, embora não seja uma realidade tão distinta ao contexto brasileiro. No processo de escolarização brasileira, por exemplo, nunca foram tão presentes as propostas de ações no combate ao racismo através principalmente da valorização estética da negritude, que, entretanto, não alcançam a saúde emocional e a autoestima da criança negra.

Penso que identificar a presença do racismo e a forma como ele se estrutura nas narrativas e histórias de vida das crianças negras e sua evidência danosa sobre esses corpos infantis é um caminho plausível, mesmo que a motivação da violência racista possa, em diversas situações, não ser identificada com evidência. É provável que ela seja a causa estrutural das nossas dores e doenças da alma e do corpo, pelas quais assumimos culpabilidades indevidas e percepções que geralmente são reforçadoras dos padrões opressores.

Para tentar autodefender-se, o corpo acessa um processo de alienação em relação às formas pelas quais o racismo transparece no cotidiano, o que acontece quando a criança, em interação com seus pares, percebe que só há desvantagens em pertencer ao seu próprio grupo racial e tenta tornar-se branca.

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio (aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver com a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades (Silva *apud* Souza, N., 2021, p. 18).

A obra *Tornar-se Negro*, de Neusa Santos Souza (2021, p. 45), ao propor o “discurso sobre a vida emocional do negro elaborado por ele mesmo”, traz em seu bojo o que mais me interessa nesta pesquisa com crianças negras do Ensino Fundamental, no cotidiano de uma escola periférica: a escuta das configurações que tomam seus corpos, relacionais e emocionais, ao encarnar-se em outro, em recusa ou admissão da sua negritude. O corpo negro infante escolarizado, não habituado a expressar-se, a falar sobre o racismo, por vezes, pode sentir-se

merecedor da opressão. A população diaspórica brasileira é grande e, suponho, muitos são os negros que vivem em *estado de alienação* pela escolha da inconsciência, diante do (in)justo combate à realidade. Nesse sentido, são justificáveis as práticas antirracistas comprometidas em resgatar histórias e narrativas, recriando-as em suas potencialidades, tal qual as experiências narradas por Neusa Souza (2021). Sua obra aponta o *modus operandi* do racismo na (des)construção das emoções do negro brasileiro e a definição do tripé formado pela cor, ideologia do embranquecimento e democracia racial como estratégia racista para fragmentar a força da coletividade e da identidade negra para induzi-la na inútil busca pelo *figurino* do branco.

É o corpo negro desidentificado, visto como o outro, como afirma Neusa Souza (2021, p. 57), “o irracional, o feio, o ruim, o sujo, o sensitivo, o superpotente e o exótico”, que pauta suas experiências nesse ideal inatingível de ser branco. Ele assume comportamentos autoexigentes para tentar minimizar, compensar o defeito para ser aceito e, sem sucesso, perde sua autoestima em razão das expectativas frustradas. No ambiente escolar, é esse corpo negro infante que luta para falar de si, brincar de si com a leveza inexistente nesses espaços de interação, para mostrar que seus *quereres e vontades* importam.

A professora e pensadora bell hooks (2022, p. 46) defende que as lutas antirracistas comecem pelo “[...] desmantelamento dos grilhões do racismo internalizado e com a construção de uma base para a autoestima saudável”, para que o negro aprenda, desafie e proponha novos modos de integrar a sociedade e de ameaçar o poder supremacista institucionalizado. A produção de novos discursos, como afirma Neusa Souza (2021, p. 45), “do negro sobre o negro, no que tange à sua emocionalidade”, pode constituir-se em avanços no processo de escolarização.

Um espaço escolar rico em experiências “amplia e intensifica a socialização da criança” (Cavalleiro, 2023, p. 17), pela diversidade das pessoas e dos contextos à sua volta. A professora-pesquisadora Eliane Cavalleiro (2023, p. 36), tendo investigado o processo de socialização da criança negra na primeira infância, confirma a “existência da problemática ética na educação infantil [...] de práticas discriminatórias na relação interpessoal entre adultos e adultos/crianças, mas não evidenciam a existência de discriminação entre as crianças”, ou seja, os preconceituosos são os adultos.

A infância é uma construção social na qual a criança atua interpretando, subjetivamente, o mundo, de acordo com seu imaginário criativo e com as suas experiências conjuntas com os adultos, com seus pares e consigo mesma. Para Willian Corsaro (2002), pensador da *Teoria da Reprodução Interpretativa*, no campo da Sociologia da Infância, as crianças pequenas “[...] usam

simultaneamente (assim como refinam e depois desenvolvem) um largo espectro de competências comunicacionais e discursivas, participam coletivamente em, e aumentam a cultura de pares, apropriam-se de características de, e desenvolvem uma orientação para, a vasta cultura adulta” (Corsaro, 2002, p. 216), e, acrescento, uma apropriação criativa e estratégica na qual as reproduções são para a interação e não definem seus constructos sociais internos. Nesse sentido, como arte-educadores, reflito sobre os caminhos que podem ser criados, por intermédio da pedagogia performativa, que tragam benefícios para os corpos das crianças negras, em face à realidade dos racismos nos ambientes escolarizados.

2.3 TEM PERFORMANCES NESSAS CORES...

A sala de aula continua sendo o espaço que oferece as oportunidades mais radicais na academia. Há anos é um lugar onde a educação é solapada tanto pelos professores quanto pelos alunos, que buscam todos usá-la como plataforma para seus interesses oportunistas em vez de fazer dela um lugar de aprendizado. Com esses ensaios, sou minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2017, p. 24).

Neste subcapítulo, ancorada em Paul Zunthor, Leda Maria Martins, Marvin Carlson, Tânia Alice, Elise Pineau e Gilberto Icle, abordo a Performance e a pedagogia performativa como escolha metodológica para o desenvolvimento das práticas artísticas-pedagógicas nas quais as corporalidades das crianças se evidenciaram como potência comunicacional-dialógica de suas narrativas sobre o racismo. Sejam orais, escritas, imagéticas ou sonoras, e, devidamente consideradas em seus contextos de produção e de representação simbólica, as narrativas infantis cruzam “a história e a memória [...] o corpo e a palavra, o som e o gesto, a história individual e a memória coletiva ancestral” (Martins, 2021a, p. 44) e comunicam, contam, recontam, recriam, traduzem e reproduzem seus saberes de mundo, suas percepções das coisas, seus entendimentos das experiências, seus movimentos de interação e suas emoções diante da vida e do meio em que vivem.

Esse movimento do corpo que fala inclui “sua realização, sua recepção e afetações” (Martins, 2021a, p. 41) e se dá, principalmente, no âmbito das emoções, dos sentimentos e das subjetividades. A fim de não reprisar esses conceitos ocidentais e na tentativa de ampliar o

sentido deles, opto por compreendê-los por afeto – o processo de “afetar e ser afetado” (Kastrup, 2004, p. 7), que abarca o observador e o observado; o narrador e o escutador. Para tal, foram inspirações as autoras Leda Maria Martins e Oyèrónké Oyewùmí, que derramaram seus olhares afrocentrados pela “oralitura dos reinados negros” (Martins, 2021a, p. 26) e pela “cosmopercepção” (Oyewùmí, 2021, p. 29) dos povos iorubás.

A Pedagogia Performativa Crítica, articulada na frequência da poética performativa, abre espaços para os processos de restauração e resistência do corpo infante limitado, inaudível, ignorado em sua autonomia crítica e em relação “a que significados e valores sociais responde esse corpo” (Pineau, 2010, p. 104). Essa apropriação do próprio corpo pelo estudante desnorteia e surpreende a todos os envolvidos – a pesquisadora, as crianças e a escola –, uma vez que considera as subjetividades, “afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros” (Pineau, 2010, p. 104), e inverte a lógica da escolarização, para transcender-se em processos de criação, de autoconhecimento e de transformação pessoal e coletiva.

Meu corpo esteve presente durante todo o processo retomando memórias de seu tempo de infância e das experiências traumáticas racistas que, vez ou outra, ainda pairavam nele, estranhamente fora do tempo. O processo de contar tais experiências para expurgá-las foi se refinando, a partir da compreensão da presença do meu corpo, em performance narrativa, tornando-se corpo social, um “corpo textualizado [...] depósitos de inscrições e mensagens entre as fronteiras externas e internas do corpo” (Oyewùmí, 2021, p. 28), por intermédio de uma pedagogia performativa para si e para seus espectadores. Um possível e potente letramento racial que materializa no corpo as experiências racistas passadas para entendê-las no presente.

Situações de violência, abusos, discriminações, *bullying* e racismo ainda são constantes nas escolas. A performance narrativa nos parece tomar espaços além desse universo, ultrapassar as fronteiras dos tempos cronológico e etário e, de certo modo, afetar e ser afetada por seus viventes. Como afirma Fregoneis (2019, p. 99), a performance “reside na arte-vida do performer, cuja interação ocorre em diversos níveis com aquele que assiste”. O performer surge de si mesmo e representa a si mesmo, é o “[...] eu subjetivado [...] memorizado, recolocado e reordenado em seu cotidiano pelo performer que questiona e incomoda-se consigo mesmo. Ele exterioriza o que o atinge interiormente” (Fregoneis, 2019, p. 100). Muito mais do que comunicar, a performance “liberta a partir do encontro com a verdade do sujeito”. Essa, de fato, é a sensação quando narro os racismos sofridos na escola e que, de alguma forma, vão se solucionando no corpo sempre que os partilho em performance. Narrar-se então passa a ser, nesse sentido, uma forma de auto(re)construção de si no mundo, um cuidado consigo mesmo,

uma prática relacional; constitui-se como ação do sujeito para o despertar de sua consciência, o autoconhecimento da sua verdade. É essa consciência que imprime qualidade às performances narrativas.

Tais performances são, também, tentativas de descolonizar os discursos prontos, as histórias oficiais, os preconceitos velados, os pensamentos lineares e as aprendizagens excludentes, tão frequentes nas escolas, em uma prática artístico-pedagógica que, pelo menos, vislumbra rastros de novos (re)conhecimentos de movimentos de resistência. Pela via das corporeidades, a compreensão da performance como instrumental metodológico importante na escola se esclarece nas mais diversas “aporias” (Martins, 2021a, p. 28). Leda Martins (2021a, p. 41) criou o termo Oralitura para designar a “[...] complexa textura das performances orais e corporais, o seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais”. A escrita do corpo, para o corpo e com o corpo, que opera com os seus saberes próprios, remete ao pensamento de Martins (2021a, p. 41), quando ela afirma que tal processo inclui “[...] sua realização, sua receptação e afetações, assim como suas técnicas e convenções culturais, como inscrição e grafia de saberes”, em todas as suas nuances sensoriais. É a partir das culturas africanas e diaspóricas que a autora identifica como oralitura os rituais e outras forças de *natureza performática*, com inegáveis propriedades memoriais e reflexivas, capazes de subverter o tempo e as temporalidades em espirais. Penso que é o que explica meu anseio em narrar outras histórias, de um tempo passado, antigo, para ressignificá-las, corporal e cognitivamente, no presente, através das artes da cena, da performance, do corpo em comunicação em movimento.

Apesar do planejamento das práticas com o objetivo de obter narrativas orais dos estudantes, foram surpreendentes as diversas formas como eles, corporalmente, escolhiam se comunicar por intermédio de novos caminhos, outros percursos e diferentes meios. A premissa era a de uma atuação respeitosa e carregada de afeto aos estudantes e à escola, que disponibilizou as duas turmas do quinto ano para o trabalho de campo durante dois meses. Estratégias metodológicas complementares foram adotadas, tais como a escuta sensível e ética, da Pesquisa-ação, e a implicação e interação com as crianças pelo deslocamento do papel da professora proponente para a “parceira na brincadeira”, da Pesquisa Etnográfica, na busca de reconhecer os sentidos afetivos, imaginários, poéticos e simbólicos de todas as ações e interações que compuseram a investigação.

As noções dos Estudos da Performance e a pedagogia performativa como metodologia sugeriram, durante o percurso da prática no campo, reformular-se em pesquisa desnorteada pelas corporeidades afetivas infantis em performances narrativas. Assumo que todas as

escolhas metodológicas são também performances do corpo da professora-pesquisadora que busca escutar e exercitar o ouvir/ver sem julgar ou interferir e que subtrai ou releva, internamente, frustrações e estranhamentos quando suas expectativas não são atendidas em razão dos caminhos remodelados de súbito pelas crianças. Eis a beleza do processo: o quanto eu aprendo com elas! Performativamente, essas habilidades de rever, de transmutar e de transformar o previsível também dá às infâncias a disposição de brincar de vivenciar corporalmente o mundo nas práticas escolarizadas e, assim, pensar sobre elas, tendo em vista que “todo ato de performance é reflexivo, cria uma experiência ao mesmo tempo que reflete sobre ela” (Hartmann, 2004, p. 251), e, através do seu imaginário criativo, (se) reencanta e reinventa.

Conceitualmente, aprecio o conceito da performance na sua função comunicativa, sempre para uma audiência e na sua relação com o “fazer [de modo a] tornar ato o que se encontra em potência, destruir uma ordem, inaugurar outra” (Pereira, 2013, p. 25), principalmente quando ela se propõe como “[...] impulso para dissolver os limites disciplinares e metodológicos e explorar questões mais gerais” (Carlson, 2010, p. 90). Sejam elas artísticas, rituais ou cotidianas, baseadas em “modelo, roteiro ou padrão de ação preexistente” (Carlson, 2010, p. 24) ou em “comportamentos restaurados” (Schechner, 2006, p. 27), nesta investigação, as performances se tornaram dispositivos para acessar os corpos das crianças e suas emoções nas experiências cujo enfrentamento se faz essencial no trato das memórias presentificadas na vida cotidiana. Pelo viés performativo, artístico, lúdico, brincante e prazeroso, compartilham-se narrativas que acessam nos corpos recursos internos autotransformadores das identidades individuais com a potência de redimensionar, senão a experiência, a força coletiva da comunicação para a luta e a resistência. Tais experiências geradoras de ideias, experimentações, percepções e observações, em nível qualitativo, subjetivo e descritivo, surpreenderam-me pelas singularidades de cada estudante e de seus contextos, tal como a performance narrativa de Kaylane (Imagem 18): “Eu gostei muito achei bem legal. Mas eu acho que deveria ter uma oficina ao ar livre. Mas foi bem legal. É isso”.

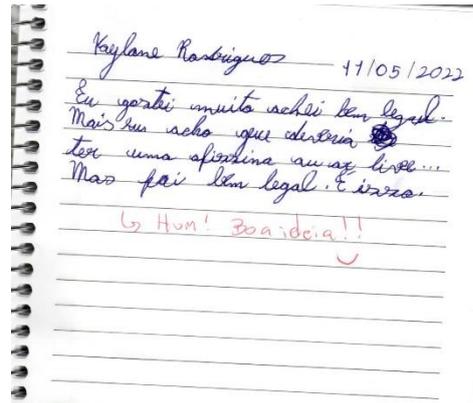


Imagem 17 – Performance narrativa: um bilhete com a sugestão de uma oficina ao ar livre!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

É bell hooks (2019, p. 32) quem escreve: “para construir a minha voz, eu tinha que falar – e falar foi o que fiz – lançando-me para dentro e para fora de conversas e diálogos de gente grande”. Em um tempo no qual “as crianças deviam ser vistas, não ouvidas” (hooks, 2019, p. 31), quem ousava abrir a boca diante do quase sagrado professor para sugerir, opinar ou reclamar de algo? Compreender o poder da voz de Kaylane como um gesto de resistência e não como uma fala corriqueira ou pessoal é escutar a menina negra, muito tímida, calada e introspectiva se manifestar, mesmo que em uma performance narrativa escrita, a respeito do que pensa, nesse universo escolarizado que ainda nos assusta e nos trava a voz, principalmente sob a alegação de que estamos banalizando ou romantizando as nossas narrativas. Se conhecemos os contextos, bem como a trajetória da pessoa de quem falamos, reconhecemos que, o que nos parece pouco, para ela é muito.

As performances narrativas como práticas artísticas em si também se projetaram como instrumentais sinalizadores das emoções que *emergiram no mergulho*. A leitura do texto de Haseman (2015), *Manifesto pela Pesquisa Performativa*, independentemente de quaisquer críticas, suscitou no meu corpo de professora-pesquisadora a sensação de ser possível inventar percursos possíveis nas experiências, o “deixar vir”, como afirma Kastrup (2004, p. 11), tão característico das experiências estéticas e artísticas “em situação de aprendizagem”, que, segundo a autora, “exercita este ritmo da atenção, cultivando uma outra atitude cognitiva” (Kastrup, 2004, p. 14). Embora a autora aborde o problema da aprendizagem da atenção, em seu texto intitulado *A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva* (2004), a pertinência da ideia de devir-consciente, o “ato de tornar explícito, claro e intuitivo algo que nos habitava de modo pré-reflexivo, opaco e afectivo” (Kastrup, 2004, p. 10), vai ao encontro das experiências propostas nesta investigação, de caráter *mutável e fluido*, que, ao invés da priorização da solução de problemas, busca relacionar a “cognição inventiva” (Kastrup, 2004, p. 10) com a garimpagem da reserva de virtualidade do corpo a ser

revelada. Esse corpo emocionado transformou-se, nesta investigação, em *organismo pensante* que ocupa um laboratório, ou, como afirma Braga (2013, p. 79), “[...] um espaço de experiências, de elogios dos processos criativos, de reunião de pessoas interessadas em desenvolver algo [...] um lugar de renovação”, cuja autoria do fazer e as formas de conhecimento e aprendizagem estão na corporeidade.

A educação escolarizada nem sempre está disposta à escuta sensível do corpo que fala, seja do corpo discente ou do docente. Alguns têm mais privilégios que outros e as narrativas institucionalizadas ocupam mais espaço do que as narrativas singulares. Bonatto (2015, p. 116) afirma que “[...] o poder da performance em sala de aula reside, justamente, na possibilidade de construção de uma pedagogia particular”. Em sua tese, a autora propõe a realização de uma análise performativa da educação por intermédio das experiências de sala de aula como “documentos de pesquisa” e o reconhecimento da performance “como um evento” (Bonatto, 2015, p. 116) que torne possível romper as barreiras do sistema tradicional para “[...] lançar a ideia da reversibilidade de papéis na interação entre o professor-performer e o estudante-performer” (Bonatto, 2015, p. 116).

Essa natureza transgressora da performance, seu “[...] caráter interdisciplinar e, até mesmo, indisciplinado, na medida em que é um conceito de difícil apreensão” (Bonatto, 2015, p. 17), a potencialidade dela de revitalizar o espaço da sala de aula, sua ludicidade, sua propensão “ao deslocamento do produto ao processo e a produtividade” (Pineau, 2010, p. 103), além de sua disposição em privilegiar narradores e narrativas, faz dela um dispositivo vigoroso de intervenção nos *rituais da escolarização*, o que pode ressaltar “[...] a que significados e valores sociais respondem esse corpo [...] para que professores e estudantes possam criar modos mais equitativos, envolvidos e passionais de ser e comportar-se” (Pineau, 2010, p. 104). No trabalho de campo, procurei considerar a prática performativa na particularidade de cada corpo que se comunica da maneira que desejou fazê-lo, por exemplo, com registros escritos e desenhos, como fizeram alguns estudantes. No contexto dos encontros, toda a comunicação se configurava em performances narrativas possíveis nos corpos-cismados com o desnudar-se, o contar-se de outra forma.

Tais performances narrativas foram o cerne mobilizador de um *outro olhar* docente, do *professor-performer* para o *aluno-performer*. Utilizo tais conceitos a partir de Bonatto (2015) e de Fabião (2009, p. 63), esta última define o performer como “[...] um criador de corpos individuais e coletivos, públicos e privados [...] para disseminar uma reflexão e uma experimentação sobre a corporeidade do mundo, das relações, do pensamento”, o que me remete a pensar no movimento circular do ensinar e aprender e ensinar. A autora afirma ainda

que “[...] o ofício do performer seria o de transformar a vida [...] aquele que evidencia e potencializa a mutabilidade do vivo” (Fabião, 2009, p. 64), e, acrescento, aquele com a habilidade de “[...] discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um sinal secreto, uma crise não apaziguada, um sintoma, o lugar onde a cinza não esfriou” (Didi-Huberman, 2012, p. 215). É o olhar do professor, que enxerga nos rabiscos mais que traços; nas frases, mais que períodos simples; o olhar que alcança espaços inusitados no íntimo do aluno.

A performance é campo tão ou mais fecundo para a educação do que é para a arte, como afirma Icle (2010, p. 11), “vai além das práticas poético-estéticas [...] maior do que os sentidos que cabem na noção de desempenho”. Para além do artístico, as performances narrativas alicerçadas na produção de novas singularidades, para o fortalecimento das inteligências socioemocionais e cognitivas dos sujeitos, propõem o corpo como agente da fala, como objeto das nossas experiências na Arte e na Educação. Tais experiências certamente não tendem a ser tranquilas, organizadas, mas, ao contrário, caóticas, e, por essa razão, instigantes.

Penso que as definições de Performance partem, sobretudo, do corpo habituado a ela, ou seja, o corpo que se reconhece em performance. Ela se traduz como a comunicação do conhecimento que modifica; como o saber ser que “implica [...] uma presença e uma conduta; como modo vivo de comunicação poética” (Zumthor, 2018, p. 33). Em concordância com a obra do autor, no universo das artes da cena, no qual estou, e pelo viés da pedagogia, na qual atuo, considero sempre a noção que surge do experimentador da prática artística-educativa, do fazedor da cena, aquele que, em sala de aula, manifesta o desejo de *encenar*. A consciência de que seus corpos estão em performance não existe ainda, dada a complexidade do termo ou a sua ideia como mero desempenho, mas o (des)prazer, que ela traz no corpo que (se) expõe e (se) compartilha, já permite que o performer vislumbre sua própria noção de como (se) materializa em presença implicada.

As performances, potencialmente, subvertem os corpos escolarizados, pautando-os de criticidade diante da domesticação e tomam o “corpo ideológico” (Pineau, 2013, p. 41) como produto cultural que reconfigura comportamentos. A autora relata sua própria experiência em sala de aula:

Quando eu convido meus estudantes a discutir suas experiências de preconceito, eu preciso estar preparada para uma resposta de corpo inteiro a essa convocação. Jovens não vivem em um mundo desincorporado ou não atravessado pelas paixões, portanto, como posso presumir que eu ensine de forma efetiva ou com alguma relevância sem que eu engaje de forma similar os seus corpos? (Pineau, 2013, p. 45).

A fala da autora me parece comunicar o conhecimento e a percepção dela a respeito daqueles estudantes. Nesse sentido, tal qual Pineau, no trabalho de campo percebi que as crianças, inicialmente, relutavam em tratar da pessoalidade dos preconceitos vivenciados, provavelmente em razão das emoções conflitantes que isso gerava. Tais emoções foram determinantes no processo de categorização dos corpos infantis, segundo a disponibilidade deles no trabalho de campo.

É fato que o corpo em performance, a serviço da educação, refere-se também ao desempenho do professor, a quem Pineau (2010, p. 94) definiu como “professor-ator”, que usa da teatralidade para motivar o estudante. A performance está também relacionada à experiência estética do “professor-artista” (2010, p. 94), que, de certa forma, guia a liberdade criativa de seus alunos. Independentemente das definições, importa-me a identificação como professora-performer que busca transformar o *modus operandi* de ser e estar em sala de aula através dos deslocamentos das experiências da presença. Assim, performo ao ser a professora que não teme se expor; que cria oportunidades para si e para os alunos de uma outra percepção da espontaneidade na presença. É o performar do *fazer docente*, o *modo de ser professor* que se comunica corporalmente com seus alunos e provoca interação.

Como aluna, meu contato com a performance aconteceu durante a disciplina da professora Luciana Hartmann, que cursei no ano de 2012. Inicialmente, conheci os Estudos da Performance, de Richard Schechner, como uma abordagem de experiências reconfiguradas que davam ao corpo uma outra forma e outros sentidos da ordem do estético, um modo de conduta restaurada. O autor afirma que a Performance pode ser vista:

Na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, ‘ir vivendo’, nas artes, nos esportes e outros entretenimentos de massa, nos negócios, na tecnologia, no sexo, nos rituais – sagrados e temporais, em ação [...] pode abranger a maior parte das outras situações. As artes têm como assunto objetos de todos os lugares e de todas as espécies. Rituais e ações são não apenas gêneros de performances, mas também estão presentes em todas as situações enquanto qualidades, reações ou modos (Schechner, 2006, p. 05).

Além de Hartmann, outras leituras me trouxeram ao entendimento da Performance como linguagem artística que faz do corpo obra de arte e do cotidiano escopo para potencializar os corpos nas interações sociais. São muitos os pensadores importantes, como Goffman, que discorrem sobre a performance como toda a atividade capaz de estabelecer interações, embora estas nem sempre sejam verbalizadas. Ao tratar da performance das relações sociais, Goffman (*apud* Icle, 2013, p. 13) amplia “[...] um espaço de investigação que diz respeito não a o que os seres humanos fazem quando interagem uns com os outros, mas como fazem isso”. É Turner quem relaciona a ideia de performance com a experiência do drama que “subjetivada, produz

reflexividade, e pode modificar o próprio sujeito e seu grupo” (Cavalcanti, 2013, p. 416). O conceito de performance como práticas estéticas relativas a “[...] padrões de comportamento, maneiras de falar, maneiras de se comportar corporalmente [...] estruturando identidades individuais e de grupo”, desenvolvido por Kapchan (1995), foi-me apresentado por Hartmann (2004, p. 2), como referência em sua tese.

Quem, inicialmente, tratou da performatividade da linguagem e seu caráter performativo do fazer, da realização, foi Austin, citado por Icle (2010, p. 14) como importante referência na Filosofia. Bauman (*apud* Carlson, 2010), por sua vez, aborda as narrativas em performance, considerando “[...] narrador, audiência e contexto espaço-temporal do evento narrativo. Ao adotar a noção de arte verbal [...] demonstra a importância que confere à abordagem dos aspectos estéticos deste meio de expressão” (Hartmann, 2004, p. 36). Ele aponta a etnografia da fala voltada para a competência comunicativa e a essencialidade da audiência. A redefinição da performance “[...] como um paradigma, como uma metáfora exploratória e como ativismo de justiça social” (Pineau, 2010, p. 96) se deu com Conquergood, que “abriu um espaço para pensar substancialmente a educação como sendo performativa” (Pineau, 2010, p. 96). Pineau o cita referenciando suas reflexões sobre a natureza lúdica da performance que transforma a sala de aula. É dela o texto clássico que explica e mobiliza o docente na compreensão das relações entre a performance e a educação a partir das próprias experiências da autora em sala de aula. *Nos cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva*, lança a autora a necessidade de uma pedagogia performativa crítica e engajada nas transformações sociais.

Em função de nossas experiências, do tempo/espaço o qual habitamos, das relações que constituímos e que nos constituem, os corpos hoje têm reações distintas das de ontem diante do que escutam, enxergam ou sentem. Colocam-se em uma corporeidade mais engajada, reativa e participante, da aldeia comunicacional globalizada da contemporaneidade, na qual o exercício da alteridade é propositivo, mas nem sempre é prático. Nesse sentido, as performances narrativas das crianças são ficcionalizadas, separadas da realidade, mas, contudo, ao abordarem a vida cotidiana, produzem esse “espaço de transição entre o real e a ficção” (Féral, 2009, p. 83), em um processo performativo que, como afirma a autora, “[...] age diretamente no coração e no corpo da identidade do performer, questionando, destruindo, reconstruindo seu eu, sua subjetividade sem a passagem obrigatória por uma personagem” (Féral, 2009, p. 83). Embora a referida autora não trate do universo infantil, adoto suas palavras para referendar a potência do processo performativo para as crianças, que, ao representarem um personagem em cena, trazem seus corpos, em presença implicada, contando sobre si mesmos.

São para esses corpos a exigência, no início do processo de escolarização, da aquisição das aprendizagens da língua falada, escrita e interpretada, como meta e produto principal da experiência educacional utilitarista. Minha crítica a esse tipo de experiência centra-se justamente na dissociação dessas habilidades da educação de base relacional, do senso inventivo e criativo, do acesso ao que é memorial e comunitário, da partilha dos saberes e experiências individuais, dos afetos e das emoções, como afirma Illich (2018, p. 38), “[...] a ilusão de que é possível distinguir entre o que é educação necessária para os outros e o que não é [...] como as gerações passadas que faziam leis para definir o que era sagrado e o que era profano”. Embora o referido autor faça alusão ao sistema escolar como segregador da criança e mantenedor de sua submissão pela autoridade do professor, a escola sempre será um espaço necessário na partilha da presença de si aos seus pares e na interação com o outro.

A experiência do encontro com o outro, na produção de uma identidade corporal em intercomunicação, faz, das performances narrativas, poéticas. Como processo de criação, elas requerem um *olhar investigativo* apto a transcender a colonialidade, que demanda a busca por um produto para, ao contrário, dar ênfase ao percurso do fazer. Tal como o menino com baixa visão e com necessidade de monitoria que, nos trabalhos de campo, desvinculava-se da monitora e dos estereótipos que o impediam de interagir com seus pares para dirigir as cenas e protagonizar as ações em decorrência da sua habilidade em criar enredos interessantes. Tão apreciado era ele nesses momentos que, em uma das oficinas, ele me confidenciou que tinha se aproximado da menina pela qual era apaixonado, pedindo a ela um beijo, que foi retribuído. Ao observá-lo nos fugia, a mim e às professoras regentes, qualquer explicação sobre como as limitações passavam a inexistir ou transformavam-se em invenções e em coragem para atrever-se nas relações com seus colegas. Fora das oficinas de teatro, como ele denominava, ele voltava a ser o menino com baixa visão. Na cultura da presença, os corpos se desvelam e se dão a conhecer, eles “[...] não se veem como excêntricos ao mundo, mas como parte do mundo (de fato, estão no-mundo, em sentido espacial e físico)” (Gumbrecht, 2010, p. 106), e, por esta razão, optam por se manifestar conforme desejam ou conseguem para transgredir ou pertencer, como afirma o autor, nos tais “atos de interpretação do mundo” (Gumbrecht, 2010, p. 129).

Nesse encontro da experiência, com as noções da Performance e da Presença, é tecida, a partir das narrativas, a ideia de movência, de deslocamento do potencial comunicativo entre elas. Gumbrecht (2010, p. 22), cuja tese sugere “[...] a experiência estética como uma oscilação (às vezes, uma interferência) entre efeitos de presença e efeitos de sentido”, conta como a ideia, surgida a partir das materialidades da comunicação, transitou, de 1968 a 1990, até a sugestiva descrição dos efeitos dessas materialidades como “produções de presença” (Gumbrecht, 2010, p. 22).

Esse corpo presente me inspira, em sua oralidade poética, aquele que “[...] sinto reagir, ao contato saboroso dos textos que amo; ele que vibra em mim, uma presença que chega à opressão” (Zumthor, 2018, p. 25). Foi Paul Zumthor quem, de fato abordou a concepção genial de *performar a palavra*; à performance como ato de comunicação pela presença do corpo que fala, ouve, se ouve, comunica. Ele fala do corpo materializado para viver as experiências em relação com o mundo; um corpo como suporte da vida, dotado de todas as sensações possíveis nas conexões com seus (des)afetos. Embora a obra do autor trate da presença corporal do leitor de literatura, ele adentra a ideia da performance a partir de uma narrativa sobre sua infância parisiense. Na época de seus estudos secundários, em seus deslocamentos na rua, assistia absorto ao espetáculo de cantores que entoavam uma ária que, pelos versos descritos em papel, ele consumiu e, após 60 anos, pôde refletir sobre a forma, que constituiu em performance aquela experiência:

Pude compreender que, desde então, inconscientemente, não cessei de buscar o que ficou em minha vida [...] a forma da canção de meu camêlo de outrora pode se decompor, analisar, segundo as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete. Essa redução constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas, de fato (no nível que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na performance (Zumthor, 2018, p. 29).

A ideia da presença, tão bem apresentada por Gumbrecht (2010), é o elemento irreduzível encontrado em todas as noções de performance em Zumthor, que tece considerações importantes sobre as relações entre performance, voz e leitura, com ênfase na literatura e na poesia como práticas discursivas. Entretanto, para esta pesquisa interessa a compreensão dele a respeito da *prática poética* como “esforço” para a emancipação da linguagem culturalmente constituída, que “[...] pode ou não chegar a um fim; o que conta é que esse esforço desperta uma consciência e se formaliza o ritual, que ele funda e irriga com sua energia” (Zumthor, 2018, p. 46). A poética na performance relaciona-se com a percepção de algo intencionalmente comunicado no tempo presente e que se concretiza na sua recepção, embora exista “fora de toda a consideração pelo tempo” (Zumthor, 2018, p. 47), na ordem sensorial de quem faz a performance e a quem ela se dirige. Por essa razão, transmissão e recepção se fundem na performance justamente pela presença do corpo sensório-ativo como *ato único*.

No universo das subjetividades, performar e ver performadas as histórias dos estudantes me estimulou no exercício de constituição de novas palavras combinadas, de novas formas de criação das narrativas, da invenção de palavras compostas que sinalizem as emoções suscitadas nas experiências do trabalho de campo e das “[...] novas maneiras de pensar e de realizar uma crítica-escrita, que vão até a singularidade da experimentação de cada pesquisador-

professor, num processo de artistagem inventiva da educação” (Corazza, 2013, p. 34). É a partir da minha experiência no campo que compreendi a sutileza poética da escrita de Corazza, na complexa obra intitulada *O que se transcria em educação*, que me obriga a uma (auto)reflexão sobre o que transcrio na minha prática educativa, que é também o que busco como devir, como modo de ser nesse universo escolhido para partilhar memórias com as crianças no espaço escolar. Outra referência importante, que também explora a constituição das palavras, é Martins (2021a), que utiliza o corpo-tela e o corpo-imagem como expressões de uma corporalidade expandida pelo universo sensorial e privilegiado das *oralituras*.

O Corpo-tela é um corpo-imagem constituído por uma complexa trança de articulações que se enlaçam e entrelaçam, onduladas com seus entornos, imantadas por gestos e sons, vestindo e compondo códigos e sistemas. Engloba movimentos, sonoridades e vocalidades, coreografias, gestos, linguagem, figurinos, pigmentos ou pigmentações, desenhos na pele e no cabelo, adornos e adereços, grafismos e grafites, lumes e cromatismos, que grafam esses corpos/corpus, estilisticamente, como locus e ambiente do saber e da memória (Martins, 2021a, p. 79).

Ao abordar a linguagem do corpo em performance em determinadas culturas africanas e a relação delas com a “noção cósmica, ontológica, teórica e também rotineira da apreensão e da compreensão temporais” (Martins, 2021a, p. 22), a autora sinaliza a ideia da dilatação do tempo das nossas narrativas para a desconstrução de qualquer interpretação delas como algo passado ou irrelevante. O que povoa a nossa memória merece ser referenciado no tempo que demanda o corpo.

A experiência política de compartilhar nossas memórias comuns de opressão ou de resistência em performances narrativas mobiliza os corpos-coletivos. É a presença implicada dos nossos corpos nesse compartilhar de experiências que define a qualidade da mobilização que geramos nos outros corpos, que, por identificação ou repúdio, postam-se na relação conosco, na luta contra o que nos domina ou nos exclui coletivamente. Algo habitual nas redes sociais, por exemplo, quando uma única narrativa comove de tal maneira que é compartilhada por milhões de pessoas em poucos instantes. Nesse exemplo, acesso é diferente de compartilhamento, que também se difere de engajamento, a partir das emoções constituídas pela narrativa.

Defino a presença do corpo físico e emocional engajado e implicado a se posicionar diante dos fatos como *presença implicada*, que se assemelha ao que Icle (2011, p. 182) denomina *noção de vontade de presença*, que “escapa à linguagem, ao sentido e a significação” das práticas performativas. O autor pensa as artes da cena como lugar para estar em presença do outro, espaço no qual a corporeidade se dá “[...] como forma de experimentar o mundo, na

qual a atenuação que a significação faz no impacto dos corpos está menos evidente” (Icle, 2011, p. 183). Os elementos corpo e presença representam o cerne cênico na contemporaneidade, na qual a vontade de estar com o outro ultrapassa a vontade de (re)conhecer o que é desconhecido no outro. Icle (2011, p. 187) pontua seu conceito pela análise das poéticas gestadas no teatro brasileiro, que motivaram a criação do teatro de grupo, os coletivos com identidades artísticas próprias, que “[...] centram-se nos próprios atores, na sua gestão administrativa e nas suas concepções cênicas”. Como evidência performática, aquele corpo da menina preta que adentra à sala, rápido, calado e ocupa a sua cadeira de forma abrupta, contrariando a normalidade costumeira. Em silêncio permanece até o início das atividades, sem interagir com ninguém, além das monossilábicas palavras com sua amiga mais próxima. Definida a pauta, o corpo se estende na cadeira para anunciar que não vai participar de nada, fechando os olhos e prostrando-se perante a roda dos colegas na sala, com uma afrontosa impaciência. A atividade começa com o envolvimento de todos e o corpo parado, mas internamente inquieto, começa a cantar bem alto e a fazer críticas sobre o teor infantil do que estava sendo feito, com a firme intenção de atrapalhar a brincadeira.

Ao narrar a performance narrativa (opositora) da menina e seu modo de ação, interação e comunicação corporal e verbal, percebo seu corpo como a “vontade de presença” (Icle, 2011, p. 182), o querer estar ali, mesmo que pela obrigação, em uma relação performática que produziu um corpo em presença implicada a ser oposição e a não participar de nada. Tanto as encenações analisadas por Icle quanto as interações estabelecidas pelos estudantes com seus pares, consigo mesmos e com a escola estão carregadas de materialidades significantes nas quais os corpos assumem posturas mais críticas e engajadas. O não do estudante, o silêncio e a resistência habitam os corpos que ousam a transgredir. A pedagogia performativa propõe, nas performances narrativas, a comunicação do corpo, que sente e, portanto, como afirma Tânia Alice (2016, p. 23), “transforma, recria, remodela modelos vigentes, tornando visível e palpável o invisível e o despercebido, e propõe alternativas para a transformação. Acredita. Impulsiona. Remodela. Reinventando, sempre”, e acrescento, ensinando, muito mais com o seu não do que de qualquer outro jeito. Mas, afinal, quais são/foram as performances narrativas sobre o racismo desses corpos negros infantis?

CAPÍTULO 3 – TEM UM CORPO NESSES SABERES

Escrever assemelha-se mais a uma caminhada sobre a montanha do que a um trabalho comum; menos simples que o campo, a página inspirada desponta vertical e apaixonada [...] neste momento, todo o corpo se une, dos pés ao crânio: cabeça e ventre, músculos e sexo, dorso e nádegas, suor e presença de espírito, emoção, atenção e coragem, lentidão e perseverança, os cinco sentidos reunidos pelo sentido do movimento. Subitamente, com velocidade extraordinária, a inspiração e a concentração exigem o silêncio. O verdadeiro tema da escrita se adere à página-muralha, escala a tela, engaja-se num corpo-a-corpo combativo, sincero, respeitoso, familiar, encantado, amoroso (Serres, 2004, p. 17).

Neste capítulo, as análises, leituras e interpretações a seguir, de caráter inferencial, não têm a pretensão de generalizar ou definir as atuações dos corpos infantis pretos ou brancos face aos racismos, mas evidenciar como o meu corpo de mulher negra, professora-pesquisadora, em processo de letramento racial, percebe-os, à guisa dos meus saberes adultos e das minhas memórias de infância. Assim, analiso tais performances narrativas em seus contextos de produção e estabeleço alguns possíveis diálogos com a Sociologia, a Antropologia e a Educação, especificamente o processo de escolarização, o espaço escolar e os sujeitos da educação. Como já mencionado no capítulo anterior, considero performances narrativas os desenhos, as imagens, os registros escritos nos diários de bordo, os bilhetes e qualquer outro meio de comunicação dos corpos dos estudantes, pretos e brancos, que emergiram no trabalho de campo.

As análises partem do pressuposto de que meu corpo de professora-pesquisadora-parceira-nas-experiências, efetivamente, vivenciou-as com as/os estudantes, embora cada um de nós, provavelmente, tenhamos-las sentido e interpretado à nossa maneira. Longe de instituir discutíveis generalizações, trago minhas inferências como tentativas de desvendar possíveis (ou não) contribuições das performances narrativas desses estudantes, a partir das nossas subjetividades, das emoções compartilhadas no processo e dos vínculos que estabelecemos, a fim de cogitar uma consciência racial da negritude e da branquitude, acerca dos racismos e das práticas e lutas antirracistas cabíveis para o ambiente escolar.

Os saberes memoriais traduzidos em performances narrativas podem ter comunicado muito mais do que abarcaram as minhas inferências, impressões, percepções, entretanto, certamente, eles evidenciaram, individual e coletivamente, o que mais anseiam os corpos infantis (o negro, principalmente): um olhar/ver/escutar sensível, atento, respeitoso e afetivo

da educação/escola/escolarização, que não só os acolha, mas que os convide ao exercício pleno, estratégico e alegre da análise, interpretação e compartilhamento dos seus saberes com os conhecimentos do mundo, os movimentos fluidos do corpo, as ideias inventadas, a ótica caótica do tempo/espço, a estética do encantamento, a “ética de afirmação da vida” (Rolnik, 2018), as subjetividades das experiências, as objetividades das realizações, as práticas tomadas de afetos, a descolonização de si para si mesmos e para um mundo melhor.

3.1 TEM UM CORPO NESSES DESENHOS

Considerei os desenhos das crianças como performances narrativas – expressões afetivas de suas experiências intelectuais e de suas sensações.

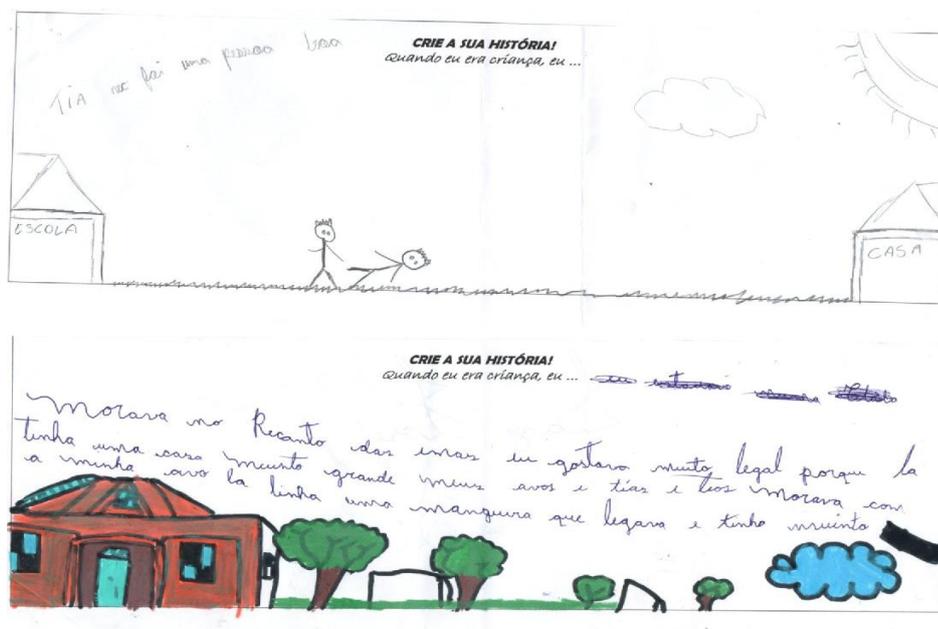


Imagem 18 – Dois desenhos de dois corpos infantis falando sobre suas infâncias.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

A Imagem 19 nos mostra dois desenhos de duas crianças distintas. O primeiro, em preto e branco, tem os desenhos da escola no canto inferior direito e da casa no canto inferior esquerdo, separados por um extenso tapete de grama, numa manhã de sol com poucas nuvens. Ao centro, duas pessoas, que parecem se olhar: uma, de pé, mais próxima da escola e, a outra, que cai, mais próxima da casa. Os olhares parecem tristes e os corpos parecem estar em movimento, por mais simples que sejam os traços utilizados. Acima, no canto superior direito, está a frase: “Tia vc foi uma pessoa boa”, sem pontuação, levemente arqueada e aparentemente

em movimento de flutuação, na folha branca. Tal frase responde (ou não) a provocação impressa no papel: CRIE A SUA HISTÓRIA! *Quando eu era criança, eu ...*

O desenho, aliado à frase *Tia vc foi uma pessoa boa*, dá margem a muitas inferências: seriam apontamentos sobre a dualidade bondade/maldade? Estaria se referindo a alguma experiência na escola? Qual a relação estabelecida entre a família e a escola e a distância entre ambas? Qual sentido da presença do sol acima da casa e não do outro lado? O indivíduo em queda está sendo ajudado pelo outro ou empurrado? O que afinal o corpo dessa criança nos contou quando fez o desenho e registrou a frase? De fato, em uma pesquisa performativa, tais perguntas de caráter interpretativo/valorativo cerceiam um olhar em amplitude para o que está ali; para a materialidade das imagens que se constituíram nas performances narrativas que contam, com poéticas próprias, fragmentos dessas infâncias.

“A arte não entra na criança, sai dela” (Stern, 1974, p. 13), assim como sai dela seu entendimento de mundo a partir de tudo o que ela vê, percebe e vivencia, por intermédio das mais variadas formas de expressão. São várias as teorias sobre o desenho como um sistema de representação da criança: o registro gráfico como cópia, mera reprodução que parte da observação, sem interpretações; o desenhar da livre expressão, o registro do que “se sente, se pensa e do que se conhece do objeto, sem vê-lo [...] a expressão do que a criança sente e pensa, ou seja, é um espelho, uma imagem representativa dela própria” (Pillar, 1996, p. 35); o desenho como resultado da percepção progressiva da criança, não representando aspectos particulares, mas totalidades que vão se desenvolvendo de acordo com as aprendizagens de forma, cor e espaço; o desenho, por intermédio das estruturas mentais interpretativas e representativas da criança, de acordo com o modelo interno que ela possui dos objetos, vai se transformando à medida que esse modelo se modifica.

A experiência compartilhada com o corpo-criança traz propriedade ao corpo-pesquisador que, sensorial e afetivamente, conta, transcricionando⁷ o que pensa e o que conhece sobre os contextos vivenciados por cada criança. Embora os desenhos não sejam identificáveis, cada um foi produzido por uma criança estimulada a falar de si nos cenários dos racismos e das opressões. Desse modo, opto por inferir que o estudante que produziu o primeiro desenho, na Imagem 19, seja ele quem for, pode estar sinalizando o que falta na escola, a qualidade das relações que estabelece em casa ou na escola ou a necessidade da fala e da escuta às questões raciais, que tanto nos afligem e nos tombam como pessoa.

⁷ Transcriçãor; exercício teórico-metodológico que coloca em jogo modos particulares de urdir a palavra em contexto investigativo [...] permite fazer ver e dizer a dinâmica mutuamente constitutiva entre narração (da criança) e tradução (do/a adulto/a) (Soares, 2023, p. 85).

Já o segundo desenho na Imagem 19 mostra uma paisagem colorida, viva, pulsante. A casa ampla, com janelas, portas e um telhado que parece firme está diante do que aparenta ser um campo de futebol em meio às árvores em um dia claro e solar. A provocação impressa na folha tem a sua resposta: *Quando eu era criança*, eu ... “Morava no Recanto das Emas eu gostava muito legal porque lá tinha uma casa muito grande meus avós e tias e tios morava com a minha avo la tinha uma mangueira que legava e tinha muito”.

A composição da imagem parece expressar um tempo de infância feliz, com a presença da família e de espaços para a convivência familiar. A memória desse corpo-criança, quando desenhava sobre sua infância, misturou-se às convenções artísticas das cores (folhas verdes, grama verde, tronco marrom, etc.), das formas (casa em perspectiva e profundidade) e do movimento (a nuvem em baixo) e evidenciou a estruturação simbólica familiar dela naquele momento, independentemente da sua raça ou classe social. Opto, também, por inferir que o desenho acima me remete a um momento de infância feliz, memorável, tal como há de ser.

Pedir à criança para falar de si a partir do *quando* é diluir o tempo que era e ainda é. Trata-se de um corpo-entre (ser criança e ser pré-adolescente) negociando com ele mesmo a possibilidade de ser performativo, de estar aberto a encarar o que ainda dói em expressão, ali, na folha distribuída aos estudantes, sem qualquer espaço para identificação, na questão que pedia em negrito: *Crie a sua História. Quando eu era criança, eu ...!* Para eles, a resposta revelou-se no tempo pessoal e contextual de cada um, já que alguns afirmaram que ainda eram crianças, enquanto outros avaliaram ser impossível lembrar desse tempo. Com 10, 11 e 12 anos, alguns daqueles estudantes precisavam cuidar dos seus irmãos mais novos, enquanto outros eram os irmãos mais novos que ainda dispunham de tempo livre para brincar.

Analisar a performance narrativa delas, em qualquer suporte ou forma, requer a definição da espécie de relação que mobiliza tal análise no campo da arte-educação. Inspirada nas práticas da *Abordagem Centrada na Pessoa*, de Carl Rogers (2009), precursor da Psicologia Humanista, e convicta das linguagens artísticas, especialmente as artes da cena, como caminhos potentes para as relações de ajuda, para o indivíduo ou para o grupo, proponho apontamentos percebidos ou inferidos nas performances narrativas dos estudantes do trabalho de campo, a fim de promover “[...] numa ou noutra parte, ou em ambas, uma maior apreciação, uma maior expressão e uma utilização mais funcional dos recursos internos latentes do indivíduo” (Rogers, 2009, p. 46). Carl reafirma a abrangência das relações de ajuda, inclusive, no campo educacional, entre professores e alunos e mostra, através de estudos, as características menos propensas a contribuir, subjetivamente, no desenvolvimento de capacidades para enfrentar a vida, dentre elas as “[...] atitudes que consistem em recusar-se como pessoa e em tratar o outro

como um objeto não têm grandes probabilidades de servir para alguma coisa” (Rogers, 2009, p. 55). Ao palestrar para educadores, ele aponta implicações importantes para uma “aprendizagem significativa”, tais como “estabelecer um real contato com os problemas importantes da sua existência” (Rogers, 2009, p. 330); a congruência e a autenticidade nas relações entre professor e aluno; a aceitação do estudante como ele é e a compreensão dos sentimentos que ele manifesta; a organização do conhecimento “no e pelo indivíduo, em vez de ser organizado para o indivíduo” (Rogers, 2009, p. 338), enfim, aspectos essenciais para que o processo ensino-aprendizagem centre-se nos estudantes. Nesse sentido, as análises das performances narrativas produzidas refletem a minha intenção de estabelecer relações de ajuda para a (auto) compreensão, o autoconhecimento e o desenvolvimento da autoestima desses estudantes, assim como evidenciam o quanto meu corpo-professora-pesquisadora foi mobilizado pelas experiências com eles.

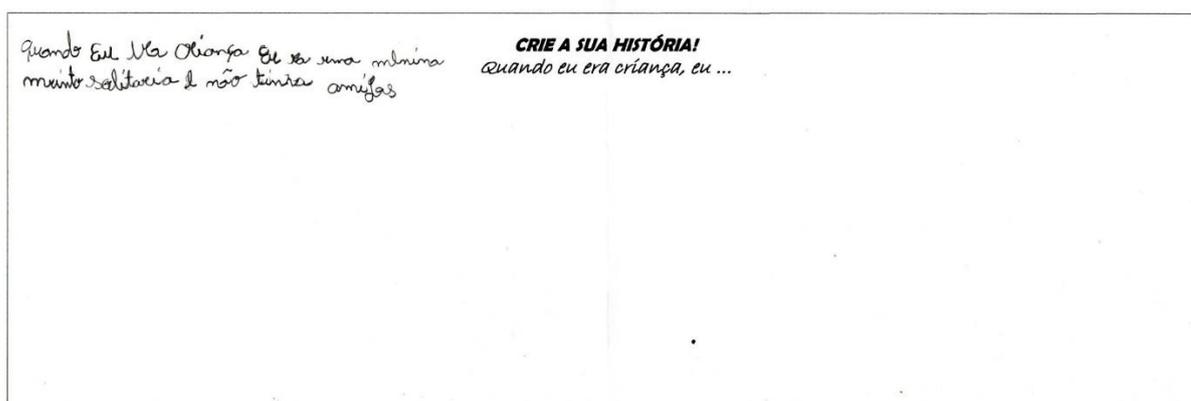


Imagem 19 – Crie a sua história! Quando eu era criança, eu... menina solitária.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Tem um corpo nessa imagem (Imagem 20), sem traços, desenhos, cores ou formas, mas só palavras, que dão a dimensão imaginária da complexidade de ilustrar a solidão na infância. Escrita do lado direito superior da folha, a letra, bem-marcada por traços fortes e escuros, destaca-se do restante do espaço em branco e sinaliza um tempo do qual não há muito a se lembrar. A frase quase pareceu competir com o título em negrito. A falta do desenho talvez tenha sido, propositalmente, o desenho que falta para ilustrar esse tempo de uma criança solitária, sem amigos. A dificuldade de interação, a não inserção nos agrupamentos dos pares afetivos produz introspecção forçada, timidez exacerbada e tristeza.

Não é possível saber quem é ela, mas é possível imaginar o que vai resultar essa infância no corpo e na vida dessa menina, que faz parte do grupo de crianças dos quintos anos de uma escola periférica, que atende a uma comunidade escolar carente, com muitas famílias em

situação de vulnerabilidade. Se, por um lado, a pobreza e as desigualdades sociais podem atuar na desconstrução da infância do corpo-criança submetido a inúmeras carências que o impedem de brincar, de sorrir, de socializar, de ter momentos de lazer, de se alimentar bem, de dormir com tranquilidade, de abrigar-se em um lar; por outro lado, há famílias que, mesmo carentes, produzem memórias afetivas positivas nos seus.

Ao considerar que ela está na escola e está a falar dela em um tempo no qual ela ainda é criança, questiono: a escola está atenta aos processos de interação que circundam as crianças? Existem crianças que não brincam ou brincam sozinhas nos recreios, por exemplo? Existem crianças que não interagem com seus pares em sala de aula? A escola promove atividades para a interação entre os estudantes ou media os conflitos entre eles? A escola atua junto com as famílias nas percepções dos corpos infantis que se mostram carentes, apáticos e desmotivados? Independentemente das afinidades entre os pares, as crianças precisam ser estimuladas nas interações umas com as outras, nas diversidades e nas diferenças, nos trabalhos em grupos e nas ações em prol da coletividade.

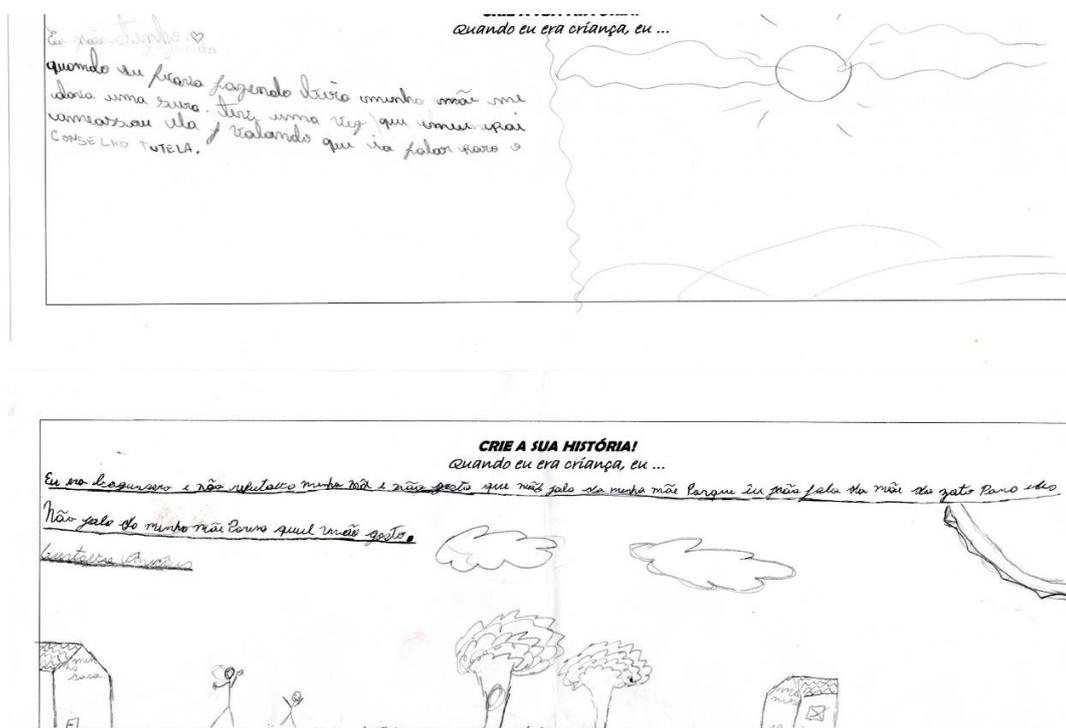


Imagem 20 – Crie a sua história! Quando eu era criança, eu... a birra e a mãe.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

O quadro da primeira imagem mais acima (Imagem 21) é separado por uma linha sinuosa que o divide ao meio. De um lado (esquerdo), o sol está entre nuvens em um céu que parece iluminado pelos raios direcionados por ele. Abaixo, uma cadeia de montanhas em traços que aparentam, ou estar em movimento, ou em inacabamento, ou em uma fuga discreta saindo

do limite do espaço na folha. Do outro lado (direito), no canto superior da folha, a lembrança da infância expressa nas palavras *quando eu ficava fazendo birra minha mãe me dava uma surra teve uma vez que meu pai ameassou ela valando que ia falar para o coselho tutelar.*

Embora não seja possível identificar o autor da imagem, infiro que essa criança vive ou viveu experiências violentas com a genitora e, nesse dia particularmente, a intervenção do seu pai na situação teve importância memorial para ela. É possível notar também que, ao iniciar a história reconhecendo que *ficava fazendo birra*, ela parece justificar a violência da mãe, responsabilizando-se pelas surras que levava, assim como compreendendo que o limite da violência havia sido ultrapassado no dia da interferência do pai.

As crianças convivem com situações cotidianas de violência, fora e dentro de casa. Teoricamente, a escola busca desconstruir a prática das violências através da socialização da cultura da paz, do respeito e do afeto, o que vai na contramão dos abusos físicos utilizados com o intuito da correção pelos genitores em casa. Na prática, as famílias, em sua maioria chefiadas por mulheres provedoras, precisam saber lidar com seus filhos e filhas em situações de desestabilidades e complexidades que ultrapassam a fronteira do bom senso e do equilíbrio. O Estado, particularmente o Conselho Tutelar, “órgão autônomo criado para desempenhar a função estratégica de zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes” (Lei 8.069, Art. 131, Brasil, 1990), limita-se a apurar os fatos para intervir nos abusos físicos, orientar e acolher a família, sem, contudo, interceder, objetiva e subjetivamente, no cotidiano de lutas daquela mãe. Nesse sentido, a referida performance narrativa alerta para o acolhimento e a compreensão contextual das singularidades das crianças ante os seus contextos de vida.

O segundo quadro, da Imagem 21, abaixo, apresenta dois indivíduos que aparentam estar alegres, com braços levantados e se comunicando, como se estivessem se despedindo. Compartilham uma paisagem solar, o céu com algumas nuvens sob um gramado que parece vivo, apesar de ter sido desenhado em preto e branco. No cenário estão duas casas, uma delas identificada como minha casa. A frase, escrita de uma margem à outra da folha, traz o enfático posicionamento do autor, sublinhado e assinado: *Eu era bagunceiro e não respeitava minha mãe e não gosto que não fala da minha mãe porque eu não falo da mãe dos zotos para eles não falo da minha mãe porisso que eu não gosto (assinado).*

Penso que o menino desenhou a si próprio e a mãe, de quem ele não admite que falem mal em nenhuma circunstância. A defesa da mãe alinhada ao desenho mostra que o filho, mesmo reconhecendo ser bagunceiro e não respeitar a genitora, tem por ela amor incondicional e uma parceria positiva, que se estende na expressão das dualidades ali desenhadas: duas árvores, duas nuvens, mãe e filho. O tempo passado, no início da frase, pode indicar uma atitude

que não existe mais, uma mudança de comportamento e uma reflexão sobre alteridade: eu não falo da mãe deles, assim como eles não falam da minha. É possível que essa tenha sido uma situação real vivenciada pelo menino junto aos seus pares, com a potência de ter deixado em sua memória marcas representativas da sua infância ou a expressão de um descontentamento que acontece no tempo presente. De todo modo, as análises dessas performances narrativas se deram, também, pelas analogias, o inescapável exercício de comparar, sem nenhuma intenção de qualificação, avaliação ou psicologização, as percepções sobre as imagens na busca das semelhanças subjetivas entre elas.

As imagens necessitam serem lidas, pois um olhar educado para ver perceberá as semelhanças e diferenças, fará analogias e por consequência identificará as inter-relações, isto é o intertexto. Sabemos que os ‘textos’ visuais possuem sim uma sintaxe própria, tais como: o reconhecimento de linhas, pontos, planos, cores, texturas, formas, volumes e etc. Entretanto, somente reconhecer tais elementos não nos caracteriza como leitores: este deve interpretar esses elementos, ou seja, construir através deles um conjunto de sentidos, uma semântica que não se quer absoluta em sua significação, pois sabemos que os universos culturais dos leitores são muitos e podem vir a interferir nessa leitura. Assim um ‘leitor’ de imagens pode ver além de o simples enxergar, e compreender significados complexos (Oliveira, 2015, p. 29).

No caso das imagens acima (Imagem 21), as inferências contribuem para o entendimento das diferenças nas relações familiares dos dois indivíduos, possíveis orientadoras da compreensão dos comportamentos e atitudes deles e dos supostos caminhos para que a escola os acolha e os ajude emocional e cognitivamente.

Já a Imagem 22 refere-se a uma performance narrativa de João [nome fictício], 11 anos, um menino negro de pele escura, morador de uma das ocupações próximas à escola. Seu corpo alto e magro, no início, resistia a participar das atividades, que eram “muito infantis”, em sua opinião. Foi soltando-se aos poucos, misturando-se com outros colegas além dos pares preferidos, percebendo a possibilidade de opinar e liderar. Inteligente e comunicativo, aos poucos percebeu que podia parar de brigar ou dar porrada para ser aceito.

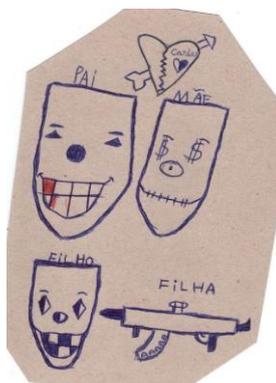


Imagem 21 – A família de João e as máscaras dos racismos.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

O desenho de João é a reprodução da sua família e dá margens a diversas leituras. Uma delas entende que João, representado com um coração partido acima de todos, parece gostar mais do seu pai e do seu irmão, sem o mesmo apreço pela mãe e a irmã. Outra, literalmente, relaciona a imagem da mãe ao dinheiro e da irmã à arma de fogo e morte. Os membros da família podem estar identificados, segundo as influências sociais e culturais do menino, pelas características que mais se destacam a seus olhos, em relação a seus familiares e a si mesmo, nas quais o racismo e a violência podem estar presentes, implícita ou explicitamente.

Ao conhecer o relato da professora regente sobre o histórico de João, observo que o irmão mais novo dele é o filho sorridente a olhar para o lado, o mais parecido com o pai; sua irmã mais velha, representada por uma metralhadora, pode estar à beira da criminalidade; seu pai, a máscara maior e sorridente, aparenta ser o mais disponível para o menino e, a mãe dele, com os cifrões nos olhos, é a provedora da casa e deve ser quem está mais preocupada com o dinheiro, consumo, contas e gastos. Tanto o pai quanto o irmão do menino mostram seus dentes, o que está relacionado com a saúde bucal deles, quadro comum em famílias carentes. João também tinha dentes cariados e sinalizou em um dos nossos encontros sua necessidade e vontade de ter acesso ao dentista.

É possível que João quisesse expressar decepção ou frustração diante da realidade ou estivesse afirmando que a família vivenciava experiências conflitantes, e ele via, percebia e se entristecia com seu contexto familiar. Talvez ele tivesse algum ressentimento pela pouca convivência com a mãe, sempre tão atarefada, ou com a irmã, que seguia na contramão dos valores cristãos de uma família evangélica. Seja como for, o menino foi evoluindo nas interações em sala de aula, deixou de agredir, escutou mais e, ao final dos encontros, deixou sua mensagem positiva e de gratidão escrita em um pedaço de papel.

Tratando-se de um menino negro, que, provavelmente, desde muito cedo conhece as agruras do racismo, é arriscado alienar seu desenho ao seu contexto de vida. Por mais que ele seja condicionado, social e culturalmente, seu universo de representações está associado ao que ele vê, pensa e reflete. Nesse sentido, acreditar que seu desenho é apenas uma reprodução sem qualquer conexão com o que ele vivencia é subestimá-lo, embora não se possa descartar, também, que tal linguagem gráfica possa se tratar de alguma incorporação de imagem televisiva ou literária.

A reflexão sobre a interação entre o corpo do menino em performance narrativa e a máscara, que contextualiza essa performance, considera tal elemento como representação simbólica que conta uma história de forma lúdica, brincante e, visualmente, criativa, embora, com a força comunicativa pretendida (ou não). Diferentemente dos desenhos livres

apresentados, as máscaras utilizadas por João moldam os rostos, os corpos e o espaço de convivência da família do menino, representando “um conjunto de formas a ser animado por forças exteriores, caracterizadas pela consciência e escuta sensível [...] a passagem da realidade concreta para um campo subjetivo” (Rossin, 2012, p. 01), sobre o qual só o próprio menino se dá a sentir.

3.1.1 Tem um corpo nessas memórias

Independentemente dos diferentes sistemas de memória, esta pesquisa enfatiza a memória autobiográfica, que surge “quando a criança começa a ter a consciência de si própria como entidade possuidora de competências cognitivas [...] ao organizar as memórias das experiências que ocorrem” (Carneiro, 2008, p. 56). Penso que, desde muito cedo, a criança tem condições de compreender-se como um ser realizador, capaz de catalisar as lembranças dos feitos que a afetam. Ramirez (2011, p. 120) afirma que “[...] não somos nós que detemos a memória, mas é a memória que toma conta de nosso ser de modo tão surpreendente que, num piscar de olhos, deparamo-nos com a reminiscência de um evento passado”. Nesta pesquisa, a abordagem da memória das infâncias com as infâncias gerou nelas corpos estranhados e confusos, que se questionavam se ainda eram crianças, enquanto outros afirmavam que ainda eram. Muitos estudantes disseram (ou escolheram) não se lembrar de nada relativo à sua infância, como se estivessem muito longe dela, embora seus corpos mostrassem o contrário.

Esta investigação não vai atrever-se a questionar se o que as crianças contam sobre suas infâncias são narrativas históricas ou narrativas de ficção, embora a memória tenha um tanto de ficção nas recriações que fazemos. Ela também não pretende tratar da configuração do tempo da narrativa e da qualidade das intenções dos seus narradores. Como prática artístico-performativa, a provocação pelas narrativas das infâncias foi pensada como exercício da escuta sensível delas e como mote para a produção de um corpo como espaço/lugar/território afetivo de propulsão de narrativas de si, do cotidiano escolar, do outro e do que fosse importante narrar.

O fato é que, objetivamente, as crianças trouxeram as primeiras questões que vieram à cabeça para lembrar de si nesse tempo, nem tão distante, nem tão próximo, em fragmentos vivos, ressurgidos de seus imaginários enriquecidos pelo entrecruzamento das nossas narrativas compartilhadas sobre vida, família, racismo e cotidiano.



Imagem 22 – Memórias da infância: nos se batia mais nos se ama.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

A Imagem 23 revela uma infância em família, com a presença de irmãos, primos, amigos e a mãe. A frase escrita vem dentro de um balão de fala, recurso usado nas histórias em quadrinhos quando o personagem vai falar. O desenho aparenta ser o do quarto onde o autor dormia com sua mãe contando histórias, permeado por muitos detalhes, como o chapisco da parede, a luminária do quarto, as nuvens ao lado de fora do cômodo e outros itens indefinidos aos olhos do corpo-pesquisador.

De autoria indefinida, aquele corpo-criança registrou o nome da brincadeira que fazia com os irmãos, a visita dos primos para mais ou outras brincadeiras, a não apreciação pela leitura, a companhia da mãe para dormir e contar histórias e as possíveis correções maternas, totalmente compreendidas e acatadas como forma de ensinamento e de amor. Independentemente das questões estruturais do espaço, das condições sociais da família ou do ato agressivo de correção associado à violência, esse corpo infante mostrou em sua narrativa o seu ser afetado positivamente pelo passado, pela experiência vivida e pela memória afetiva reconstruída no momento em que desenhava.

A frase (Imagem 23), *quando eu era criança eu brincava de pega-pega com meu irmão, meus primos vêm para brincar comigo não gostava de ler mais eu dormia com minha mãe contando história nois se batia mais nos se ama*, estampa as memórias afetivas dessa infância no movimento desse corpo de lembrar (e de esquecer). São inúmeras as pesquisas que tratam das memórias das infâncias a partir das lembranças do adulto em seu tempo de infância, mas poucas que celebram as memórias das crianças pelas crianças em suas infâncias. Marilena Chauí (2002, p. 126), professora e filósofa, afirma que “a memória é, pois, inseparável do sentimento do tempo ou da percepção/experiência do tempo como algo que escoar ou passa”, em função da sua relação com os nossos saberes e afetos. Segundo Chauí (2002, p. 128), nossas memórias têm componentes objetivos e subjetivos que acessam o “fenômeno da lembrança”:

São componentes objetivos: as atividades físico-fisiológicas e químicas de gravação e registro cerebral das lembranças, bem como a estrutura do objeto a ser lembrado [...] são componentes subjetivos: a importância do fato e da coisa para nós; o significado emocional ou afetivo do fato ou da coisa para nós; o modo como alguma coisa nos impressionou e ficou gravada em nós; a necessidade para a nossa vida prática ou para o desenvolvimento de nossos conhecimentos; o prazer ou a dor que um fato ou alguma coisa produziram em nós, etc. Em outras palavras, mesmo que o nosso cérebro grave e registre tudo, não é isso a memória e sim o que foi gravado com um sentido ou com um significado para nós e para os outros.

Para Marilena Chauí, a memória e o tempo se inter-relacionam, na compreensão da nossa existência, embora o aspecto cronológico não tenha maior significação do que o subjetivo. É Jacques Le Goff (2013, p, 388) quem afirma que “os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui”, assim subjetivamente, com ênfase na essencialidade do “comportamento narrativo” do ato mnemônico. Entendo que as narrativas memoriais nesta pesquisa, independentes do seu tempo e enquadradas internamente de acordo com as experiências incorporadas, propõem-se a pensar no “desaparecimento de referências e a diluição de identidades” (Candau, 2021, p. 10) dos corpos infantes, pretos e brancos, submetidos aos racismos e às opressões no ambiente escolar, em um “processo em andamento” (Hall, 2006, p. 39) de identificação.

O autor da obra *Memória e Identidade*, professor e antropólogo Joël Candau (2021, p. 10), afirma que, em geral, “[...] memória e identidade estão indissoluvelmente ligadas”, e são individuais, a priori. A memória coletiva é uma representação produzida por intermédio de uma memória supostamente comum a todos os membros de um grupo. Para Candau (2021, p. 16), “[...] a memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa” que, complemento, possam fazer emergir em nós identificações positivas e trajetórias orgulhosamente construídas a partir de memórias (re)significadas.

O movimento do sistema branco patriarcal de dominação, tão fortemente reproduzido na educação, que deslegitima a negritude ao abordar as memórias coletivas do povo negro como inferiores, de mercedores da escravização, desprestigia as memórias ancestrais da força da coletividade desse povo, reforçando a urgência de uma prática artístico-performativa antirracista, capaz de agregar, individualmente, as narrativas das nossas lembranças a fim de potencializar nossos corpos para a luta, considerando que “[...] não pode haver construção de

uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação” (Candau, 2021, p. 48).



Imagem 23 – Memórias da infância: eu sofri racismo.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

A criança negra dessa pesquisa comunica que já viveu experiências racistas e a abordagem do tema evocou lembranças que deixaram marcas na memória desse corpo. A performance narrativa acima (Imagem 24) se deu pela escrita, que, acompanhada por um desenho, trouxe uma recordação até então silenciada de um corpo que, ao explicitar sua vivência e experiência com o racismo, reage e resiste, estrategicamente, ao que ele produziu nesse corpo. O conhecimento incorporado, impingido pelos corpos que sofrem, de forma geral, torna-os corpos acanhados, calados, introspectivos, subjugados, subalternizados e desacreditados de si. Percebo, na criança da performance narrativa acima (Imagem 24), uma postura corporal mais fechada, arqueada, contida; o olhar baixo; as feições entristecidas; a pele ressecada e a falta de energia podem estar relacionados com o que ela revela.

Em contrapartida, o ato de resistência se deu pela coragem do corpo que expõe, suscita o que sente, a partir das práticas artístico-performativas, e se propõe a desincorporar-se do que o racismo produziu nele para encarnar novas compreensões de si mesmo. Como afirma Hartmann (2018, p. 73), são os “[...] deslocamentos, reposicionamentos das relações e a radicalização dos contatos (físicos, emocionais) provocados pela performance que possibilitam experiências não usuais no ambiente escolar”. As narrativas parecem ordenar as experiências memoriais significativas do narrador, possibilitando estratégias diversas, como afirma Candau (2021, p. 71):

Restituições, ajustes, invenções, modificações, simplificações, sublimações, esquematizações, esquecimentos, censuras, resistências, não ditos, recusas, vida sonhada, ancoragens, interpretações, e reinterpretções constituem a trama desse ato de memória que é sempre uma excelente ilustração de estratégias identitárias que operam em toda narrativa.

Penso que a performance narrativa acima (Imagem 24) poderia ser minha. Ela despertou no meu corpo as memórias da minha infância em Belo Horizonte, assim como me fez compreender o movimento da minha mãe, de embelezar as lembranças desagradáveis para atenuar, intencionalmente, no agora, a angústia que ainda ronda seu corpo por situações vividas no passado. Ao contrário do corpo da minha genitora, o meu corpo e o da criança, que viu o amor se dissipar e ficou com o coração partido pela violência sofrida, estão dispostos a recordar, esteticamente, da experiência, para ficcioná-la, de dentro para fora, a fim de “domesticar o passado e, sobretudo, se apropriar dele” (Candau, 2021, p. 74), removendo toda a *maquiagem social* (esquecimentos, omissões, amnésias, etc.) usada para atenuar as marcas deixadas pelo racismo.

3.1.2 Tem um corpo nesses registros

Os diários de bordo foram, inicialmente, pensados nesta investigação como instrumentos para o registro avaliativo de cada estudante, nominalmente, sobre as experiências nas denominadas “aulas de teatro”. No decorrer dos encontros, tornaram-se uma incógnita e uma surpresa: a ferramenta era solicitada pelas crianças logo no início das atividades, como algo de direito e propriedade delas, embora os registros livres nela contidos fossem mínimos aos olhos do corpo-pesquisador, que, equivocadamente, esperava encontrar textos corridos e longos registros escritos.

Nas poucas páginas utilizadas, o diário de bordo tornou-se corpo em comunicação, corpo-recado, corpo-bilhete, corpo-complementar aos corpos das crianças que deixavam alguns vestígios, poucos rastros e muitas impressões afetivas sobre o que fazíamos juntos. Penso que os vestígios se deram no questionário objetivo que encabeçou as primeiras páginas da referida ferramenta e forneceram os dados quantitativos quanto a cor e raça dos estudantes. O questionário seguiu o padrão no qual a primeira alternativa se refere ao branco, o que analisei, posteriormente, como retrocesso para uma investigação que se pretende decolonial. Os rastros deixados foram produtos de dinâmicas que pediam respostas rápidas a perguntas direcionadas e evidenciaram os corpos das crianças, que, no momento da pergunta, combinavam o impulso da escrita com o incômodo do corpo que conta, que se preocupa com o que o outro corpo ao lado conta, e com o que se vai pensar o corpo que acessar o que ele conta. Já as impressões afetivas foram muitas e foram livres e desprendidas do pretense risco de dizer o que se pensa no espaço escolar.

As análises dessas performances narrativas dos estudantes foram inspiradas pela obra de Leda Maria Martins (2021b), intitulada *Afrografias da Memória*, na qual a autora relata o processo de costura das narrativas memoriais e do “repertório cognitivo” dos reinados do Rosário com as linguagens cantadas, “a enunciação textual”, a “dicção da oralidade” e a “letra da escritura”. Nesta pesquisa, inicialmente, tais performances narrativas, cujos registros escritos estão direcionados ao meu corpo professor-pesquisador, trouxeram à minha memória, novamente, a percepção *da parte que falta* aos corpos daqueles estudantes e *da parte que sempre faltou* no meu próprio corpo desde a minha época de estudante. Refiro-me ao sentimento de (des)pertencimento, que se assemelha ao modo como trata a professora Leda Martins ao referir-se à “desterritorialização” dos corpos negros, individuais e coletivos, fadados a resistir e a sobreviver a um (micro)sistema (escolar) racista e opressor.

A pesquisa da professora Leda Maria Martins veste-se da poética própria da autora e celebra o que ela denomina de oralitura da memória dos reinados negros e, mais precisamente, os festejos do Reinado do Rosário de Jatobá, em Minas Gerais. Graças às heranças ancestrais como as “[...] divindades, seus modos singulares e diversos de visão de mundo, sua alteridade linguística, artística, étnica, técnica, religiosa, cultural, suas diferentes formas de organização social e de simbolização do real” (Martins, 2021b, p. 31), tais festejos demonstram “um saber que traduz o negro como signo do conhecimento e agente de transformações” (Martins, 2021b, p. 49), por intermédio de performances-rituais nas quais corpo, voz, palavra, gesto e movimentos se articulam e interagem para “operar as trocas”, “realizar os contatos imprescindíveis à continuidade simbólica” (Sodré, 1986, p. 176), que, acredito, possibilitará a preservação de tal manifestação de devoção e fé de forma intergeracional. Esta pesquisa, em aproximação com Martins, capta esse caráter afetivo da valorização, do compartilhamento e do respeito as tradições orais, histórias de vida e memórias das experiências que contam tanto e reafirmam tão subjetivamente o indivíduo em seu modo de ser e pertencer ao seu universo de saberes.

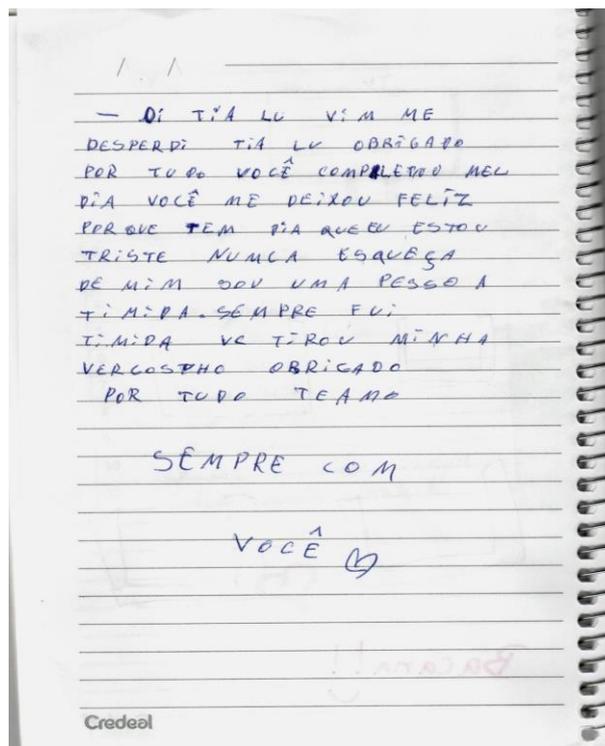


Imagem 24 – Diário de bordo: você tirou minha vergonha.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Na Imagem 25, a menina registra no diário de bordo (DB): “oi tia Lu vim me desperdi tia lu obrigado por tudo você completou meu dia você me deixou feliz por que tem dia que eu estou triste nunca esqueça de mim sou uma pessoa tímida sempre fui tímida você tirou a minha vergonha obrigado por tudo te amo sempre com você ♥” (Luana, 11 anos).

Como esse registro, muitos outros figuraram nas páginas do DB com mensagens de agradecimento e recados afetivos. Luana, uma menina negra de 11 anos, sentava-se ao fundo da sala e raramente se pronunciava nas atividades. Seu corpo não aparentava nem alegria, nem tristeza, como se estivesse fechado em si mesmo. O único momento em que ele se fazia presente e se fazia ouvir era na chegada à sala de aula, quando Luana sorria, cumprimentava, abraçava e ia se sentar. Tímida, calada, seu corpo parecia experimentar um misto de alívio e receio: gostava de estar ali, parecia gostar das atividades, mas sua participação era contida em razão do tamanho da vergonha que tinha de se mostrar, de se expressar.

A história de vida da menina, desconhecida desta investigação, pode ter influenciado tanta introspecção. A prática artística-performativa oportunizou ao corpo franzino dela a experiência comunicativa, apesar do medo e da tal vergonha que, ao contrário do que ela pensa, dissipou-se por sua própria decisão. Essa performance narrativa, que se reconhece na alegria, na resolução do comportamento vergonhoso, apesar da timidez, e no afeto, desempenha um papel importante no processo de escolarização: dá-nos a conhecer sobre os sentimentos e as

experiências da menina e fomenta em nós a empatia, ou seja, “a partilha do afeto por meio da experiência de sentir o que acreditamos que sejam as emoções dos outros” (Ritivoi, 2018, p. 12). Pesquisas sobre a empatia, relacionadas às obras literárias, por exemplo, já evidenciaram “reações empáticas” nos leitores, embora qualquer narrativa possa mobilizar os corpos na identificação e na ação pela interpretação desta:

A empatia fundamenta-se em uma relação: para que ela exista, nós precisamos de algo mais do que uma reação a um outro aleatório; nós reconhecemos os sentimentos da outra pessoa quando entramos em uma relação com ela e passamos, então, a partilhar aqueles sentimentos (Ritivoi, 2018, p. 38).

As narrativas das crianças desta pesquisa no campo das artes da cena, provavelmente fortaleceram as capacidades emocionais e imaginativas delas no compartilhamento de suas experiências e dos recursos emocionais que utilizaram para lidar com elas. Tais performances aproximam-se do conceito de “reprodução imaginativa” da professora e filósofa Martha Nussbaum (2003, p. 59), definido como a “duplicação da experiência original [...] como parte de um processo cognitivo que deve, em primeiro lugar, considerar a experiência do outro e subsequentemente levar-nos a nos projetar dentro dela”, no reconhecimento das diferenças como conectivos das subjetividades. Nesse sentido, em um exercício de alteridade, interpreto a timidez e a alegria sinalizada pela estudante com a empatia para compreender a tristeza como possibilidade nas nossas vidas, e com a disponibilidade para interagir, positivamente, na alteração desse estado do corpo dela.

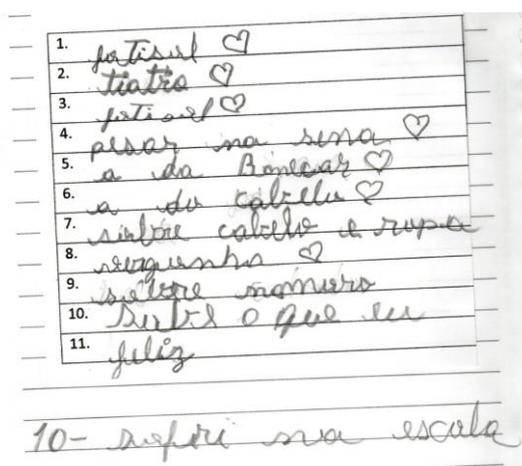


Imagem 25 – Diário de bordo: sobre o que eu sofri na escola.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Na Imagem 26, as respostas rápidas às seguintes perguntas (Quadro 8):

1. Escreva uma palavra para o último encontro;
2. Complete a frase: Gostei muito de
3. Complete a frase: Não gostei de ...
4. Complete a frase: Minha maior dificuldade foi ...
5. Responda: sobre as histórias contadas pela tia Lu, qual delas você mais gostou?
6. Responda: qual das histórias você menos gostou?
7. Complete a frase: Nas aulas de teatro, eu gostaria que tivessem mais ...
8. Complete a frase: Quando tia Lu solicita minha participação, eu ...
9. Responda: qual outro tema, além do racismo, você acha importante ser abordado na escola, nas aulas de teatro?
10. Complete a frase: Se eu fosse contar uma história minha, eu contaria sobre ...
11. Complete a frase: As aulas de teatro me deixam mais ...

Quadro 6 – Perguntas para as respostas rápidas!
 Fonte: Foto de Luciana Gresta.

As respostas dos estudantes, dadas como uma tempestade de ideias e memórias, geraram poucos, mas importantes rastros na sinalização de questões que afligiam ou alegravam aqueles corpos. Embora as perguntas tenham nascido das incertezas do corpo da pesquisadora, elas fizeram brotar nos corpos-infantes dados e informações que complementaram e esclareceram os desejos, querereres, vontades e não vontades das crianças. Como exemplos, os outros temas sugeridos por eles, o que mostra a necessidade das crianças de falar sobre o que os afeta, mas a escola ignora: roubo; respeito; intimidação; namoro; brigas na escola; gordofobia; abuso sexual; *bullying*; preconceito com o corpo. Sobre como se sentiam com as aulas de Teatro, os corpos e os seus registros escritos nem sempre se emparelhavam, mas ambos sinalizaram o fluxo do afetar e ser afetado, tanto dos estudantes quanto da pesquisadora: fico nervoso; de boa; fico mais estressado; sinto-me mais legal; me deixa mais feliz; não gosto de participar; sem vergonha; feliz; alegre com a vida; engraçado; me sinto solta; mais alegre; alegre e descansado; as aulas me deixam com raiva; fico mais atento; tensa quando participo; muita vergonha; mais sabido; sinto-me ligado. As demais perguntas e respostas trouxeram *insights* de particularidades das crianças, já que o DB no qual estavam inseridas era nominal. Se não nas aulas de Teatro, elas foram consideradas como referências para as outras instâncias da escola (SOE, Direção, EEAA) em questões cuja complexidade exigia mais do que a prática artística.

Na Imagem 26, o registro de “se eu fosse contar uma história, eu contaria o que eu sofri na escola” (Luís [nome fictício], 11 anos) aponta que há algo não resolvido a ser acolhido pela escola para o bem-estar do estudante, embora seu corpo não demonstre nenhum desconforto. Ao contrário, o menino interage com os colegas, participa ativamente das atividades, se

comunica bem. Seu corpo parece confortável e seguro nas práticas que exigem compartilhamentos de ideias, tomada de decisões, capacidade de liderança, apesar de ter escrito que têm dificuldades em pensar nas cenas, sente-se envergonhado, embora sugira o namoro como tema a ser abordado em uma aula de Teatro. Luís é um menino negro de pele escura que mora perto da escola com sua família: pai, mãe e dois irmãos mais velhos. O que o menino sofreu na escola é uma incógnita para esta investigação, embora a eminência do fato esteja no corpo que o comunica e o elenca como narrativa a ser compartilhada.

A análise desta performance narrativa me leva ao estranhamento com a passividade conveniente dos processos de escolarização que resistem em estabelecer, como afirma Paulo Freire (2015, p. 32; 45), “uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos [...] a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai virando coragem” e, acrescento, uma prática político-educativa comprometida com a ética da escuta sensível dos indivíduos pobres e negros, desprivilegiados, também, na produção de sua autoestima e seu autoconhecimento. Tanto o autoconhecimento assim como o reconhecimento do outro como igual é habilidade alcançável pela prática artística, inegável no fortalecimento emocional do indivíduo, em qualquer idade. As artes, as linguagens artísticas todas, estão intimamente ligadas às emoções e silenciadas através da incomunicabilidade ou da inabilidade de serem comunicadas.

Penso que a educação também se dá no “processo contínuo de convivência” (Maturana, 1999, p. 29), na qual as pessoas aprendem e ensinam na medida em que se inter-relacionam, o que Paulo Freire denomina “leitura do mundo” (Demarchi, 2021, p. 3), na qual identificam as desigualdades, as diferenças, as desumanizações, etc. A Escola parece estar na contramão de uma educação mais humanizada ao esquivar-se da importância do relacional no processo ensino-aprendizagem, que se dá pela ação humana das emoções, definidas pelo professor e biólogo Humberto Maturana (1999, p. 16) como “disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ações”. A tal educação, como projeto de sociedade excludente descortinada por Freire, enfrenta tensionamentos de resistências, mesmo que pontuais e isolados, diante da primazia do desenvolvimento cognitivo para a formação para o mercado de trabalho e da insignificância com a saúde emocional dos indivíduos.

Se as emoções estão na base de nossos julgamentos e escolhas, então, não é possível falar em educação democrática sem a ‘governabilidade das emoções’, pois a educação é sempre emocional, assim como também é moral ou política [...] uma educação desassistida nesse aspecto, moldada pelas circunstâncias, tem mais probabilidade de produzir a proliferação dos preconceitos, o autoengano sobre a própria vulnerabilidade

e a desumanização decorrente [...] é fundamental que as crianças aprendam a proteger o que é bom e a identificar o que é maléfico, que saibam distinguir uma atitude virtuosa de uma prática destrutiva e que tenham noção do que é desejável porque beneficia a todos e respeita as individualidades e do que é repugnante porque provoca sofrimento e marginalização de quem é diferente (Fávero, 2020, p. 10).

As análises das performances narrativas dos estudantes desta pesquisa, mesmo com as contribuições de referências ocidentais, foram pensadas a partir das reflexões que emergiram dos relatos das experiências e dos pensamentos afrocentrados, seminais no reconhecimento da indiferença histórica diante das subjetividades negras e indígenas.

Os diários de bordo trouxeram, também, inúmeras possibilidades de análises das respostas objetivas e subjetivas dos estudantes que, contextualizadas, performam narrativas que podem (ou não) comunicar a forma como os estudantes concebem a sua autoimagem e, assim, oferecem uma infinidade de interpretações e inferências, mesmo se tratando de um questionário objetivo sobre raça, uma ferramenta classificatória do poder institucional ao qual o estudante pode resistir, provavelmente por conhecer e compreender como a escola pode atuar na sujeição do seu corpo ou reproduzir meramente um conceito sem a mínima reflexão sobre ele. É o que mostra o professor Peter McLaren (1991, p. 16) em sua análise sobre as práticas escolares ritualizadas nas quais a escola atua como reprodutora das “formas ideológicas e materiais de dominação e privilégios que estruturam as vidas dos alunos”, em relação aos estudantes que se submetem ou resistem, através de “[...] comportamento de oposição que tem tanto sentido simbólico e histórico como vital e que contesta a legitimidade, poder e significação da cultura escolar de um modo geral e do ensino de um modo especial” (McLaren, 1991, p. 202).

Você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça (marque quantas opções desejar):

() Branco
 () Negro
 () Pardo
 () Amarelo
 () Preto
 () Indígena
 () Afro-descendente
 X Outro: *morena clarinha*

Você já vivenciou algum episódio de racismo, dentro ou fora da escola? Você já viu alguém que você conheça passar por algum episódio de racismo? Alguém da sua família já passou por essa experiência?
nao

Na sua opinião como estudante, por quê falar sobre racismo, privilégio branco, histórias que vivenciamos no cotidiano e que nos marcam por algum tipo de violência, seja por raça, gênero, condição social, entre outras?
nao sei

Imagem 26 – Diário de bordo: Morena clarinha.
 Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Nesta pesquisa, o conhecimento cultural sedimentado, a relação do estudante com a Escola e suas experiências cotidianas do corpo que se (auto)percebe entre pares no ambiente escolar, provavelmente, nortearam as respostas das crianças sobre raça e identificação. Como exemplo, Izabel, uma menina negra de pele clara que, ao se deparar com as várias opções de uma pergunta objetiva (Imagem 33), cria, subjetivamente, a sua própria alternativa: morena clarinha.

É como a menina se vê e foi como ela se posicionou diante da objetividade exigida. A análise das respostas dos estudantes se deu pela observação da cor da pele. Houve estudantes negros que se identificaram negros, outros que se identificaram pardos e outros que não marcaram nenhuma alternativa. Todos os estudantes brancos que eu identifiquei como tal se identificaram como brancos. Um aluno negro de pele clara marcou amarelo, pardo, indígena. Um aluno branco marcou negro. Um aluno negro marcou indígena. Uma aluna negra de pele clara marcou negro e amarelo. Um estudante negro de pele clara marcou branco, negro e amarelo. Um estudante negro marcou negro e pardo. Uma estudante negra de pele clara marcou outro. Um estudante branco marcou outro. Uma estudante negra de pele clara marcou amarelo. Independentemente do quantitativo, a análise nos mostra a inexistência de uma abordagem prévia desses conceitos e a falta do letramento racial para os estudantes da escola, além da resistência ao controle institucional.

O contexto do início dos trabalhos de campo com os estudantes, logo após a pandemia do COVID, há de ser considerado. Obrigadas ao afastamento presencial da escola, e também às experiências longe do ambiente escolar, a maioria das crianças evidenciou dificuldades no convívio com pais e/ou responsáveis em casa e a falta de recursos para dar continuidade ao processo de aprendizagem iniciado na escola, seja em meio virtual ou em razão da impossibilidade do auxílio do adulto. Nem todas foram amparadas por suas famílias no que diz respeito à alimentação, cuidados básicos de higiene e saúde e algum tipo de assistência psicológica. As crianças, independentemente da raça – embora seja consensual que as crianças negras sofram as maiores privações, considerando que a desigualdade racial na pobreza pende para as pessoas negras – tiveram suas vidas alteradas com prejuízos intelectuais e emocionais.

Para facilitar a produção dos dados relativos à identificação quanto à raça/cor, optei, inicialmente, pela objetividade dos formulários específicos (Imagem 28), afixados em seus diários de bordo.

Você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça (marque quantas opções desejar):

Branco
 Negro
 Pardo
 Amarelo
 Preto
 Indígena
 Afro-descendente
 Outro:

Você já vivenciou algum episódio de racismo, dentro ou fora da escola? Você já viu alguém que você conheça passar por algum episódio de racismo? Alguém da sua família já passou por essa experiência?

na

Na sua opinião como estudante, por que falar sobre racismo, privilégio branco, histórias que vivenciamos no cotidiano e que nos marcam por algum tipo de violência, seja por raça, gênero, condição social, entre outras?

Crededei

Imagem 27 – Formulário para registro de identificação.

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Aproximadamente 55 crianças responderam ao formulário, que, além da questão objetiva sobre raça/cor, apresentava duas questões subjetivas sobre experiências racistas e função da abordagem sobre o tema. Interessou-me a informação sobre como a maioria das crianças do grupo se identificou a fim de reconhecer em suas narrativas escolarizadas indícios e sinalizações da presença de práticas discriminatórias e racistas no cotidiano escolar e o modo como seus corpos comunicam e reagem a elas. O número de estudantes em aproximação tem relação direta com a sazonalidade dos deslocamentos das famílias, típica característica de escolas vizinhas às zonas rurais, o que dificulta definir um quantitativo fixo do início ao fim do trabalho.

Branco	9
Negro	20
Pardo	9
Amarelo	1
Preto	0
Indígena	1
Afrodescendente	0
Outro	1
Marcaram Duas Ou Mais Opções	3
Não Responderam	10
Morena Clarinha	1
Total	55

Tabela 2 – Respostas à questão sobre autoidentificação de cor ou raça.

Fonte: Elaboração de Luciana Gresta.

Considero que o próprio movimento da compreensão das questões a serem preenchidas nos formulários possa integrar as performances narrativas dos estudantes. Tratando-se de uma questão formulada com clareza e objetividade, e de um grupo focal na faixa etária de 10 a 12 anos, cursando

o quinto ano do Ensino Fundamental, muitos estudantes ficaram confusos e com dúvidas quanto ao que responder e, com seus corpos em movimento, deslocavam-se no espaço para conversarem uns com os outros; alguns se movimentaram também para perguntar para a professora regente ou para a pesquisadora o que responder na pesquisa. Assim como a oralitura de Martins (2021b, p. 44), que mistura fala, performance e escrita que “grafam o sujeito no território narratório e enunciativo [...]”, aqueles estudantes não estavam ali só preenchendo um papel, mas iniciavam sua entrada no universo do pertencimento pela expressão genuína do que os constituem, num movimento que desloca o pensamento para uma nova consciência, desnudada, singular e importante, individual e coletivamente, para a percepção da realidade. Os estudantes não alfabetizados receberam ajuda das docentes para responder à questão e também demonstraram dificuldades para identificar-se. Aqueles que não o fizeram, deixando de respondê-la, foram os que mais resistiram a participar dos encontros/oficinas, inicialmente.

Segundo Grada Kilomba (2019, p. 153), em sua obra *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*, “a identificação tem duas dimensões diferentes: uma dimensão transitiva, no sentido de se identificar alguém e uma dimensão reflexiva, no sentido de identificar-se com alguém”, o que me traz à constatação de que se identificar negro não é saber-se negro. No tocante à autoidentificação, ou seja, à relação pessoal de identificação que se tem da própria imagem, assumo que durante muito tempo acreditei que a não identificação das crianças com a negritude se dava em função do estigma do negro inferiorizado pela branquitude nos livros de História. Nenhuma criança, portanto, se autoidentificaria como alguém digno de pena, rejeição e pouca estima. No entanto, a questão leva a cabo uma construção ideológica mais abrangente, a teoria do branqueamento, complementar ao fenômeno da escravização, uma vez que converge para o mesmo princípio desta, no qual o branco “representava o bem, o bonito, a inocência, o puro, o divino, enquanto o negro era associado ao moralmente condenável, ao mal, ao diabólico, à culpa” (Hofbauer, 2010, p. 61). Penso que os estudantes desta pesquisa, em sua maioria negros e pobres, possam ter experiências cotidianas que os façam desejar a brancura e os privilégios desta e, assim, tendam a resistir à sua negritude, embora, muitas vezes não possam negá-la pelas evidências estéticas. É o que, possivelmente, justifica tamanha dificuldade que aqueles corpos apresentaram ao ter que referenciar, objetivamente, suas próprias imagens. Essa (auto)atribuição de cor da pele, que busca na interação entre pares o exercício de olhar-se e ser olhado para “a confirmação daquilo que sou”, foi relatada por Silva (2010, p. 167), em sua pesquisa com estudantes do Ensino Médio de seis escolas da região metropolitana de Porto Alegre.

Na dificuldade encontrada para construir a resposta, ganham visibilidade os processos de descontinuidades e desigualdades estabelecidos histórica e culturalmente na construção de identidades. A negação daquilo que se é pelo outro, ou então, pela descrição perjurativa com que é associado e por aquilo que representa, tanto no âmbito individual quanto no coletivo, desencadeiam atitudes de recusa.

Os inúmeros movimentos significantes do nosso corpo atuam como marcadores sociais que indicam “pertença cultural ou vontade de integração” (Le Breton, 2019, p. 65), mas, também, estabelecem diferenças culturais nas aproximações entre as linguagens orais, as culturas e os espaços geográficos das sociedades. Por essa razão, creio que não há, por parte dos estudantes, a apropriação de culturas, mas, certamente, a interpenetração destas nos seus repertórios de significações. Nos trabalhos de campo, dois alunos brancos afirmavam, perante os demais, o desejo de serem negros. Seus corpos, inclusive, movimentavam-se como os dos colegas negros, nos gestos, nas posturas, nos modos de falar, embora continuassem a ser corpos brancos. Discursavam sobre racismo como se o vivenciassem. Como mulher negra, senti-me, por diversas vezes, incomodada com a recorrência da participação deles, muito mais evidente do que a dos estudantes negros. Questionei-me se os debates e reportagens atuais sobre a negritude, nas mídias digitais e meios de comunicação, disponibilizados nos trabalhos de campo, não estavam reforçando, no imaginário daqueles estudantes, esta espécie de pensamento/movimento *ser negro tá na moda*, de ser preto só quando convém:

Se apropriar da nossa cultura, esvaziar seu significado, usufruir apenas dos benefícios e ignorar as desvantagens [...] por que, quando seu amigo foi humilhado na escola você não disse nada? Por que você não rebateu seu familiar quando, num almoço de família, disse que *agora tudo é racismo* e que não podemos dar ouvidos a esse *mi mi mi*? Não fez nada porque ser preto está na moda, desde que você não seja preto. Estudei em uma escola pública, mas que por muitos motivos era composta por muitos alunos brancos, e sei que o silêncio do ‘amigo’ dói tanto quanto a piada racista. O Brasil precisa de pretos fortes e de brancos desconstruídos e conscientes dos seus privilégios, pois só assim vamos avançar para uma cultura integrada. Quer desconstruir? Acha o sistema racista odioso? Venha para o nosso lado, mas venha inteiro, não pela metade (Medrado, 2015, p. 1).

Um dos meninos brancos se identificou como branco no formulário de identificação (Imagem 29), e respondeu à questão subjetiva: “Não sei por que falar sobre racismo. Acho muito ruim. Isso é muita falta de respeito a pessoa”.

Você se reconhece ou se identifica como de cor ou raça (marque quantas opções desejar):

Branco
 Negro
 Pardo
 Amarelo
 Preto
 Indígena
 Afro-descendente
 Outro:

Você já vivenciou algum episódio de racismo, dentro ou fora da escola? Você já viu alguém que você conheça passar por algum episódio de racismo? Alguém da sua família já passou por essa experiência?

Não

Na sua opinião como estudante, por que falar sobre racismo, privilégio branco, histórias que vivenciamos no cotidiano e que nos marcam por algum tipo de violência, seja por raça, gênero, condição social, entre outras?

Não sei porque falar sobre isso não muito
nem isso muito falta de respeito a pessoa

Imagem 28 – Formulário de Identificação de Kauan [nome fictício].
 Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Analisando a resposta acima considerando o conjunto dos movimentos corporais do menino branco, em função do desejo de aproximação e de interação dele com seus amigos negros; sua expressividade nas performances narrativas, como tradutoras da afetividade em relação aos seus pares; sua vontade de compreender a temática conjugada com o seu fazer corporal em similaridade com o do outro.

E, ainda, notadamente, seu discurso escrito identificador do racismo como prática de *falta de respeito a pessoa*, sem atributos relacionados, ou seja, a qualquer ser humano consciente. A meus olhos, a relação entre a língua (escrita) e o corpo do menino, afinal, foram coerentes com a prática da alteridade, embora, como pesquisadora, ainda questiono se esse *formato adquirido*, portanto *não natural*, do corpo do menino ritualiza afeição ou autopreservação, talvez ambos. Seja como for, está o corpo infante se comunicando, em suas particularidades e poéticas, cujas (des)ordens simbólicas não me cabe julgar, como partícipe em uma questão que, embora não o atinja, diretamente, está presente na vida de seus pares.

Além das perguntas objetivas sobre autoidentificação, as questões subjetivas eram: você já vivenciou algum episódio de racismo, dentro ou fora da escola? Você já viu alguém que você conheça passar por algum episódio de racismo? Alguém da sua família já passou por essa experiência? Na sua opinião como estudante, por que falar sobre racismo, privilégio branco, histórias que vivenciamos no cotidiano e que nos marcam por algum tipo de violência, seja por raça, gênero, condição social, entre outras?

Pensadas como possibilidade de ampliar as discussões, poucas foram as perguntas subjetivas respondidas. Penso que, em razão do grau de dificuldade delas; da resistência à exposição de situações, em razão do pouco tempo de convivência e da falta de vínculo com a professora-

pesquisadora nesta etapa do trabalho; dificuldades em relação aos próprios processos de letramento e interpretação dos estudantes em defasagem nas aprendizagens.

Aquelas que foram respondidas serão elencadas sem a identificação do gênero do estudante: “um amigo que estudou comigo sofreu racismo”, por estudante pardo; “não gosto de racismo”, por estudante autoidentificado como outro; “falar de racismo é importante para a gente não ser racista no futuro”, por estudante pardo; “minha mãe já sofreu racismo” e “já fizeram por gênero comigo”, por estudante pardo; “meu primo me chamou de preto fedorento”, por estudante negro; “eu nunca vivi nenhum privilégio branco”, por estudante negro; “porque falar sobre isso faz com que a gente não cometa erros”, por estudante negro; “não sei porque falar sobre isso acho muito ruim isso muita falta de respeito a pessoa”, por estudante branco; “é importante saber o que a outra pessoa passa por ser preto”, por estudante branco; “porque racismo é crime”, por estudante negro; “minha professora do 4º. Ano passou” e “para entender o que é racismo para outras pessoas não sofrerem”, por estudante negro; “já sofri discriminação por causa do cabelo”, por estudante negro.

A maioria das respostas foram de estudantes negros, autoidentificados como negros e pardos que, certamente, têm ou tiveram experiências com o racismo em seu cotidiano e apontaram a si mesmos ou a pessoas com quem convivem como alvo de violências raciais e de gênero, muito embora alguns deles aparentassem expressar certo distanciamento delas, como se não vivessem no corpo nenhum tipo de opressão. Por esse viés, infiro que tais corpos negros possam ter internalizado sentimentos e memórias dolorosas das discriminações sofridas, o que os motivou a falar sobre o assunto. Tal internalização, de fato, pode ser mobilizadora desses corpos para as resistências e as lutas e, ao contrário, a alienação ou a acomodação dessas emoções nos corpos só vai fragmentá-los ainda mais.

3.2 TEM UM CORPO NESSAS IMAGENS

Na Imagem 30, dois meninos, extremamente tímidos e calados, apresentam o *funk desenrola, bate e quebra de ladinho*, movimentando o corpo numa dança com gingado e coreografia e cantando com ritmo através dos sons do próprio corpo, das batidas no estilo *beat box e da voz alta e melódica tal qual os MC's*. Momento que evidenciou a auto-aceitação dos estudantes e a autossatisfação deles com suas imagens e vozes, perceptível em seus corpos, cujas posturas se modificaram. Antes, sem o acesso ou a coragem de ouvirem suas próprias vozes amplificadas, de usarem o microfone, postar-se à frente; protagonizaram, ao dançar aos moldes do *TikTok*, independentemente do significado da dança ou da música. Presenciar crianças negras e pobres, que jamais tiveram a oportunidade de destacar-se, na escola ou na vida, expressarem-se, com alegria e prazer, de fato, foi mais importante do que as julgar nas suas vivências em

manifestações artísticas que só as contextualizam. Portanto, não cabe nenhuma discriminação quando o propósito é a *escuta da estética dos corpos negros infantes* e suas realidades, individuais e coletivas, materializadas em suas performances narrativas.

Para interagir e comunicar, o corpo e o rosto atuam, ritualisticamente, organizando seus movimentos, como afirma Le Breton (2019, p. 54), “[...] de acordo com as condições sociais e culturais” e “pelo status conferido ao masculino e ao feminino segundo os grupos e de acordo com distinções frequentes ligadas a idade”. Como forma de comunicar a experimentação da sexualidade vivenciada por eles, a maioria dos estudantes pediam para dançar as coreografias do *TikTok*, inserindo-as, inclusive, nas performances narrativas sobre racismos, repletas de gestuais com simbologias ligadas ao ato sexual e em músicas cujas letras, em sua maioria, apresentavam a forte erotização dos corpos, a objetificação do corpo feminino, a ostentação, a criminalidade, os palavrões e o machismo. Contudo, os próprios estudantes mostravam-se cientes do teor das músicas, dos significados dos gestos e da banalidade conceitual daquela manifestação, inaceitável segundo os critérios da escola.

Tal como afirma hooks (2020b, p. 32), “a paixão das crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para a conformidade e a obediência”, no qual seus repertórios prévios cotidianos são desprezados ou considerados inadequados. Assim germinaram os movimentos de transgressão ao proibido que as motivavam a compor suas cenas com danças do *TikTok* e todas as outras simbologias ausentes na escola, mas que as representavam, política e culturalmente, como um grupo social discriminado.

Nesse sentido, meu papel, como orientadora nas produções das performances narrativas, foi de ouvir, ver, enxergar, perceber e compreender nas simbologias as verdades, necessidades e demandas comunicadas, que raramente seriam evocadas em outras oportunidades, além de me colocar à disposição deles, caso quisessem compartilhar algo em nível privado.

As crianças não brancas e pobres, principalmente, sobrevivem a um sistema social, político e cultural opressor, reprodutor das desigualdades, que opera pela manutenção das estruturas de poder e privilégios para poucos. Para essas crianças, a educação e a escola não são acolhedoras e não são uma escolha que se dá por vontade, mas pura por obrigação, o que afeta diretamente o desenvolvimento cognitivo e afetivo delas.



Imagem 29 – Coragem de soltar a voz no microfone: protagonismo não tem cor!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Uma prática artístico-performativa prazerosa, centrada na “alegria e o poder de pensar propriamente dito” (hooks, 2020b, p. 33), propicia aos corpos pretos infantis “o prazer do pensamento como ação”, a mente aberta, o uso da imaginação e da criatividade, e, principalmente, o posicionamento reflexivo daquele corpo acerca de suas experiências, seu engajamento para transformar a sua própria realidade e, assim, protagonizar.

Tendo em vista a Escola Classe 04 do Paranoá como parâmetro, penso que as escolas públicas de periferia se constituam em espaços africanizados em razão da presença, em maioria, do corpo negro, que, ao carregar consigo a história de muitos povos, faz-se corpo coletivo, social e ancestral. A história dos nossos descendentes africanos, arrancados de suas terras, destituídos de sua humanidade e transformados em mercadoria não evidencia para as crianças, no processo de escolarização, “[...] as divindades, visões de mundo, alteridades – linguística, artística, étnica, religiosa – diferentes formas de organização social e diferentes modos de simbolização do real” (Deus, 2020, p. 43) e todos os saberes que precisaram ser estrategicamente reconstruídos e preservados como forma de resistência.

As ações dos escravizados criaram um processo constante de negociações [...] mesmo com a aparência de dispersão [...] em um processo constante de criação e recriação, vão deixando fluir saberes, mundos particulares, universos simbólicos, dores e angústias existenciais [...] são essas ações, aparentemente esvaziadas de sentido, que pouco a pouco vão sedimentando o terreno das ações coletivas, capazes de abalar, em algum nível, o regime e forçar a negociação (Deus, 2020, p. 45).

A professora, artista e militante do movimento negro Zélia Amador de Deus (2020, p. 46), é taxativa e categórica ao afirmar que “[...] os corpos dos africanos da diáspora têm sempre que ser lidos no campo da performance, sobretudo no campo da performance ritualística, com tudo o que o ritual traz consigo de recortes da memória trazida pelos africanos”, já que a prática

performativa centraliza o corpo “em completa interação do eu, indivíduo, com o coletivo, o social” (Deus, 2020, p. 48). A tradição oral africana das narrativas, associada à expressão do corpo social e individual da performance, as performances narrativas, retomam o que Zélia (2020, p. 49) denomina “a liberdade dos corpos em movimento”, tal como a dança, a música e, “são capazes de, com o corpo, criar uma nova dimensão significativa que funde ética e estética, representada na performance ritual”. As performances narrativas dos estudantes desta pesquisa adquirem caráter ritualístico pela insistência na comunicação dos corpos, que, expressando a partilha de sentimentos comuns sobre os racismos, unem-se socialmente.

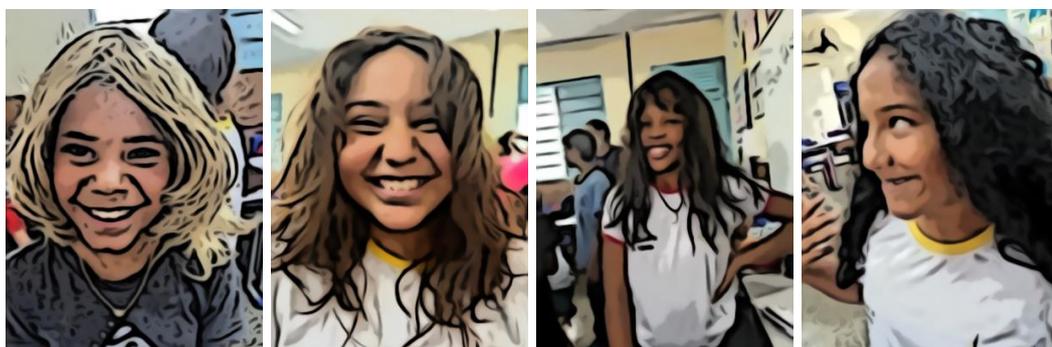


Imagem 30 – Estudantes em oficina com perucas: Políticas do Cabelo!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.



Imagem 31 – Estudantes em oficina com perucas: Políticas do Cabelo!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

As Imagens 31 e 32 mostram as performances narrativas dos estudantes em interação. São corpos que “invadem a cena para narrar suas histórias” (Deus, 2020, p. 52), que alteram o espaço verticalizado da sala de aula e transformam o clima habitualmente sério e sisudo presente nela em alegria e descontração. Nesta pesquisa, a abordagem das temáticas sobre os racismos, a negritude, a branquitude, para essas crianças e (pré) adolescentes no Ensino Fundamental buscou reconectar o sujeito com o espelho, com a sua própria imagem negra, positivada. Pensada a priori como prática antirracista, a prática artístico-performativa se posicionou, inicialmente, para o desenvolvimento de uma consciência racial para, posteriormente, tomar corpo como processo de resistência antirracista. Os corpos negros e

brancos inseridos no trabalho de campo atuaram em um processo de aprendizagem da felicidade, da coletividade e da liberdade que impera na ludicidade, na brincadeira, no jogo teatral e, principalmente, no imaginário criativo, para ocuparem o espaço da sala de aula e da escola em outra perspectiva. À medida que iam se permitindo adentrar no universo da prática proposta, iam se tornando resistência ao próprio caráter normativo e imperativo da escola.

Esses corpos, em estado de alegria em sala de aula, em razão de estarem em frente ao espelho, brincando com suas imagens, alertam para a reflexão dessas performances narrativas que contextualizam a marginalidade do racismo que opera, principalmente, nas escolas periféricas, embora não sendo exclusividade delas. O professor e sociólogo Miguel González Arroyo (2020, p. 116) questiona o silenciamento da questão racial por um “sistema escolar que se pensa a si mesmo como inerentemente igualitário e universalista [...] em abstrato” e enfatiza que essa mesma concepção “inspira o pensamento pedagógico, as didáticas, e as teorias do currículo e os cursos de formação” (Arroyo, 2020, p. 116). Os estudantes pobres, em sua maioria negros, assumem um cotidiano escolar desprovido de oportunidades de expressões de si, da comunicação das suas emoções e da escuta compreensiva e sensível a suas necessidades e subjetividades, nessa lógica universalista, que, como afirma Arroyo (2020, p. 117), “se pretende igualitária”, mas “condenam os desiguais”, produzindo, no caso desta pesquisa, o estudante passivo ou aquele que, de algum modo, mostra resistência.

3.2.1 Representatividade: a importância da afetividade consigo mesmo

As práticas racistas, naturalizadas no cotidiano escolar, contribuem para alienar o estudante negro, que passa a assimilar os valores culturais e sociais do branco, sem, contudo, abandonar o sentimento de inferioridade e baixa autoestima, que pode acompanhá-lo por toda a sua vida. A construção de uma identidade racial negra na escolarização começa pela compreensão de Áfricas, como o extenso continente que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e distintas culturas, e se amplia no reconhecimento e na socialização dos diversos saberes africanos e das histórias dos nossos ancestrais, a se solidificar na percepção estética, no âmbito da observação e da imaginação, das características socialmente comuns que representam um grupo.

As Imagens 33 e 34 mostram a menina negra, a manequim e a boneca negras, objetos utilizados em algumas atividades nesta investigação. Identifico que, além da alegria da menina em relação à ludicidade da brincadeira, ela, provavelmente, experimentou o exercício imaginativo e prazeroso de ver representadas na boneca suas características estéticas. Nesse

sentido, a importância de se fazerem presentes no universo das infâncias e nos processos de escolarização os “organismos representativos”, com a “capacidade de representar esteticamente, politicamente e socialmente determinada coletividade, sendo essa coletividade, na maioria das vezes, um grupo social minoritário” (Dess, 2022, p. 8).



Imagem 32 – Menina preta em conversa com boneca preta!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Como afirma hooks (2020a, p. 217), “garotas negras e todas as pessoas negras são diariamente bombardeadas com representações negativas de nosso corpo e de nossa personalidade, que têm a intenção de nos socializar para internalizar o auto ódio racial”. Assim, a boneca negra, que assume características representativas do grupo de meninas negras, sendo reverenciada em sua beleza, passa a ter o poder de internalizar tal qualidade nos corpos dessas meninas, aguçando uma percepção positiva de seus corpos.

Há casos em que, informalmente, o grupo elege e dá poder de representação para um “organismo representativo” vivo, um indivíduo que passa a representar e a responder por anseios específicos coletivos sinalizados pelo grupo. Como exemplo, a estudante de 12 anos, a mais velha da turma, com relatada experiência no campo amoroso, passa a ocupar algum grau de hierarquização em sua visibilidade social geradora de admiração ou repúdio dentro do grupo. Faz-se importante não confundir a figura do organismo representativo com a do representante delegado da turma, conforme nos orienta Dess (2022, p. 16), que afirma que, na “[...] prática, percebemos que essa operação costuma levar em conta justamente as características pelas quais esses indivíduos são discriminados e subalternizados, justamente por serem elas a origem dos pontos de conflito”.

Na Imagem 34, a menina negra, identificada com a boneca, brinca, enquanto trata da violência racista abordada no trabalho de campo.



Imagem 33 – Flávia [nome fictício] na oficina sobre corpos negros.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

No olhar da menina percebo satisfação, realização, identificação e prazer. Flávia se mostrou, sempre, muito interessada nos encontros e participava de todas as atividades propostas. Além das cenas, produziu alguns registros escritos e, oralmente, contou e compartilhou muito de si. Nesse dia, ela se encantou com a boneca parecida com ela, segurando-a a tarde inteira nos braços, como se estivesse segurando a si mesma e, muito provavelmente, nenhum desejo de brancura foi maior do que a inteireza (e a beleza) de ver-se representada e reconhecida em sua negritude.

3.2.2 Tem um corpo nesse não

Penso que os corpos que se atrevem a desconstruir os imaginários racistas e opressores do sistema de ensino devem ser aqueles que deixam fluir em si o que Antônio Bispo dos Santos (2020, p. 27) denomina de “saber orgânico”, que deve advir do fluxo da vida indomável ancestral que os habita e que, vez ou outra, traz lampejos de coragem. Mas é bem difícil para a criança ir contra os designios normativos da escola, assim como contestar seus professores e adultos que lá se posicionam como hierarquicamente superiores.

No caso dos estudantes das escolas públicas de periferia, tais dificuldades, que alicerçam seus cotidianos, são reforçadas pelas relações assimétricas com a pobreza e a “pertença étnica”, ou seja, quanto mais negro e pobre é o indivíduo, mais ele será impelido a se assujeitar aos preconceitos, aos estereótipos e aos “processos de rotulagem” (Goffman, 1988, p. 37), cuja função é inferiorizá-lo diante dos outros e diante de si mesmo.

Esse processo racista, construído historicamente pelos grupos dominantes, na maioria das vezes não é tão evidente quanto a sua descrição e vem acontecendo, sorrateiramente, na surdina do dia a dia na escola, naturalizado, muitas vezes negado e sempre justificado pelas supostas personalidades desajustadas e deficitárias do indivíduo negro e pobre. Tal como Luana [nome fictício], menina negra que, estimulada a participar de uma atividade específica, disse não (Imagem 35). Sem se intimidar, manifestou-se corporalmente e por escrito diante da turma e da professora-pesquisadora. Um ato de descolonização incorporada, que resiste ao que pede a professora-pesquisadora, que opina evidenciando o que sente e que, sobretudo, evoca o seu direito de escolha, do sim e do não, dos desejos, querer e vontades tão comumente desconsiderados na escola.

Assim como a menina, outros estudantes experimentaram o poder com a prática artístico-performativa proposta, mobilizadora da tradução das experiências opressoras em conhecimento corpóreo, em comunicação corporal partilhada coletivamente para, como afirma Santos (2009, p. 16), “resistir para poder pensar no futuro”, de modo que as novas percepções de si mesmos geraram autoconfiança, autoconhecimento, apropriação do sim e do não, além de pertencimento de mundo.

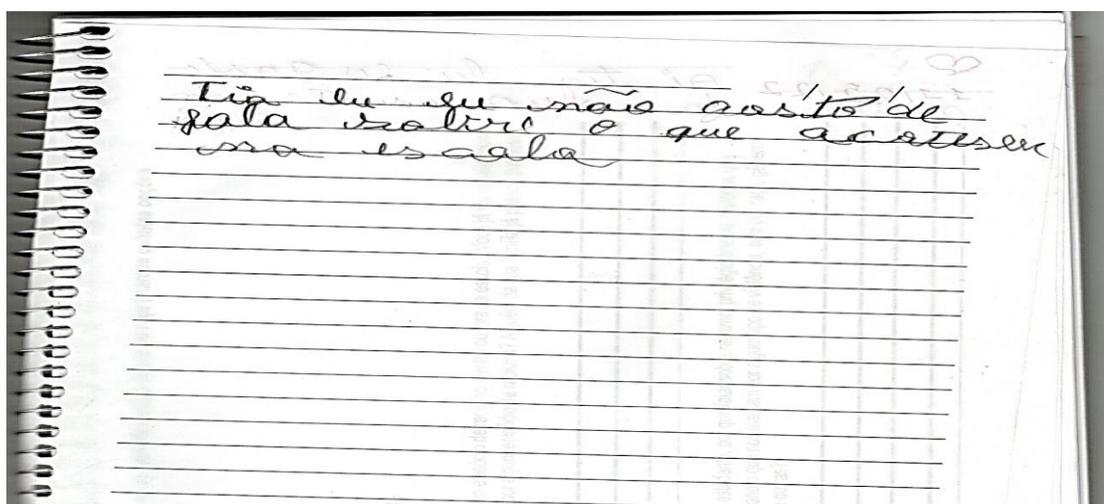


Imagem 34 – Registro de Luana do quinto B em seu Diário de Bordo.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Luana, estudante do quinto ano b, escreveu que *não gosta de falar sobre o que acontece ou aconteceu na escola*. É um direito dela, se colocar e ser ouvida. O corpo de Luana resistiu muito em participar das oficinas, cujas temáticas foram as práticas racistas e discriminatórias. Certos contextos são difíceis de abordar, entretanto o que importa aqui é o dizer não, tão bem-posicionado quanto o dizer sim, o poder de escolha e decisão que emergiu do corpo da menina que se comunicou para, principalmente, sentir-se pertencente ao microterritório que ocupa – a escola –, lugar no qual as interações entre pares têm a potência de ensinar sobre a alteridade, a resolução de tensões e conflitos e os movimentos de resistência necessários aos afrodescendentes.



Imagem 35 – Cada um com a sua produção ou não!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Já a Imagem 36 evidencia as performances narrativas dos meninos. Dois deles não estão felizes. Seus corpos estão, visivelmente, cerrados em descontentamento. Todos eles, frustrados por não terem conseguido trabalhar em grupo, na propositiva da atividade com a massinha de modelar para a construção de narrativas reais ou de ficção. A performance narrativa de um deles, que está de pé com um papel nas mãos, deu-se a partir do momento em que ele assumiu, sozinho, o controle das massinhas, criou a história de um empreendedor de batatas fritas de sucesso e compartilhou a narrativa a um grupo desinteressado em ouvi-lo. A performance narrativa do outro, de pé e braços cruzados, impaciente, reclamando dos colegas, negando-se a realizar qualquer atividade e a ouvir qualquer história. E, a performance narrativa já mencionada no Capítulo 1, do menino que está sentado, com seu caderno de desenho, onde rascunhou o projeto arquitetônico da casa que pretende construir quando se tornar engenheiro civil. Ao apresentar-se,

fez questão de afirmar que, tal qual seu pai, que era um excelente pedreiro, seu sonho era o de projetar casas e edifícios para poder trabalhar junto com ele.

Corpos de meninos pretos que se insubordinam são heróis da resistência. O corpo da criança insubordinada é o corpo que rejeita a mentalidade colonizadora impositiva da escola e resiste à aceitação passiva dos fazeres, saberes, regras e princípios ditados. É fato que as instituições escolares tendem a rejeitar aqueles que questionam, discordam ou se colocam em posição contrária ao que está estabelecido, embora sejam eles os sujeitos provocadores das grandes oportunidades para as aprendizagens das estratégias relacionais e afetivas promotoras do efetivo desenvolvimento cognitivo.

A reação do docente que não aceita o não do estudante, assim como não considera as manifestações de suas escolhas, insatisfações ou sentimentos como raiva, tristeza, etc., espelha um sistema de ensino excludente, que torna a escola um espaço dissociado de pensamento crítico, que, segundo hooks (2020b, p. 34), “é um processo interativo que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes”. A professora bell hooks enfatiza que a maioria dos estudantes escolhe a passividade diante do processo de pensar criticamente, o que pode, também, sinalizar uma forma de resistência, tendo em vista a impossibilidade da transgressão.

Para que a sala de aula seja esse “espaço que oferece as possibilidades mais radicais” (hooks, 2017, p. 23), quaisquer formas de expressão dos estudantes fundamentam e guiam a prática educativa do professor para a aprendizagem da escuta do corpo que se comunica. As críticas dos alunos, vistas na maioria das vezes como negativas e perturbadoras pelo professor e pela escola, podem fortalecer o senso de “comunidade” em sala de aula, “onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada” (hooks, 2017, p. 245), onde os agenciamentos das necessidades de estudantes e professores possam ser concebidos a partir dos posicionamentos de ambos.

Como professora-pesquisadora, mesmo consciente das subjetividades das crianças, não me atentei ao fato de que dois amigos conversavam, dada a forte conexão entre eles. No impulso, troquei um deles de lugar para atender as minhas demandas. Logo, o menino mais falante e comunicativo da dupla estava quieto. Ao perceber tal situação, chamei-o para participar de uma brincadeira.

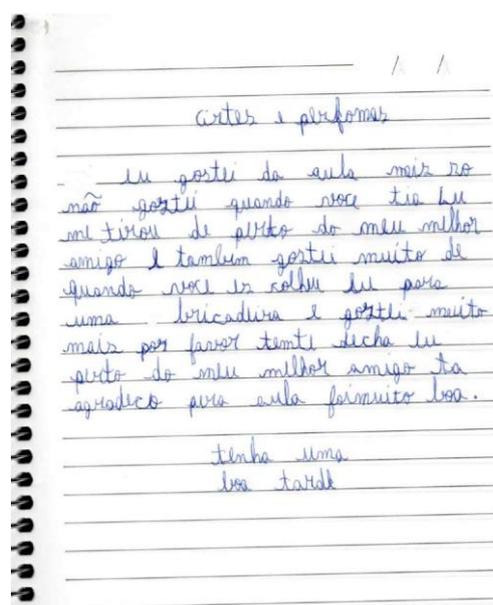


Imagem 36 – Tia, eu não gostei - bilhete do estudante Fábio [nome fictício]!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Na Imagem 37, Fábio [nome fictício] deixa registrado seu descontentamento ao fazer sua avaliação da aula em uma carta intitulada *Artes e Perfomes*: “Eu gostei da aula mais só não gostei quando você tia Lú me tirou de perto do meu melhor amigo e também gostei muito de quando você escolheu eu para uma brincadeira e gostei muito mais por favor tente decha eu perto do meu melhor amigo ta agradeço pela aula foi muito boa. Tenha uma boa tarde”.

A performance narrativa do menino, ao apontar em sua avaliação suas impressões e seu descontentamento em relação a uma atitude específica da professora-pesquisadora durante a atividade, foi como um movimento de descobrimento de mundos; um exercício de descortinar os sujeitos aprendentes/ensinantes de seus papéis pré-definidos. Como afirma hooks (2020a, p. 178), “em qualquer sociedade governada pela política patriarcal imperialista capitalista supremacista branca, a maioria dos relacionamentos envolvendo hierarquia será estruturada usando o modelo de dominação”, e, em contrapartida, toda e qualquer prática educativa, que se propuser a quebrar a dicotomia entre professor e aluno, tornando-os indivíduo e indivíduo que partilham saberes, será reverenciada pelo dominado. Qualquer iniciativa que tenda a reconfigurar a percepção da criança e do adolescente como um ser pensante do seu tempo, que vivencia emoções e sentimentos conflitantes, com reflexos diretos no desenvolvimento de suas aprendizagens cognitivas e emocionais, despertará neles a memória afetiva, a autoestima saudável e a capacidade de lutar e resistir diante dos sistemas de dominação.

Penso que as iniciativas dissidentes dos estudantes são sempre resistências que emergem nos corpos pelo entrecruzamento entre a necessidade e a paixão, tal como a performance

narrativa coletiva que presenciei no corredor que separa as salas de aula do pátio da escola, durante o trabalho de campo com os estudantes, embora deslocada das intituladas *aulas de teatro da tia Lú*. A Escola Classe 04 do Paranoá já trabalhava, anualmente, a temática da negritude e das relações étnico-raciais por meio do *Projeto Olhares* (Imagem 38), que, mesmo antes do início dos trabalhos de campo desta pesquisa, já expunha em um mural no centro do pátio os vários retratos dos estudantes vestidos com roupas africanas. Tal exposição permaneceu no local até o mês de junho, quando, segundo a vice-diretora, por questão da falta de espaço, foi retirada para dar lugar ao painel da festa junina. Por tratar-se de um projeto permanente, causou surpresa a todos a devolução das fotografias aos estudantes, que, imediatamente, iam rasgando as suas fotos assim que as recebiam.

Embora sem nenhuma relação com os trabalhos de campo desta pesquisa, a imagem de dezenas de crianças amontoadas em frente ao mural em desconstrução, localizando as suas fotografias e as rasgando ali mesmo, freneticamente, jogando-as nas lixeiras, emitindo comentários irônicos e autodepreciativos, enquanto seus corpos se deslocavam naquele lugar de passagem, aparentemente impacientes e aliviados, foi impactante.



Imagem 37 – Painel Projeto Olhares.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Penso que aquela performance narrativa coletiva transgressora “criava uma comunidade” (hooks, 2020a, p. 100) que criticava a forma como a escola havia dado significado a suas imagens. Daquele mural, consegui resgatar uma fotografia (Imagem 39) partida ao meio.

DIÁLOGO NA ESCOLA

Professora: Não, não rasga a foto não!

Eduardo: Por quê, tia?

Professora: É linda a sua foto ...

Eduardo: Eu vou é jogar no lixo.

Professora: Não, não joga, guarda!

Eduardo: Pra quê, tia? Só se for pra espantar barata!

Professora: Não, não joga fora. Então me dá de presente...

Eduardo: Pra quê você quer isso, tia?

Professora: Pra eu lembrar de você.

Eduardo: Nossa, então tá, fica com ela!



Imagem 38 – Foto rasgada de Edu – Projeto Olhares.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Tal performance narrativa coletiva diz muito sobre a relação dos estudantes com o racismo, desde a ação da apreciação pelas crianças do painel no corredor de passagem, a retirada dele pela escola, a devolução das fotografias às crianças e a reação coletiva da destruição das imagens, rasgadas e jogadas no lixo. Acima, a imagem da fotografia rasgada do menino Eduardo (Imagem 39) e o diálogo que estabeleci com ele nesse dia. Tal diálogo reforça a minha percepção e me faz inferir que não houve uma abordagem mais aprofundada e nem a escuta das crianças sobre o tema, limitado e isolado, no reforço da estética do preto como esse outro que causa estranheza, aversão e repulsa.

Inevitável, também, os questionamentos: as crianças poderiam ter impedido a retirada do mural? Como e por quem ele foi idealizado e com qual função? Estranhamentos atravessados pelas diferenças entre esse mural e aquele relatado por Pineau (2010, p. 99), quando, em um de seus seminários sobre poética educacional, seus estudantes produziram um mural que, segundo ela, teve como objetivo “expor nossas experiências de educação”, ocupando aquele espaço como “propriedade comunitária, uma performance pública” (Pineau, 2010, p. 99). Segundo os relatos da autora, aquele era vivo, pulsante, e ia se configurando, periodicamente, à medida que outros e mais estudantes o completavam, adicionando fragmentos de si mesmos, partilhando ideias, sobrepondo-as umas às outras, num movimento quase subversivo do “fazer arte e teoria

na parede” (Pineau, 2010, p. 100). E, obviamente, tal como o da EC 04, esse mural foi retirado, apagado como “procedimento-padrão de manutenção do limite entre a arte e a educação” (Pineau, 2010, p. 100), embora sua produção tenha ressignificado a estética da sala de aula e da escola e o comportamento comunicacional dos discentes. Na Escola Classe 04 do Paranoá, entretanto, nenhuma repercussão acerca do momento narrado, provavelmente, nem notado pelos adultos da escola, professores ou gestores. Eram só crianças pretas e brancas rasgando e expurgando suas próprias imagens nas quais apareciam vestidas ou fantasiadas de negritude.

3.2.3 Tem um corpo nesse sim

Os corpos que dizem sim são aqueles que, desafiados em práticas inovadoras, fora do habitual e do lugar de conforto, aventuram-se a participar delas, tal como aconteceu nas *aulas de contar histórias com o teatro da tia Lú*, como os estudantes assim denominaram. Afinal, “Contar histórias é uma das maneiras que temos para começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula. Podemos compartilhar tanto fatos verídicos quanto histórias fictícias que nos ajudem a compreender uns aos outros” (hooks, 2020a, p. 89). O compartilhamento de narrativas requer uma escuta sensível, afetiva e acolhedora, “como a sensibilidade de estar atento ao que é dito, ao que é expresso através de gestos e palavras, ações e emoções” (Cerqueira, 2011, p. 17).

Na Imagem 40, a performance narrativa do grupo das quatro meninas ao centro da sala gera nos corpos dos colegas um estado alterado de “ouvir-ver-sentir” que capta as sensações daquelas que narram. São momentos raros e preciosos em que os corpos infantis se voltam para uma escuta plena do corpo do outro, apesar da dinamicidade própria da infância e da urgência da presença nas múltiplas interações que estabelecem de uma só vez em um mesmo instante.



Imagem 39 – Escuta para a boa convivência!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

As performances narrativas desses estudantes proporcionaram uma forte conexão entre eles, transformando suas relações como grupo sustentado pela partilha das histórias coletivas, individuais, ancestrais, causos das professoras, relatos de fatos acontecidos na escola, nos recreios, enfim, narrativas cotidianas da vida importantes de serem contadas.



Imagem 40 – Meninas e meninos, pretas (os) e brancas (os) - diferentes e juntos nas atividades!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

“Escutar a experiência pessoal uns dos outros em sala de aula promove uma atmosfera de cooperação e escuta profunda” (hooks, 2020a, p. 100), ainda mais quando existe o estímulo para que, ao invés de grupos já definidos, as atividades aconteçam a partir da mistura estética dos corpos infantis: meninas e meninos, brancos e pretos.

Nas imagens acima, os dois contextos que, habitualmente, apresentavam-se no início e ao final das atividades, que partiam de grupos pré-definidos (Imagem 41) pela escolha das crianças (meninas e meninos). Desafiadas a reconfigurar seus parceiros de trabalho, seus corpos se mostravam inteiramente implicados no estabelecimento dessas novas relações, vistas posteriormente como experiências positivas, segundo os relatos avaliativos.

A educação sempre foi usada como ferramenta para reforçar o sistema político do patriarcado, e “o impacto do pensamento machista e dos preconceitos nas formas de saber”

(hooks, 2020a, p. 145) perdura e se reproduz nos ambientes escolares nos quais meninos e meninas tendem a se agrupar pela afinidade de gênero e, muitas vezes, pela cor da pele. Ampliar a percepção das crianças para a compreensão da inclusão e da boa convivência com a diversidade, a partir das performances narrativas, trouxe para esse grupo importantes questionamentos, inclusive entre eles. Como afirma hooks (2020a, p. 173), “[...] à medida que a oligarquia global se torna a norma política, aqui e em todo lugar, precisamos de uma educação que considere a diversidade mundial”. Ora, se nós nos tornamos sujeitos a partir do outro, da alteridade, as experiências compartilhadas com esse outro nos trazem a consciência das diferenças entre nós e as aprendizagens que decorrem delas. Nas práticas artísticas, cuja propositiva é a interação comunicativa e criativa entre meninas e meninos, negros e brancos, e cuja exigência é a afirmação desses corpos como corpos sociais protagonistas, desprovidos de qualquer sentimento de exclusão de si mesmos e dos outros, o indivíduo que diz sim é quem se dispõe a remover-se em si mesmo, para inscrever o seu próprio corpo nas trajetórias associadas ao que se faz diverso, estranhado, (in)comum e (extra)ordinário, em uma presença que se implica além da vontade e se mostra em inteireza e sem travas.

3.3 TEM UM CORPO NESSAS PALAVRAS

Tem um corpo que as escreve e tem um corpo que as recebe. Ambos performam narrativas de puro afeto no reconhecimento da potência dos nossos encontros. É hooks (2020a, p. 123) quem afirma que “despertar para o amor só pode acontecer se nos desapegamos da obsessão pelo poder e pela dominação”, que, nesta pesquisa, deu-se nos corpos que, ao partilharem histórias comuns e se reconhecerem como oprimidos, despertam-se para a força que os une enquanto resistência e para o poder que se incide nessa coletividade.

Na Imagem 42, os bilhetes endereçados à professora-pesquisadora: *tia lu vc fez a gente feliz quando ninguém fazia, eu fico triste porque você vai embora mas eu sei que você vai fazer outra turma feliz*; o outro: *tia lu todo mundo vai ficar triste por não ter mais você sabe que você é muito importante para todo mundo muito obrigado por você ter sido uma professora muito alegre*; e, finalmente, o último: *você me mostrou o lado bom das coisas das pessoas e muito mais obrigado por tudo que vc fez*.

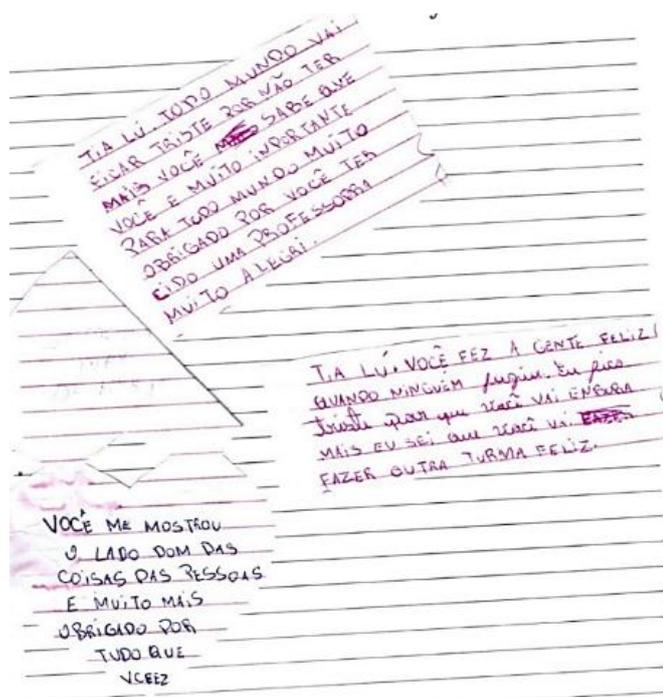


Imagem 41 – Bilhetes afetivos para a professora-pesquisadora!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

O outro bilhete (Imagem 43), em uma escrita compartilhada por *Guilherme e Caleb para Luh*: *aqui é Guilherme com carinho vim fazer esta carta para mostrar o quanto gosto muito da senhora. Cada momento cada história cada brincadeira vai ser inesquecível você é muito legal nos dá carinho e amor feito por Guilherme Alves lhe amo você foi uma inspiração pra mim e pra todos do 5º. Ano alguns são muito bagunceiros por favor perdoa eles e obrigado pelo carinho e amor muito top suas brincadeiras e tudo o que fizemos em sala eu aprendi muito com você brincadeiras conhecimentos realistas fazer teatro e muito mais continue sendo essa pessoa incrível como sempre foi! Para Luh de Davi Caleb - Sinto muito por você sair da escola mais que importa é que você é uma pessoa incrível muito legal e gentil tenho meu jeito de durão mais sou muito gentil eu agradeço por tudo que já fizemos cada momento vai estar gravado na minha mente não se esqueça tia Luh obrigado pelas brincadeiras aprendi a ser uma pessoa melhor e agora esse aprendizado dá de exemplo para as pessoas te amo muito nunca esqueça do 5º. Ano.*

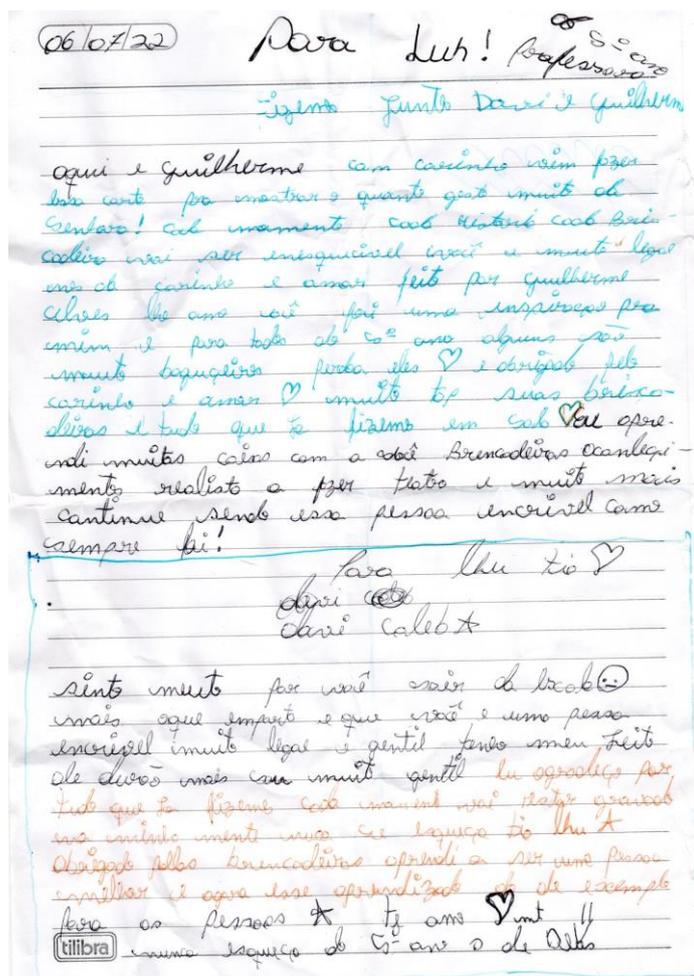


Imagem 42 – Bilhete afetivo para a professora-pesquisadora!
 Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Com todas as dificuldades inerentes à escrita e à oralidade, esses dois meninos, assim como todos os outros, foram oportunizados a registrar suas impressões sobre as nossas experiências. Considero que Guilherme e Caleb, sempre muito avessos às propositivas, trouxeram em seus corpos simbologias contraditórias às suas palavras, já que sempre mostravam resistência ou desinteresse nas atividades propostas.

No caso de ambos, percebo que “o anseio individual de controlar as representações” (Le Breton, 2019, p. 118), nas interações com os demais pares, fizeram-nos a assumir posturas corporais resistentes à vergonha e aos julgamentos alheios, o que não afetou as suas *presenças afetivas* em relação aos trabalhos e à professora. Como afirma Le Breton (2019, p. 138), “[...] o indivíduo consegue por vezes racionalizar em parte sua afetividade ao perceber, por exemplo, quanto ela o prejudica”. No caso de Guilherme e Caleb, suas performances narrativas estavam relacionadas à complexidade dos contextos de vida dos dois meninos, com histórico de experiência de discriminação social e racial que, provavelmente, fê-los sobrepujar a emoção para mostrarem-se fortes.

Informada sobre as histórias de vida dos estudantes pelos relatos das professoras regentes, pude compreender que as performances narrativas de resistência durante as atividades, tanto de Guilherme quanto de Caleb, traziam emoções e sentimentos como a raiva, o medo ou o desejo, manifestados em acontecimentos passados e ainda cristalizados em seus corpos, relacionados a questões familiares complexas de separação e perda familiar. Tal análise foi orientadora da relação que estabeleci com eles, pautada na pura afetividade e na aceitação do *tempo/espaco/vontade* de cada um.

A emoção não é “fonte de perturbação dos processos intelectuais e comportamentais” (Le Breton, 2019, p. 142), ao contrário, é ela que nos conecta, corporalmente, ao entendimento sobre nós mesmos e sobre o outro em interação conosco. “O desencadear das emoções é necessariamente um dado cultural tramado no âmago do vínculo social e nutrido por toda a história do sujeito. Ele mostra aos outros uma maneira pessoal de ver o mundo e de ser afetado por ele” (Le Breton, 2019, p. 146), ou seja, é através da emoção que interpretamos as experiências pessoais e coletivas que nos afetam e nos despertam a consciência.

As emoções são, portanto, emanações sociais ligadas a circunstâncias morais e à sensibilidade particular do indivíduo. Elas não são espontâneas, mas ritualmente organizadas. Reconhecidas em si e exibidas aos outros, elas modificam um vocabulário e discursos: elas provêm da comunicação social (Le Breton, 2019, p. 149).

Os corpos emocionados se comunicam em estado alterado. É possível perceber, esteticamente, a ressonância desses corpos, por exemplo, nas performances narrativas dos estudantes negros que compartilharam de “um saber afetivo difuso” (Le Breton, 2019, p. 157) sobre suas experiências com as práticas racistas e discriminatórias. Pertencentes à mesma comunidade social, eles se reconheceram e produziram uma espécie de *cultura emocional e afetiva* nas oficinas de Teatro, tornando a sala de aula um espaço social apropriado para acolher a expressão dos seus sentimentos. Os estados afetivos daqueles corpos foram essenciais nas minhas descrições dos encontros, moduladas para não expressarem emoções pessoais, contudo sem sucesso, uma vez que meu corpo de professora-pesquisadora reagia às experiências tão emocionado quanto o deles.

Apesar da dureza e da complexidade da temática do racismo, os encontros foram permeados de afeto, de gentileza, de escuta sensível, de respeito aos quereres e vontades das crianças, das intervenções amorosas quando necessárias, dos combinados, da autonomia no fazer, de alegria, de choros emotivos, de revelações de segredos, de compartilhamento de

sentimentos diversos, de muitas brincadeiras divertidas, de desafios nem sempre confortáveis, enfim, de oportunidades de autoconhecimento e conhecimento do outro.

Os diálogos com a professora apontam para o afeto das crianças que encontraram no espaço formal da sala de aula a oportunidade de se expor emocionalmente, compartilhar suas experiências, desejos, frustrações, anseios, enfim, numa propositiva lúdica, experimental e performática de movimentarem seus corpos, trazendo para o presente e para a memória a eminente perda do contato com a professora-pesquisadora ao final dos trabalhos de campo, tal como descreve Pais (2018, p. 50), em sua obra *Ritmos Afectivos nas Artes Performativas*:

Por afectos entendo cargas sensíveis, transportáveis e transmissíveis, que aderem a sensações, sentimentos, pensamentos ou palavras. Embora evanescentes e invisíveis, os afectos têm uma existência concreta. São intensidades sentidas no corpo: um aperto no estômago, um arrepio que percorre a coluna, a ‘pele de galinha’ quando não está frio, uma imagem repentina, a explosão ou a suavidade de uma palavra proferida ou um desconforto cuja causa não sabemos identificar. Estas ‘coisas sentidas’ visitam-nos, assomam aos nossos sentidos mesmo que delas não possamos extrair um sentido inteligível no imediato.

Os corpos infantis exercitavam o afetar e ser afetado. “No momento em que somos mais afetados, não podemos narrar a experiência; no momento em que a narramos não podemos compreendê-la. O tempo de análise virá mais tarde” (Siqueira; Favret-Saada, 2005, p. 160), embora o surgimento dos afetos preceda qualquer necessidade de compreensão. Aquelas performances narrativas finais registravam-se como experiências afetivas capazes de matar a *nossa* fome, matar o que na escola também nos oprime.

Como afirma o poeta Rubem Alves (2013, p. 98), “Fome é afeto, o pensamento nasce do afeto, nasce da fome [...] o afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome”. Nossos corpos negros, sociais, políticos e culturalmente diversos, arqueados por entremeio do peso nas nossas performances narrativas cotidianas de enfrentamento ao desafio de ser, estar e viver na contemporaneidade, tempo no qual ainda negamos a diferença como fonte inesgotável de aprendizados na escola e na vida, estão famintos do afeto e da possibilidade de recriarem-se, afetuosamente, no fortalecimento da autonomia e na resistência à desumanização das relações de poder e dominação.

Penso que há uma poética nesta prática artístico-performativa que reside muito mais no meu olhar sobre esse fazer docente em interação com eles do que, propriamente, nas descrições das experiências após os momentos em que são vividas. Vejo e sinto poesia nos corpos que vão, processualmente, ganhando confiança na habilidade de pensar, de interagir com os pares e com a professora-pesquisadora, de expressar-se de alguma forma, de inventar cenas criativas, de

aceitar desafios, enfim, de deleitar-se com “a sensação de sermos apropriados para a vida e para as exigências da vida” (hooks, 2020a, p. 190), o que bell hooks define como autoestima e o que defino como *o movimento de (re)encantamento com o mundo por intermédio do (auto)conhecimento dele em nós*.

3.4 TEM MUITOS CORPOS NESSA HISTÓRIA E MUITAS HISTÓRIAS NESSES CORPOS

Para abordar a atividade final do trabalho de campo com os estudantes, aproprio-me das reflexões da tese de Alcântara (2012, p. 15), sobre as experiências artísticas na “construção de si”, os caminhos para “ficcionar-se de determinadas formas, o que implica um inventar-se, um transformar-se, no próprio exercício de criação” (Alcântara, 2012, p. 38), e reflito sobre as experiências que vivenciaram os estudantes desta pesquisa, como experiências estéticas nas quais “[...] o sujeito constitui o processo (de criação), e ao mesmo tempo, é constituído por ele [...] criação como processo de autocriação, e autocriação relacionada à experiência” (Alcântara, 2012, p. 33). Embora a autora se refira ao professor-ator em formação, ela evoca o que há de mais potente e concreto, e, acrescento, principalmente quando a referência é a criança – o corpo, esse que é “[...] um corpo capaz de produzir ficção é um corpo que se transformou, que traz em si as marcas psicofísicas de uma caminhada; ou seja, é um corpo que também se ficcionou” (Alcântara, 2012, p. 52) e que tem nessa prática, que é artística e é social, indissociável da realidade, a aspiração de desestabilizar a cegueira conveniente das estruturas de poder reproduzidas pelo sistema de ensino. Essa é a razão pela qual as crianças gostam tanto, precisam e têm tanta fome de contar histórias, de contar-se, de ficcionar a vida com o necessário afeto e acabam por aceitar desafios que, no ambiente escolar, soam como competição autoimposta, mas, no contexto dos nossos encontros, tilintam como afetuosos atestados de confiança de que elas são capazes do que quiserem ser. Foi o que demonstraram na produção da performance narrativa coletiva final.

CENA 5: CHEGADA DA NOVA EMPREGADA

RUBRICA: Passam dias do acontecido, toca a campainha!

PAI (calmo): Ah! Deve ser a nova empregada que a mãe de vocês contratou chegando!

MÃE (nervosa): Gente! Tem alguém na porta! Atende aí!

FILHA FÚTIL 1: Ai! Mãe! Já vai! Que saco!

(A porta se abre e todos olham com espanto para a moça ali parada)

FILHA AJUIZADA 1: Você que é? É a nova empregada!

EMPREGADA: Sim, sim, sou eu mesma!

(As filhas fazem comentários em tom baixo, como cochichos, entre elas)

FILHA ESPECIAL (chorosa): Mas, mãe, você falou que não ia mais contratar nenhum negro para trabalhar nessa casa!

MÃE (estressada): Cala a boca, menina! E quem vai fazer o serviço? Além do mais, é o vovô que paga.

(A moça começa a varrer e limpar a casa)

(As filhas cochicham entre si)

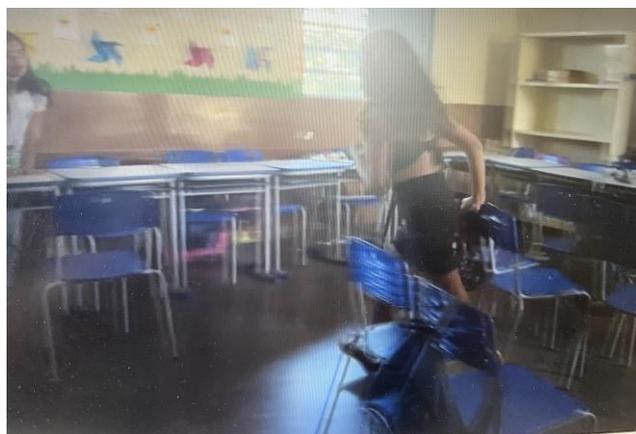


Imagem 43 – Fragmento da cena final!

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

As performances narrativas materializadas nos corpos e nas presenças dos estudantes negros nos processos de escolarização também evidenciaram a inexistência da representatividade da negritude fora dos contextos propostos pelas “oficinas de Teatro”. Um olhar mais rigoroso verificaria a ausência de qualquer ação promovida pela escola com características representativas das infâncias, sobretudo das infâncias negras em suas coletividades. Propor que os corpos infantis contem suas próprias histórias é “[...] compreender que as representações construídas a partir da presença têm maior poder de emancipação, uma vez que elas fomentam processos de humanização e desestabilizam regimes de invisibilidade e imaginários subalternizantes” (Dess, 2022, p. 18).

A Imagem 44, acima, ilustra um fragmento da cena final de uma das turmas dos quintos anos. Eles foram desafiados a produzir uma cena coletiva, única e de temática livre, para contarem uma história com a participação dos 20 estudantes da turma, cada um compondo o seu personagem com fala e função cênicas definidas. A princípio indecisos quanto a aceitarem

o desafio, em razão da falta de entendimento na definição da liderança do grupo, os estudantes se reuniram no espaço cênico para discutir o enredo e definirem os papéis que cada um teria na trama. Foram 30 minutos de vozes em debate dentro da sala de aula, na qual foram realizadas duas intervenções sinalizando atenção ao barulho excessivo. Com total autonomia, eles prepararam o espaço cênico e definiram quais móveis e objetos da sala seriam usados na cena, assim como improvisaram figurinos para cada personagem. Ao término do tempo combinado, as professoras-regentes e a professora pesquisadora foram convidadas a prestigiar a cena como espectadoras.

Composta em sete atos, chamados por eles de cenas, a contação da história sem título, por intermédio das performances narrativas dos estudantes, durou 35 minutos. O enredo falou sobre uma grande família que tinha a matriarca como chefe; um pai submisso; um avô provedor do sustento e detentor da fortuna; dois filhos menores de idade, dependentes dos pais; dois filhos mais velhos e extremamente interesseiros; três filhas mais velhas e ajuizadas; uma filha com necessidades especiais; três filhas mais jovens, fúteis e alienadas; três sequestradores que entram encapuçados na casa da família; a nova empregada, negra e oprimida, acusada injustamente de ser cúmplice dos bandidos; um policial truculento e uma advogada, realista e determinada.

Nos momentos finais, a cena é interrompida de forma inusitada, quando a personagem da mãe nota que, na mochila que estava sendo vasculhada, aparece um absorvente feminino, e a aluna solicita a interrupção da filmagem: “tia, pára, apareceu um negócio lá muito importante”. Após, segue-se com a prisão da empregada e a tentativa da intervenção da advogada com uma fala breve em função do tempo curto para o final da atividade.

A cena compôs um quadro representativo do que pensa e vive o estudante em seu cotidiano e “[...] navega entre a representação estética, política e social; em que deseja denunciar opressões, injustiças e mazelas sociais; em que se atravessa personagens, mas também a si mesmo; em que se aposta na ação, mas também na situação” (Dess, 2022, p. 20), ao trazer adjetivadas as qualidades subjetivas dos personagens pelos próprios estudantes e os contextos contemporâneos nas menções do velho da lancha; do *TikTok*; da aversão à força policial; do racismo e do preconceito de classe social; a relação de consumo da família; as questões de herança e da velhice; a relação de submissão e de poder entre o homem e a mulher, assim como as relações parentais dramaticamente configuradas; enfim, muitos aspectos provocativos que atravessaram o público e, certamente, os corpos dos próprios atores/estudantes.

Para os espectadores, foi uma grande surpresa a capacidade de organização do grupo, assim como a interação entre eles na composição e na condução da história de forma clara e divertida em tão curto espaço de tempo.

3.5 TEM UM CORPO NESSAS NARRATIVAS INVENTADAS

Em *Vida ou Morte* (Imagem 45), a dupla Flávia e Melissa narra a trajetória de Ben, que aos 5 anos perdeu o pai, que se envolveu com agiotas, e, aos 6 anos, perdeu a mãe, envenenada. Aos 15 anos perdeu o seu avô, já idoso, conheceu a linda moça Latifa e, quando decidiram voltar para a África, juntos, o piloto da aeronave dormiu, o avião caiu e Ben morreu nos braços de Latifa, a única sobrevivente do acidente aéreo. As perdas de entes queridos, os envolvimento ilícitos que encerram a vida, o amor, as fatalidades, a esperança e o final dramático, talvez estejam no imaginário criativo das meninas. É fato que o processo de realização vocal da narrativa, a partir das discussões delas para a definição dos rumos da história, transitou pelos limites entre ficção e realidade, ou seja, entre a vida cotidiana e a vida exibida nas telenovelas, nos doramas⁸ ou na vida imaginada de ídolos da música ou da internet, consumidos diariamente pela juventude.

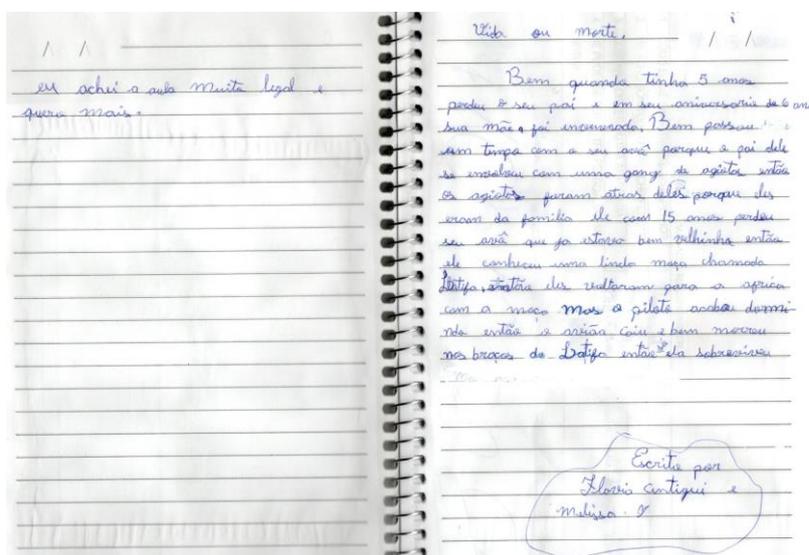


Imagem 44 – Diário de bordo: Vida ou morte, ficção ou realidade?
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

⁸ Os doramas são produções asiáticas dramatizadas, que conquistaram o mundo do *streaming* nos últimos anos. O termo, que originalmente se refere aos títulos japoneses, acabou englobando diversas produções asiáticas, como os famosos K-dramas ou doramas coreanos (Silveira, abr. 2023).

No diário de bordo também foram registradas as histórias produzidas pelos grupos com a temática do racismo, já que as crianças acreditavam que a escrita do enredo no papel facilitaria a organização da apresentação em cena. As narrativas de ficção criadas podem (ou não) entrecruzar intencionalidade e histórias de vida das estudantes, ou seja, atender ao que pede o exercício cênico-performativo, mas, também, revelar o que pensam, sentem ou desejam comunicar as meninas a respeito da vida, do mundo, do cotidiano ou de si mesmas. É Ricoeur (2010, p. 311) quem afirma “História e ficção só concretizam suas respectivas intencionalidades tomando de empréstimo a intencionalidade da outra” e, nesse sentido, os personagens criados, os contextos narrados e o tempo dos acontecimentos funcionam como aberturas para possíveis reflexões.

Essa experiência artístico-performativa de “construção de si” (Alcântara, 2012, p. 15) acontecida na escola demandou um tempo/espço/estímulo preciosos para os diálogos entre as histórias de vida e a (auto)ficção, criando outras narrativas contidas dentro ou além da própria história. Mais do que discernir sobre o que é ou não ficção, importa a compreensão do exercício do corpo, que busca a representação simbólica do que é o mundo para ele.

Penso que a performance narrativa *Viagem à Lua* (Imagem 46) é um bom exemplo de ficção com pitadas das realidades de seus criadores. Conta a história de duas amigas que, assistindo ao telejornal, veem uma reportagem sobre um homem que fez um foguete com o objetivo de ir à Lua. O tal homem dava uma entrevista à jornalista, que perguntava como era o foguete e como seriam escolhidos os voluntários para essa viagem. Quando as amigas souberam que a escolha se daria por sorteio, trataram de se inscrever, e, no outro dia (passagem de tempo), assistindo novamente ao noticiário, alegraram-se ao serem as vencedoras do certame. Foram logo arrumar as malas, já que a viagem seria no dia seguinte, e, após, dormiram. Enquanto dormiam, sonharam que encontravam o construtor do foguete e embarcavam na viagem rumo à lua. Ao chegar na Lua, começaram a falar em outra língua (blablação⁹) e observaram tudo. Entretanto, quando o construtor as chamou para avisar que o foguete estava quebrado e que, assim, eles nunca mais poderiam voltar à Terra, as meninas acordaram. Despertas do pesadelo, trataram logo de ligar para o canal de televisão e falaram para a jornalista que não queriam mais fazer a viagem, solicitando que tirassem o nome delas do sorteio.

⁹ Definido de maneira simples, a blablação é a substituição de palavras por sons. Não deve ser confundida com linguagem confusa, em que palavras são invertidas ou mal pronunciadas a fim de subverter significado. O significado de um som em blablação será compreendido somente quando o jogador se comunicar por ações, expressões ou tom de voz (Spolin, 2007, p. 179).

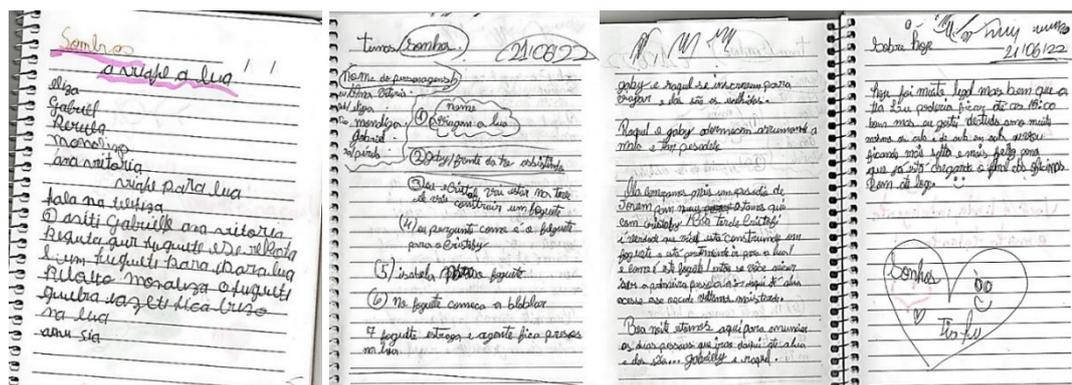


Imagem 45 – Registros de Raquel, Melissa e Gabriely sobre a cena Viagem à Lua.

Fonte: Fotos de Luciana Gresta.

O grupo, formado por Gabi (TDAH), RaK (Não alfabetizada), Mel (tímida ao extremo), Rian (TDAH) e Bela [nomes fictícios], após se entender como grupo e pensar, coletivamente, na história, decidiu fazer, individualmente, seu registro (Imagem 46) no diário de bordo de *Viagem à Lua*, o que nos mostra as particularidades deles em relação ao contexto e compreensão do que cada um pensava em comunicar.

Após acertarem os detalhes, o grupo se pôs em cena e surpreendeu com uma performance narrativa criativa e dinâmica que comunicou com precisão o enredo da história, apesar da extrema timidez de uns e do comportamento impaciente e hiperativo de outros. O fato de o menino ter sido escolhido para ser o construtor do foguete, e não uma das meninas, é um padrão que poderia ter sido questionado, entretanto não o foi, diante do meu encantamento ao perceber que, naquele momento, havia controle do corpo e direção colaborativa, interação e desbloqueios das inseguranças, vozes audíveis e, principalmente, corpos empenhados, concentrados e comprometidos com a comunicação da história. O desempenho daqueles estudantes emocionou seus espectadores, penso, tanto pela genialidade na invenção do enredo, quanto pela vitória particular diante das adversidades pessoais de cada menina e menino do grupo. Ao final da experiência, o diálogo comigo:

Gab: Tia Lú, você chegou em boa hora, sabia?

Professora-pesquisadora: É? Por quê, Gab?

Gab: Você fez a Rak perder a vergonha. Viu como ela foi bem na cena?

Professora-pesquisadora: Gab, foi um sucesso, todos vocês foram muito bem.

Gab: Eu nunca vi a Rak assim, tão solta.

Professora-pesquisadora: Pois é. E não sou eu, foi você, Gab, que incentivou ela como amiga.

Rak: Tia, nem tô acreditando que dei conta. Nem tô acreditando ainda.

Professora-pesquisadora: Vocês foram sucesso. Muito aplaudidas. Parabéns!

Rak: Tia, me ajuda a aprender a ler?

A descrição da experiência de assistir a performance narrativa coletiva de *Viagem à Lua* não dá conta de mostrar a importância dela, individualmente, para aquelas quatro crianças. Observei que, depois dela, em outros momentos do trabalho de campo, Gabi, cujo corpo se apresentava sempre muito agitado, ficou mais compenetrada, assumindo papéis que exigiam dela um controle corporal maior; Rak, habitualmente tímida, mostrou-se mais determinada em comunicar suas ideias, e se postava, corporalmente, mais segura de si, assim como Mel, que passou a intermediar os problemas nos trabalhos em grupo e a assumir o comando nas atividades coletivas. Rian estava visível e corporalmente mais interessado em participar das aulas e menos resistente a trabalhar em grupo.

Os movimentos dos nossos corpos são como “linguagens inscritas no espaço e no tempo” (Le Breton, 2019, p. 47) que comunicam o que, muitas vezes, não podemos traduzir de outra forma. Os encontros dos corpos podem adquirir inúmeras significações nas presenças de uns com os outros. Essa compreensão da comunicação na corporeidade exige do indivíduo uma percepção aguçada, e, como afirma Le Breton (2019, p. 47), a associação da “capacidade de decodificação a uma capacidade de ação sobre o mundo”. Sistemas simbólicos, socialmente construídos, tais como os gestos, os olhares, os silêncios, as atitudes, as posturas, as fisionomias, os movimentos do corpo e da face, as expressões corporais, enfim, podem transformar corpos em corpos protagonistas, coadjuvantes, antagonistas, invisíveis, escravizados. Eles têm função significativa e efeito simbólico potente de comunicação, mesmo que possam provocar, eventualmente, ambiguidades e ambivalências, se em desacordo com os enunciados.

Observo a comunicação pelas simbologias corporais desde minha pesquisa de mestrado, com crianças de 9/10/11 anos, na Escola Classe Santa Helena, entre os anos 2014 a 2016, denominada: *Narrativas infantis em cena: uma experiência teatral no Ensino Fundamental*. Como resultados das análises das oficinas, pontuei que “[...] as crianças são suficientemente inteligentes para perceber a qualidade do contato: se por obrigação ou por prazer” (Gresta, 2016, p. 111). Os adultos ou o próprio docente tendem a subestimar os estudantes, considerando-os incapazes de perceber as simbologias comunicadas por seus corpos, que, muitas vezes, lançam olhares de impaciência ou de julgamento; colocam-se, fisicamente, distantes e omissos pela falta de empatia; mudam a face, franzem a testa ou arqueiam a sobrancelha em desacordo ou descrédito; expressam, corporalmente, sua ansiedade pela insatisfação de estar ali; enfim, movimentam seus corpos em atitude de desinteresse com a ausência da escuta atenta, com as perguntas não respondidas e com os castigos e ações, excessivamente rígidas, direcionadas para uns e não para outros. Essa simbólica corporal não só é percebida e sentida pelos estudantes, quanto é produtora ou não de vínculos entre eles e o professor em sala de aula: “As crianças

gostam de ser ouvidas, escutadas, atendidas em sua necessidade de contar, narrar, expressar-se, sem, contudo, esse distanciamento entre ela e o adulto, tão comumente visto nos processos de escolarização. Importante romper com a dicotomia ‘criança/adulto’, para sermos ‘sujeito/sujeito’ (Gresta, 2016, p. 111).

É exatamente essa triste distinção hierarquizante que tem autorizado a postura autoritária de subestimação, numa espécie de subalternização da criança e do adolescente em relação ao adulto. E, tal como acontece com a infância, muito pior é com a pessoa/criança negra. No Brasil, o racismo é como o mestre de cerimônia do opressor, que mantém a opressão sistematizada para sempre evidenciar ao oprimido quem ele é e qual lugar ele deve ocupar. Em expressão nos mais diversos contextos estruturais e institucionais, o racismo, velado ou escancarado, mostra-se, também, pelo olhar desconfiado; pelo segurar firme da bolsa; pelo julgamento do cheiro; pelo distanciamento do corpo; pelo estranhamento da aparência; enfim, nas diversas situações em que a simbólica corporal do opressor se relaciona com a simbólica corporal do oprimido, sem que precise ser dita uma única palavra, como afirma Le Breton (2019, p. 49):

O corpo não é o primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social. Nenhuma palavra existe independentemente da corporeidade que a envolve e lhe confere substância [...] os sinais do rosto e do corpo inserem o indivíduo no mundo, mas, tratando-se invariavelmente do compartilhamento de uma comunidade social, eles o transcendem. Um imenso domínio de expressão está apto a acolher uma gama de emoções e a traduzi-las aos olhos dos demais, tornando-as compreensíveis e comunicáveis.

A comunicação pela palavra não existe sem o corpo, mas a comunicação corporal revela muito sem a necessidade da palavra. É notório que o imaginário constitutivo do ser se entremeia em seu corpo, atravessando-o na produção da sua verdade e na compreensão simbólica da intenção comunicativa no corpo do outro, mas, o que importa e o que é legítimo, é o que sentem os corpos em interação. “Os gestos, as mímicas, as posturas, os deslocamentos exprimem emoções, desempenham atos, acentuam ou nuançam um discurso, manifestando significações em permanência, para si e para os demais” (Le Breton, 2019, p. 50). O autor afirma que é da condição humana a existência desse corpo ativo, vivo e comunicante que se inscreve no ambiente social intercambiando a “inteligência do corpo” e a “corporeidade do pensamento” (Le Breton, 2019, p. 51).

As emoções atuam na intimidade do corpo, em resposta ao que ele vivencia. Estão, portanto, relacionadas aos contextos locais e relacionais, como afirma Le Breton (2019, p. 12),

“enraizadas numa cultura afetiva [...] e se exprimem mediante uma linguagem gestual e de mímica que podem, em princípio, serem reconhecidas (a menos que o indivíduo dissimule seu estado afetivo) pelos integrantes em seu meio social”. O autor e antropólogo trata tal cultura afetiva, construída social e culturalmente no corpo, como mediadora das experiências e das condutas do indivíduo, capacitando-o a interagir no universo simbólico. Localizar as emoções vai de encontro à compreensão ocidental universalizada delas, baseada em suposições ou projeções sobre o que sente o outro e não na efetiva escuta sensível desse sentir. Afinal, nossos sentimentos, emoções, paixões e anseios são diretrizes essenciais que fundamentam a nossa existência, e, se controlados ou orquestrados, assumem a força motriz das relações que estabelecemos:

Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida. A própria raiz da palavra emoção é do latim *movere* – mover acrescida do prefixo – e, que denota afastar-se, o que indica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato [...] em nosso repertório emocional, cada emoção desempenha uma função específica, como revelam suas assinaturas biológicas [...] diferentes tipos de emoção preparam o corpo para diferentes tipos de resposta (Goleman, 2012, p. 32).

O controle das emoções do outro, o poder de moldar, convencer ou confirmar como este deve sentir-se funciona como mecanismo de dominação, assim como a desatenção e a abstenção do cuidado com o emocional dele. Nesta pesquisa, cujo recorte é o racismo, reconhecer as raízes dessa violência nas emoções, tanto de quem a pratica quanto de quem sofre pela dor que ela causa, pode acionar novas percepções de si, novos repertórios de agir e pensar ou, como afirma Goleman (2012, p. 18), novos “[...] mecanismos neurais que orquestram nossas interações [...] único sistema biológico do nosso organismo que nos mantém em contínua sintonia com o estado interno das pessoas com as quais convivemos”, a fim de que o cérebro social opere por “caminhos únicos em sua sensibilidade ao mundo como um todo” (Goleman, 2012, p. 18). Os estados emocionais se imbricam entre ficção e vida cotidiana, entre sala de aula e cena, entre as linguagens escritas, desenhadas e performadas nas mais diversas abordagens, tal como no contato corpo a corpo, pelo “[...] ritual do olhar na interação, incluído na cultura afetiva, ressaltando a dimensão do contato físico que o mesmo conota” (Le Breton, 2019, p. 13), tal como preconiza a sabedoria ancestral, que afirma que a mãe conhece, pelo olhar, o seu filho e, assim, pelo olhar, educa-o. Nesse sentido, conduzi minha prática educativa antirracista, especialmente pelo exercício do olhar, a fim de conhecer e considerar a cultura afetiva dos estudantes nesta pesquisa.

Os sentimentos e as emoções são linguagens do corpo que se constituíram como um sistema simbólico modulador do corpo social e cultural das crianças pretas no trabalho de

campo, e, nesse sentido, faço inferências sobre o que elas sentem, observando seus gestos e expressões e conectando as suas experiências com as do meu corpo de professora-pesquisadora-negra, que um dia foi criança e, embora tenha crescido, acessa suas memórias de infância “[...] em uma sensibilidade que é minha, mas contém igualmente uma dimensão que em parte me escapa, remetendo aos simbolismos que conferem substância ao elo social, sem os quais eu não seria” (Le Breton, 2019, p. 44). Assim, nossos corpos se comunicavam por intermédio das performances narrativas dessas crianças, muitas vezes até nos seus silêncios e no que indicavam nas entrelinhas, num saber próprio das experiências comuns.

O processo que fez emergir essas performances se destacou aos olhos dos seus fazedores, sem dúvida pela autonomia deles nas experiências possíveis e prazerosas na escola: autonomia na constituição dos grupos; autonomia na invenção da história; autonomia na resolução dos problemas relativos às interações e decisões dentro dos grupos; autonomia na preparação das performances narrativas; autonomia na ordem das apresentações das performances narrativas em cena; autonomia na ocupação de outros espaços da escola para os ensaios dos grupos sem a presença do adulto; autonomia para o gerenciamento do tempo das atividades propostas; autonomia do participar ou não dessas atividades. Nesse sentido, os processos de produção foram mais importantes do que os produtos, ou seja, do que as histórias produzidas, sobretudo porque neles emergiram um hábito muito salutar na vida da criança e do adolescente, o de falar sobre si mesmo, comunicar-se, pôr-se como o protagonista de sua própria história, permitindo que as emoções e os sentimentos viessem à tona.

Em uma das oficinas, por exemplo, os estudantes conheceram parte da obra *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), além de alguns nomes e provérbios africanos, como incentivos para a produção das performances narrativas a serem apresentadas para toda a turma:

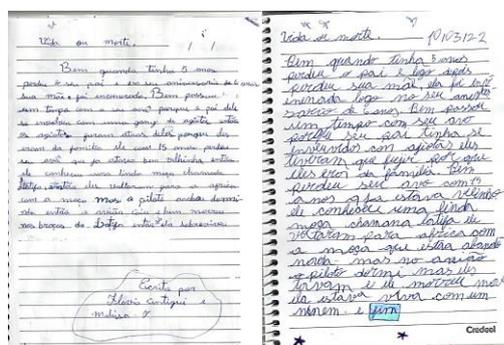


Imagem 46 – Cena intitulada *Vida e Morte*, escrita por duas meninas.

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

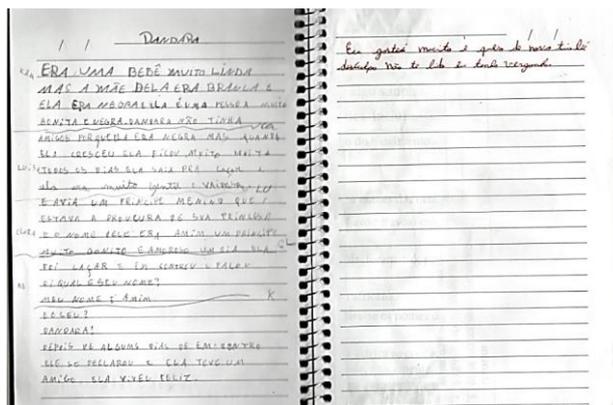


Imagem 47 – Cena intitulada *Dandara*, escrita por três meninas.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

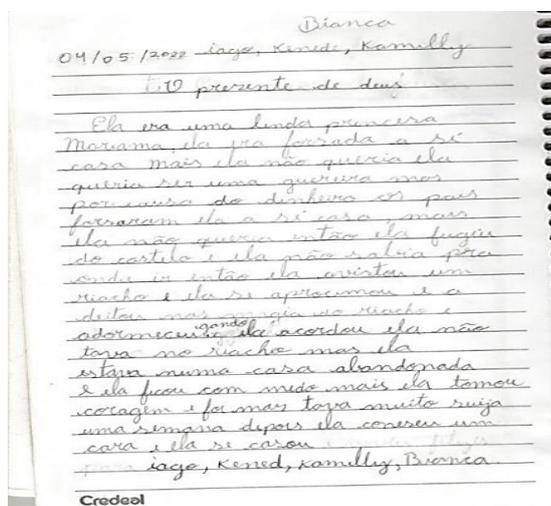


Imagem 48 – Cena intitulada *O presente de Deus*, escrita por dois meninos e duas meninas.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

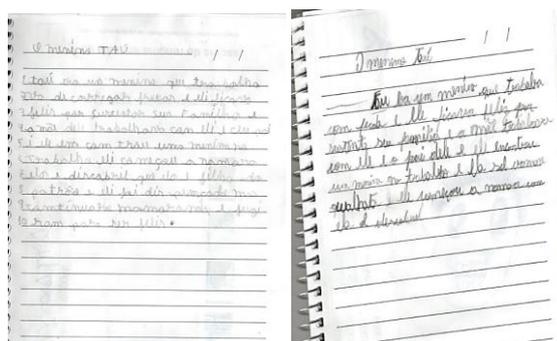


Imagem 49 – Cena intitulada *O Menino Taú*, escrita por três meninos.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Vida ou Morte

10/03/2022

Ben quando tinha 5 anos perdeu o pai e logo depois perdeu sua mãe, ela foi envenenada logo no seu aniversário de 6 anos. Ben passou um tempo com seu avô porque seu pai tinha se envolvido com agiotas eles tiveram que fugir porque eles eram da família. Ben perdeu seu avô com 15 anos que já estava

velhinho. Ele conheceu uma linda moça chamada Latifa. Eles voltaram para África com a moça que estava abandonada, mas no avião o piloto dormiu e ele morreu, mas ela estava viva, então ela sobreviveu.

Dandara

Era uma bebê muito linda mais a mãe dela era branca e ela era negra e ela é uma pessoa muito bonita e negra Dandara não tinha amigos porque ela era negra, mas quando ela cresceu ela ficou muito muito bonita e todos os dias ela saía para caçar e ela era muito gentil e vaidosa e havia um príncipe menino que estava à procura de sua princesa e o nome dele era Amim um príncipe muito bonito e amoroso e um dia ela foi caçar encontrou e falou – qual é o seu nome? Meu nome é Amim, e o seu? Dandara. Depois de alguns dias de encontro, ele se declarou e ela teve um amigo. Ela viveu feliz.

O Presente de Deus

Ela era uma linda princesa Mariama, ela era forçada a se casar, mas ela não queria, ela queria ser uma guerreira, mas por causa do dinheiro os pais forçaram ela a se casar, mas ela não queria, então ela fugiu do castelo e ela não sabia pra onde ir então ela avistou um riacho ela se aproximou e se deitou nas margens do riacho e adormeceu quando ela acordou ela não tava no riacho mas ela estava numa casa abandonada e ela ficou com medo mais ela tomou coragem e foi, mas tava muito suja. Uma semana depois ela conheceu um cara e se casou.

O Menino Taú

Taú era um menino que trabalhava de carregar frutas e ali ele ficava feliz por sustentar sua família e a mãe dele trabalhava com ele e seu pai. E ele encontrou uma menina no trabalho ele começou a namorar ela e descobriu que ela é filha do patrão e ele foi dispensado mas continuaram namorando e fugiram para ser feliz.

Essas foram as performances narrativas que tiveram sua escrita e sua apresentação concluída no espaço cênico, tendo seus pensadores como diretores das cenas: *Vida ou Morte*; *Dandara*; *O presente de Deus* e *O Menino Taú*. Os debates gerados nos grupos heterogêneos, constituídos por crianças pretas e crianças brancas, foi tão significativo quanto as próprias performances das narrativas que trouxeram enredos de abandono parental, relações familiares complicadas, situações envolvendo crimes e contravenções, morte, preconceito racial, casamento, trabalho, amor, enfim, temas possíveis nas nossas experiências cotidianas. Como foram produzidas coletivamente, acredito que transitam entre ficção e realidade, negociadas pelos estudantes, que, provavelmente, foram apresentando sugestões para compor as tramas, sem diretamente expor suas questões pessoais. Como não houve tempo hábil para que a professora-pesquisadora pudesse ampliar o escopo da investigação nesse sentido, só foi possível fazer as avaliações do encontro que, nesse dia mais rápido em função do horário, aconteceram oralmente:

Estudante A: Eu gostei muito e quero de novo tia lu, desculpa eu não ter ido, eu tenho vergonha.

Estudante B: Como é que eu vou falar disso se eu nem conheço meu ancestral?

Estudante C: Eu conheço gente com uma história igualzinha a desse menino Taú aí...

- Estudante D: Ficou fácil quando você deu o papel com os nomes africanos.
Estudante E: Adoro fazer histórias de amor, tia Lú!
Estudante F: Não quero falar.
Estudante G: Eu gosto mais é de fazer a cena, de escrever não.
Estudante H: Eu prefiro ler do que falar sem ler. É mais difícil.
Estudante I: Quero fazer sozinha.
Estudante J: Chato.
Estudante K: Eu amei tia Lú. Principalmente a parte do ensaio.
Estudante L: Essa Carolina existe mesmo?
Estudante M: Não gosto de falar em público, não gosto.
Estudante N: Posso ir no banheiro?
Estudante O: Você vai vir semana que vem, tia Lú?
Estudante P: Como é que pode um piloto de avião dormir? Que burrice.
Estudante Q: A gente podia fazer cenas com aqueles provérbios que você mostrou, tia Lu.
Estudante R: Princesa nem tem no Brasil, gente. Vamos ser mais realistas né.
Estudante S: Gostei, tia Lu. Mas não vou ficar mais nesse grupo não.
Estudante T: Achei legal.

Como professora-pesquisadora, questionei-me acerca de qual seria a relação entre os relatos da vida de uma catadora de lixo da favela que eu havia apresentado aos estudantes e as narrativas sobre príncipes, princesas e seus finais felizes. Carolina de Jesus é mais atual que nunca e seu quarto de despejo era a favela, assim como a periferia é para aqueles estudantes que tentam vislumbrar perspectivas reais de mudanças de vida. Diante da realidade e da dificuldade em transformá-la, penso que aquelas crianças buscavam, através de seus imaginários, anestesiar seus corpos, que resistem, criando um espaço seguro para a sobrevivência, entre o real e a fantasia, diante da escuta do cotidiano de Carolina Maria de Jesus. Nesse sentido, ficcionar a vida, tal como se propõe as performances narrativas, é produzir poéticas no corpo que comunica o que sente, o que vê, o que passa. Tal como devem ser as performances, o que resulta nesse corpo só pode ser medido ou avaliado por ele mesmo, o objeto da experiência, no momento que ela acontece.

A escrita de Carolina carrega a potência de relatar a atualidade na força criativa de suas palavras sobre seu corpo distanciado de si mesma e descrito como um objeto resignado nas ações cotidianas impostas pelas contingências da miséria. Nas narrativas das crianças, a temporalidade das histórias é definida e as subjetividades dos seus corpos são observadas tal qual um objeto em uma experiência estética, cujas emoções estão presentes e afloradas. Não são corpos objetificados, tal qual algo de caráter material e inanimado, mas corpos vivos, produtores de sinais, como afirma Jeudy (2002, p. 176), “seguindo uma finalidade estética”, que é, principalmente, a de reproduzir a vida, nas dimensões da sensibilidade, do imaginário criador, dos vínculos corporais e emocionais consigo mesmos e com o outro.

Performar nossas histórias é, de fato, reinventá-las, dando espaço para novas e múltiplas interpretações, e, o mais importante, ativando as nossas percepções acerca do que nos aliena política e socialmente, pela tomada de consciência da nossa verdade, a fim da atitude de autoconhecer-se para compreender quais as emoções comunicadas tornam nossos corpos reféns e quais nos fortalecem. As análises das performances narrativas dos estudantes expressaram o que seus corpos têm.

3.6 TEM UM CORPO NESSA DOCÊNCIA

O corpo da docência é, sobretudo, corpo de resistência, de luta, da imobilidade diante das dificuldades e problemas que enfrenta, do medo, do desconhecimento e da incompreensão. Tal como preconizou Paulo Freire, o educador que mais insuflou os “movimentos de renovação pedagógica” (Gomes, 2021, p. 147) a favor dos menos favorecidos, é a esse corpo que cabem escolhas: atuar desprendido dos velhos costumes pedagógicos e das hierarquizações; reinventar suas práticas educativas ou permanecer em seu lugar de conforto; esquivar-se das posturas que o capacita a ensinar e aprender com “[...] aqueles que chegam na escola. E chegam com vidas precarizadas, oriundos de uma situação social, econômica, racial e de gênero marcada pelas mais diversas formas de violência e injustiças, mas cheios de experiências e sabedorias de vida” (Gomes, 2021, p. 148).

Nesta pesquisa, duas professoras temporárias não só escolheram permitir que seus alunos participassem das práticas que estimulavam a comunicação partilhada das histórias e narrativas de vida sobre os racismos, como também optaram por participar junto deles. Dessa maneira, seus corpos (Imagem 51) construíam caminhos viáveis para relações mais dialógicas e mais comprometidas com a autorreflexão acerca das intersubjetividades nas quais nós, professoras e professores, estamos imersos(as), cotidianamente, em sala de aula.



Imagem 50 – Professoras regentes participando das atividades!
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Uma das professoras registrou (Imagem 52) sua memória da infância: *Quando eu era criança, eu sofria bullying por ser gordinha, e me vestir com roupas folgadas, falavam que eu parecia homem, e por escutar tanto e não ter diálogo com ninguém, não saber me expressar, me isolei, não conseguia estudar direito, nem acreditava em mim e isso me fez abrir a mente sobre o que eu era e o que me tornei, escolhi ser pedagoga por isso, minha mãe não tinha tempo pra mim e eu estudava o dia todo, então quem eu mais convivi foi meus professores, quem muitas vezes viam meus choros e fez eu conseguir acreditar em mim. Quero fazer histórias na vida de todos que eu conseguir.*

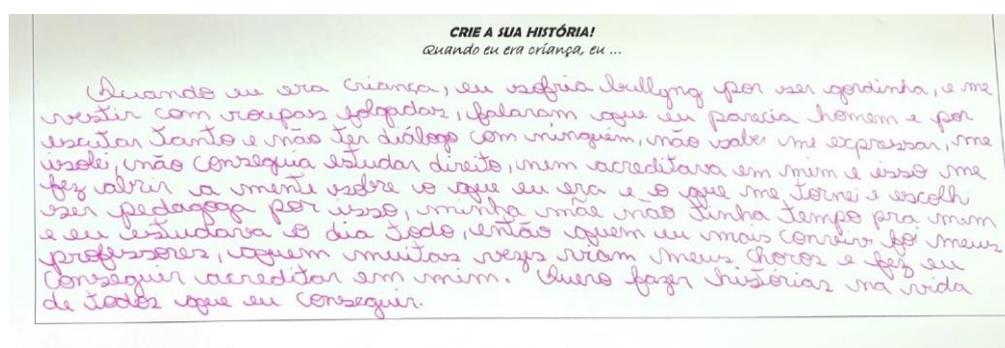


Imagem 51 – Memórias da infância da professora!

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Tendo como parâmetro a minha atuação docente nas infâncias e com os estudantes desta pesquisa, percebo a existência de situações que deixam nas crianças marcas que resistem ao esquecimento, por terem sido muito boas ou muito ruins. Falar sobre é, de fato, revirar memórias que podem ser curativas, revigorantes, e, principalmente, esclarecedoras da constituição daquele adulto ou daquela criança que não foi oportunizada a compreender a si mesma nos contextos geradores de tais marcas.



Imagem 52 – A sala de aula e alguns dos recursos utilizados na oficina sobre corpos negros.

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Compreender como as crianças se comunicam, emocionam-se, comprometem-se a encenar e refletir sobre questões tão dolorosas como o racismo, mais que a utilização de objetos e tecnologias na sala de aula (Imagem 53), exige ainda da minha docência total sensibilidade ao tema. Nesse sentido, percebi uma série de desconstruções necessárias em meu fazer docente, nos meus discursos impraticados, nos meus arrogantes conhecimentos solidificados para, ali, com os estudantes, comprometer-me a um *olhar renovado que escuta o que não enxerga*. Só assim consegui internalizar a poética do corpo infantil discriminado, a poética do meu próprio corpo oprimido. Percebi que tanta opressão não me mobilizava para a luta, mas para, passivamente, resistir e reproduzir a dinâmica da violência com aquele para quem eu me tornava a opressora.

Esse movimento circular de dominação não é diferente na escola pública, onde a docência é, hierarquicamente, submetida a pressões, nesta ordem: do Estado, da gestão escolar, dos seus próprios pares na escola. Pouco importa o que sente e pensa o estudante, desde que se cumpra o que determinam o currículo, os projetos, os documentos norteadores e as legislações específicas, em seus prazos, objetivos e metas. Assim, escravizados em nosso fazer, vamos cumprindo nossas horas trabalhadas, teatralizando um ensinar-aprender desprovido da emoção e do envolvimento que requer o ofício de ser professor.

No decorrer dos trabalhos, à vontade para decidir ficar ou não na sala de aula durante as oficinas, as docentes participaram ativamente das oficinas e deixaram registradas algumas percepções acerca do que vivenciaram junto com os estudantes, além do relato de uma delas sobre sua infância. Vivenciaram a liberdade de compor grupos com as crianças, trabalhando com elas em parceria, e, nesse caminho, puderam perceber potencialidades, até então desconhecidas, em cada indivíduo.

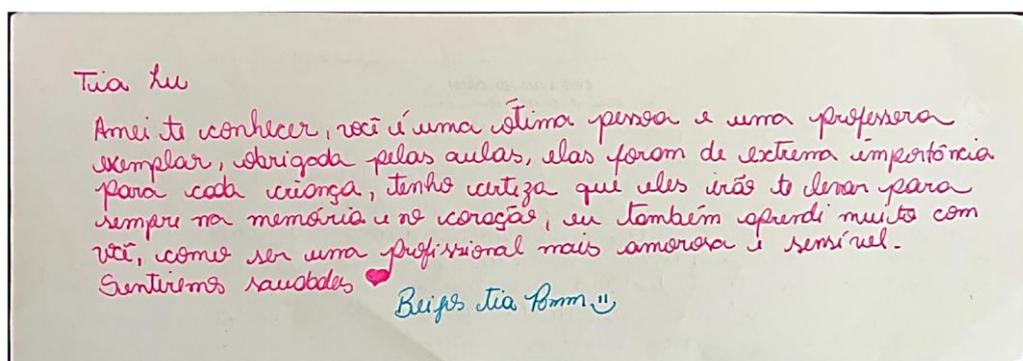


Imagem 53 – Registro escrito da docente sobre sua participação nas atividades.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

No registro acima (Imagem 54), a performance narrativa de uma das docentes, que comunica e partilha contextos, fatos, emoções e sentimentos, tal como os seus alunos o fizeram. Não existem distinções ou hierarquias que os tornem diferentes, melhores ou piores. São corpos docentes em performance criando vínculos e marcas com seus discentes que perduram. No ano seguinte a este trabalho de campo com os estudantes dos quintos anos da Escola Classe 04 do Paranoá, retornei à escola para um encontro com aquelas professoras, que, saudosas e animadas, relataram a respeito das transformações nos comportamentos diários das crianças após a experiência com as performances narrativas sobre os racismos. Embora a temática não tenha sido mais abordada, perceberam que meninos e meninas, pretas (os) e brancas (os), estavam mais *misturados* quando iam ao recreio; a turma estava mais unida; agora adoravam apresentar-se, individualmente, na frente dos colegas, em leituras ou resultados de pesquisas, inclusive aqueles que eram mais inibidos. Informaram-me que, com a exceção de duas crianças, o restante todo tinha avançado para o sexto ano e saído da escola, e, que até nos últimos momentos juntos, lembravam-se e comentavam sobre o *teatro* como a *melhor coisa que tinha acontecido no quinto ano*. Aquelas professoras, contratadas temporariamente, nunca haviam experimentado estar como alunas ao lado dos seus alunos e afirmaram que aquela tinha sido, de fato, uma rara experiência de alteridade na docência e na escola, digna de permanecer na memória delas.

A memória e a lembrança colocam efetivamente em jogo toda uma estrutura de órgãos, todo um sistema nervoso, toda uma economia das emoções, no centro das quais se situa necessariamente o corpo e tudo o que o extrapola [...] não existe, portanto, memória que, num dado momento, não encontre sua expressão no universo do sensível, da imaginação e da multiplicidade (Mbembe, 2020, p. 215).

CAPÍTULO 4 – CORPOS QUE TRANSFORMAM A ESCOLA

“O corpo se metamorfoseia nos espaços que ocupa e assim transforma o ambiente em um movimento de mão dupla” (Greiner; Amorim, 2003, p. 140). Foram as leituras poéticas dessa autora sobre o corpo e os “lugares [...] encorpada uma complexidade que envolve a pele, as dimensões do entorno e também a instância do dentro com a sua rede de subjetividades, percepções, estados corpóreos, olhares e sombras” (Greiner; Amorim, 2003, p. 140), mobilizadoras desse processo de pesquisa fleumático, no qual o exercício pessoal de descerramento do meu corpo de professora-pesquisadora na integralidade de suas potências e fragilidades, me inspiraram a buscar performances narrativas que despertassem conexões inventivas da escrita da tese com a experiência vivenciada.

Ao observar as imagens abaixo (Imagem 55), meu imaginário performou uma narrativa contrária às minhas convicções, numa tentativa de *poetizar a crueldade*. O registro desse *exercício autoprovocativo* de uma alteridade outra, ou seja, de me colocar no lugar daquele que oprime, que tem o poder, que pensa pela lógica do capital e do mercado, me atravessa, sensorialmente, por se tratarem dos meus afetos – a escola e os estudantes com quem realizei os trabalhos de campo desta pesquisa.

Aqui jaz uma escola que custa muito ao Estado e rende pouco; verdadeiro desperdício do dinheiro público. Os indivíduos que lá estão matriculados, moram por ali, nas redondezas e são pobres, pretos, incapazes de aprender. Por essa razão, alimentá-los é oneroso, embora necessário, já que serão no futuro a mão de obra barata necessária. Eles não são ameaça, já que não têm competência para criticar, competir ou questionar quaisquer ações ou decisões. Assim, nesse espaço murado, eles vêm e vão, para comer e conversar uns com os outros, embora haja normas para essa comunicação, assim como, para os seus comportamentos permanentemente vigiados. Têm horários de entrada e saída, lanche e recreio, esse de quinze minutos no máximo, um tempo perdido. Eles devem ser ensinados, treinados, quase adestrados, para que possam realizar minimamente o essencial que atenda aos interesses do sistema. Faça-os acreditar que são fracos, invisíveis, mas mesmo assim, é necessário que tenham distrações que os entorpeçam e os alienem de tentar mudar qualquer coisa. Eles não tentarão, pois herdaram uma passividade ancestral digna de pena, o que aliás, basta como história única: os grilhões da escravidão de uma raça inferior. Sendo crianças ou adolescentes, em algum momento eles deverão sentir na pele o fracasso, ter ciência do lugar que ocupam como subalternos, não sendo necessário dar qualquer

relevância às suas emoções ou sentimentos. Basta deixá-los acreditar que eles têm direitos de ocupar o espaço da escola, de merendar, de ter assistência médica, dentária, enfim, a esperar pelo básico que necessitam. Tais benesses serão dadas a conta-gotas ou cobradas por um preço alto em prol da necessária lucratividade do projeto de poder. Para aqueles que são pretos retintos, nenhum privilégio, pois são só quase-humanos e têm sorte de os brancos os terem acolhido. Mesmo assim, deixe-os tentar, a todo custo, branquear-se, já que isso tirará deles a identidade. Impeça-os de se juntarem, se organizarem, se manifestarem, já que, individualmente, são mais fáceis de serem controlados. Despreze tudo o que eles cultivarem como tradição oral, cultura, religião, estética, saberes e estabeleça um único padrão aceitável e bom, o da branquitude. Disperse-os, a coletividade não deve ser cogitada por eles. E, diante de quaisquer resistências, hostilidade, bala, chicote, morte, embora a violência se aplique a eles graças às suas infames existências.



Imagem 54 – A Escola Classe 04 do Paranoá.
Fonte: Fotos de Luciana Gresta.

As imagens do espaço onde aconteceram os trabalhos de campo desta pesquisa foram a matriz para o que denominei *poesia da crueldade*, pensada, não por acaso, mas para situar a instituição escola como espaço que “se revela em cada situação” (Serpa, 2021, p. 28), um “espaço-vivido [...] que pode e deve dialogar e interagir com outras formas de conhecimento [...] outros modos de produzir, criar e representar [...] enraizados na sabedoria e na experiência populares [...] buscando prospectar outros mundos e futuros possíveis” (Serpa, 2021, p. 32). O professor e geógrafo Ângelo Serpa, na obra *Por uma Geografia dos Espaços Vividos*, relaciona tal ciência à Fenomenologia, dialogando com os principais filósofos que se remetem às essências dos fenômenos em aproximação com a “humanística” da Geografia e seus conceitos, em releituras segundo os “caminhos ontológicos e existenciais”, nos quais a “intersubjetividade e as múltiplas intencionalidades constroem mundos” (Serpa, 2021, p. 20). O referido autor também tem como referência o professor Milton Santos, geógrafo que defende o método fenomenológico para a compreensão das particularidades de uma geografia que abranja o ser e o existir, as relações, as presenças e ausências e as associações possíveis entre a Ciência e a Arte.

A fenomenologia é, sobretudo, uma filosofia que pode influenciar uma postura diante da vida, mas também diante da produção do conhecimento. Porém, se encarada como uma doutrina estrita – pensada aqui como catequese ou dogma – ou mesmo como método estrito – pensado em termos puramente epistemológicos e metodológicos – pode degenerar no oposto do que pretendia Husserl quando lançou as bases da fenomenologia como crítica do conhecimento e da produção de conhecimento (Serpa, 2021, p. 23).

Penso que o espaço da escola, considerado como estrutura e como processo, integra-se social e politicamente ao fluxo da prática artística-educativa comprometida com o conhecimento de si e do outro pelo compartilhamento de experiências comuns de opressões vivenciadas ali. O pensamento de Santos, segundo o qual o espaço “só se transforma em existência e se realiza de modo completo através das formas sociais que são também geográficas” (*apud* Serpa, 2021, p. 54), dialoga com esta pesquisa, que percebe e entende o corpo da criança que se conta e transforma o espaço escolar e a si mesma, a partir do que conta.

A filosofia de Merleau-Ponty é inspiração para esse *olhar o espaço escolar* pelas performances narrativas das crianças como *corporalidade visível* ao outro, tendo em vista que o pensamento do filósofo acerca da infância já foi manifestado no primeiro capítulo. Sua Fenomenologia da Infância vem ao encontro dos conhecimentos técnicos e especializados de uma psicologia infantil que determina os tempos e os modos do desenvolvimento humano das crianças para “filosofar sobre o corpo, com o corpo, no corpo; trabalhar com a importante noção da tradição da Fenomenologia de Husserl, a consciência intencional; pensar os enigmas da percepção” (Machado, 2010, p. 15) da criança e as suas relações com o próprio corpo, com o corpo do outro, com o espaço, com o tempo, com a linguagem e com a cultura.

Compreendo, em Merleau-Ponty, que o corpo se dá a Ser no espaço e este se constitui “enquanto experiência humana corporificada” (Serpa, 2021, p. 73). Ao evocar-se o visível do corpo – a minha visibilidade e a visibilidade universal e eminente para o outro –, traz-se também o invisível, não no sentido da contradição, mas pela compreensão de que “[...] é a visibilidade mesma quem comporta uma não-visibilidade – na medida mesmo em que vejo, não sei aquilo que vejo, o que não quer dizer que lá não haja nada” (Merleau-Ponty, 1971, p. 224). No “mundo percebido”, a experiência faz emergir o sentido, muitas vezes invisível, “no sentido da outra dimensionalidade, como a profundidade se torna vazio atrás da altura e da largura, como o tempo se esvazia atrás do espaço” (Merleau-Ponty, 1971, p. 216), ou seja, sentidos dados pelas “próprias coisas” (Lyotard, 2008, p. 93) descritas e interpretadas; sentidos que transcendem o visível imanente da experiência e se dão pela percepção, “compreendida como referência a um todo que por princípio não é captável” (Merleau-Ponty, 2017, p. 36). No mundo intersubjetivo e possível da fenomenologia de Merleau-Ponty (2017, p. 37), a percepção é o combinado entre “a imanência, visto que o percebido não poderia ser estranho àquele que o percebe” e a

“transcendência, visto que comporta um além do que está atualmente dado”, de forma dilatada, não instrumental, não inteligível e não separada do afeto, como um “ato compartilhado [...] transcendência negociada [...] ingrediente, partilhada, diferente da transcendência para além do dado evidente” (Serpa, 2021, p. 80). Seja qual for o pensamento, a percepção tratada nesta investigação é aquela com a qual enxergamos o mundo através do que conta o corpo do outro, de como eles vão se inter-relacionando nas atividades artístico-performativas no decorrer da investigação e como esses corpos alteram os espaços que ocupam no ambiente escolar, modificando-o, pelo exercício da alteridade, da “imaginação empática” (Pinheiro, 2021, p. 113) e da implicação com as subjetividades do outro, suas emoções, sentimentos, querer e vontades.

É sobre esse corpo que se categorizou, a partir da análise de (seu) conteúdo, cujo objetivo é “classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos” (Carlomagno, 2016, p. 175), que passo a descrever, em uma primeira etapa necessária nesse tipo de metodologia. A interpretação e a análise dos dados por inferência, com base nas categorias estabelecidas, produziram conhecimentos acerca do que comunicavam tais corpos, quais as mensagens emitiram naqueles contextos. É o “[...] conhecimento científico que resulta da ação dialógica entre as complementaridades e antagonismos da razão, da experiência, da imaginação [...] e não pode, assim, de modo algum, ser dissociado da vida humana e da relação social” (Oliveira, 2003, p. 5) que cria e define o sistema de categorias.

A qualidade de uma análise de conteúdo possui uma dependência como o seu sistema de categorias. A categorização gera classes que reúnem um grupo de elementos da unidade de registro. As classes são compiladas a partir da correspondência entre a significação, a lógica do senso comum e a orientação teórica do pesquisador. Portanto, os critérios para a categorização podem ser semânticos; sintáticos; léxico ou expressivos.

Elaborado após a análise do material, o sistema de categorização reagrupa progressivamente as categorias, associando-as umas às outras, mas não as nivela, nem as qualifica. No trabalho de campo, as categorias surgiram da percepção do estado transformado do corpo do estudante no momento do enunciado de uma atividade e, tão logo sucumbem (ou não), tal estado se altera em outra atividade ou ação. Nesse sentido, elas são mutuamente excludentes, ou seja, elas não podem existir ao mesmo tempo em um mesmo corpo.

A minha compreensão de *estado transformado do corpo* dialoga com o corpo em estado alterado da Etnocnologia, da Antropologia Teatral e dos Estudos da Performance, áreas que percebem as noções poéticas da performance, da cena, do corpo e da presença em processo de

construção e de diálogo entre si, pela “ideia de noções moles, em oposição ao uso de conceitos duros, com base na Sociologia Compreensiva [...] de Michel Maffesoli” (Bião, 2011, p. 351); pelos “elementos necessários a uma metodologia hermenêutica e pluralista com vistas às manifestações do corpo [...] em estado alterado” (Figueiredo, 2011, p. 154); e pelas contribuições no debate epistemológico sobre as artes desse corpo em performance, que tanto nos conta a respeito de si, da sua cultura e das suas possibilidades. Assim, sem me aprofundar na construção teórico-metodológica da composição dos referidos termos, ora utilizo estado transformado, ora estado alterado, unicamente para dar ênfase ao corpo que se expressa, performa, dramatiza, espetaculariza, tal como “agente que provoca o olhar e transtorna a rotina com sua plasticidade poética” (Ferreira, 2019, p. 11), dando-se a ver, diferentemente ou não do seu habitual, diante do seu próprio olhar e do olhar do outro.

Embora distintas entre si, as categorias criadas tiveram como conteúdo similar a disponibilidade, que tomou o corpo do estudante diante de uma ação específica e seu significado prático na pesquisa foi perceber como cada corpo se implicou em cada contexto apresentado. Dessa forma, penso que o “princípio da objetividade” (Franco, 2018, p. 72) para a classificação dos corpos dos estudantes nas categorias criadas se deu pelas nomenclaturas utilizadas, ainda que a interpretação dos estados desses corpos tenha se dado, subjetivamente, pela percepção-afetiva da professora-pesquisadora. Apreendidas nos corpos dos estudantes, as categorias de análise serão descritas na ordem em que surgiram.

4.1 *CORPO-AÉREO*

Nos primeiros momentos do trabalho de campo, percebi o *corpo-aéreo*, sujeito às incertezas daquelas atividades distintas das ofertadas habitualmente na escola. O estudante está ali, submetido ao que lhe é oferecido, e, sem o poder de escolha, põe-se a ocupar o espaço, sem, contudo, integralizar sua presença nele. É um corpo *meio alheio*, física e emocionalmente, a tudo o que pode apresentar algum perigo de exposição de si mesmo, e, nesse sentido, ou resiste ou se arrisca a encarar o que lhe é proposto, contudo sem muita convicção.

Na Imagem 56, os estudantes, sentados em seus lugares, utilizaram a massa de modelar como recurso para a construção de personagem ou história. Cada um recebeu a sua massinha e o primeiro questionamento foi:

Estudante: Mas é minha mesmo? Eu vou poder levar pra casa?

Professora: Sim. Façam com ela o que vocês quiserem; é de vocês.

Estudante: Mas é livre? Pode usar todas as massinhas? Do jeito que quiser?



Imagem 55 – Oficina de construção de personagem com massa de modelar.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Dispostos em uma grande roda na qual podiam se entreolhar, aparentemente tímidos, embora curiosos, os estudantes, incrédulos por terem ganhado as massinhas e desafiados a produzirem com elas uma história ou personagem, conversavam entre si sobre o que fariam e demonstravam um misto de alegria e desconfiança pela *sensação de liberdade* daquela atividade, além do estranhamento com a massinha, algo típico da primeira infância. Os áudios, ao final daquela atividade específica, trouxeram também falas avaliativas passivas, desinteressadas, embora conectadas às interações com os colegas. Descrevo a de Cindy [nome fictício], ao responder sua experiência com a massa de modelar:

Professora: O que você fez?

Menina: Eu.

Professora: Por que você fez você?

Menina: Porque a senhora pediu.

Professora: Mas qual é a sua história?

Menina: Nenhuma.

Professora: Quem é você?

Menina: Aqui. Com a roupa da escola e coque.

Professora: Como foi para você trabalhar com massinha?

Menina: Me senti no primeiro ano. Mas eu faria de novo.

Professora: E a cor da pele com as massinhas?

Menina: É só misturar marrom, branco e vermelho. Eu me fiz dessa cor pra mudar de visual. É isso.

Suspeito que é o corpo-aéreo que se mostra com muita frequência em sala de aula, nos momentos em que os interesses, a concentração e a atenção se perdem ou se encaminham para outros rumos e distrações, em razão, principalmente, do caráter normativo-imperativo que ainda rege o processo de ensino-aprendizagem. O corpo-aéreo é o corpo do instante da dispersão, que

pode se reverter em outro estado transformado de corpo em um curto espaço de tempo ou manter-se corpo-aéreo em ação e comportamento qualificado como resistente.

Sobre a utilização do termo corpo-aéreo, trago a analogia deste, contemplada nas acrobacias aéreas circenses, nas quais os movimentos virtuosos e complexos do corpo no ar atuam “como ativadores de todas as suas relações com o mundo à sua volta” (Mamari, 2012, p. 05), com o corpo-aéreo do estudante, que encara a sala de aula como um trapézio, no qual ele busca equilibrar-se para o bom desempenho e os olhares se voltam para ele, mesmo sem estar pronto para mostrar todo o seu potencial. Diante das críticas, dos julgamentos e de todas as formas opressivas no olhar do espectador, o corpo-aéreo infante segue firme no ar, ocupando os espaços da tradicional instituição escolar que o considera um problema, um possível diagnóstico.

Na Imagem 56, especificamente, considere analisar os corpos dos estudantes como aéreos coletivamente, ou seja, a partir da visualidade do quadro da imagem, do contexto da experiência compartilhada e das circunstâncias de um primeiro encontro com eles, no qual ainda não havíamos estabelecido nenhum vínculo ou relação de confiança para que eles pudessem se expressar de outro modo. Dada a escola como tradicional espaço social de poder do adulto sobre a infância, tal análise seguiu, exatamente, esse crivo generalizante de classificação dos corpos, sem refletir, contudo, na possibilidade de cada um deles trazer suas particularidades diante daquela experiência. É como, geralmente, com raras exceções, portam-se os docentes e a própria escola (gestores e adultos lá atuantes) em relação aos seus alunos, na falta de compreensão de que o processo, muitas vezes, lento, contínuo, permanente, que requer paciência, respeito e um mínimo de afeto, é o que transforma os corpos-aéreos e é, também, aquele que pode modificar o espaço escolar.

4.2 *CORPO-VÍNCULO*

Para alterar o corpo-aéreo, inicialmente propus a ludicidade e as rodas de conversa como ações para estabelecer as relações de confiança e afeto que tornam esse corpo disposto e aberto a afetar e ser afetado. Dinâmicas, brincadeiras, jogos teatrais e desafios, aliados a uma proposta da linguagem mais próxima do universo das infâncias, com a abordagem de assuntos e temas, para eles relevantes, e, sobretudo, a demonstração do interesse máximo em estar-junto na escuta compreensiva e sensível, sem julgamentos, potencializou o corpo-vínculo.

Alcançar esse corpo é essencial, tanto para os estudantes quanto para a professora-pesquisadora, já que é esse corpo quem define os rumos da pesquisa. Em presença mais ou

menos implicada, ou seja, mais em nível relacional e menos no nível das narrativas que queremos fazer emergir, o corpo-vínculo é da esfera do presencial, do toque, da proximidade, do interesse em conhecer o outro que lhe parece interessante e é passível da troca de afetos.

Pela faixa etária dos estudantes, em franca transição entre a infância e a pré-adolescência, as conversas informais individualizadas entre os pares, geralmente inibidas pelo docente e toleradas somente em horários pré-definidos, e a abertura para o compartilhamento das emoções cotidianas relacionadas aos seus interesses culturais, afetivos, estéticos e ideológicos, com a professora-pesquisadora, foram determinantes. Na Imagem 57, um recurso curiosamente didático que duas meninas usaram para conhecer a professora-pesquisadora.

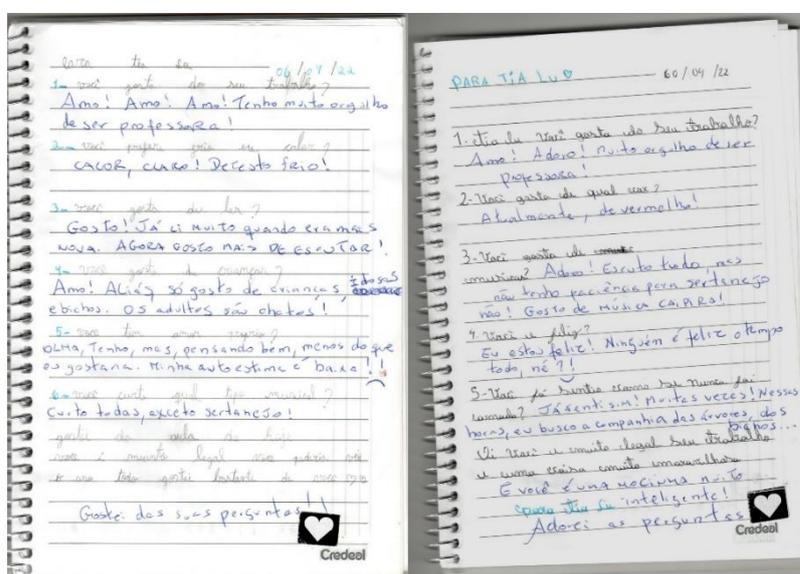


Imagem 56 – Questionários das alunas Ana Clara e Júlia para a professora-pesquisadora.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Devidamente respondidas, as questões abordadas foram: você gosta do seu trabalho? Gosta de qual cor? Você gosta de música? Você é feliz? Você já sentiu como se nunca foi amada? Você prefere frio ou calor? Você gosta de ler? Você gosta de crianças? Você tem amor-próprio?

Aquela sondagem, realizada pelas duas meninas negras, sinalizou o interesse em conhecer a nova professora, mas, principalmente, em avaliar a autenticidade do seu comprometimento para com os estudantes, os quais, no trabalho de campo, eram estimulados a expor suas histórias de vida, seus sentimentos e emoções, em uma prática artístico-performativa com a qual eles não estavam acostumados. Duas perguntas denotaram, também, uma identificação pessoal do momento vivenciado pelas meninas, conforme elas relataram posteriormente, em relação ao afeto familiar e ao amor-próprio. Quase como um pedido de atenção para a possibilidade de abertura de um diálogo sobre tais questões, senti quando seus

corpos decidem tornar-se vínculos, surpresos pela aceitação positiva da professora em responder às perguntas nos diários das meninas, tal como mostra o registro abaixo:

Menina 1: Tia Lú, a gente fez uma entrevista, umas perguntas no diário de bordo pra vc.

Menina 2: A gente fez junto, mas cada uma fez o seu.

Professora: Bacana! Adoro entrevistas.

Menina 1: Sério? Tia, tem que responder viu?

Professora: Claro, vou fazer isso.

Menina 2: Tia Lú, ninguém mais vai ver não, né? Só você pode ver.

Professora: Podem ficar tranquilas. Só eu e vocês temos acesso aos diários de vocês.

Menina 2: É sério que você vai responder?

Professora: Sim, vou responder sim, com certeza.

Menina 1: Só quero ver, tia Lú.

Menina 2: Mas tem que responder mesmo, viu?

Nesta pesquisa, o corpo-vínculo foi processual e foi decisão do estudante e do professor, tomada no tempo/espço de cada um deles e, ou seja, uma conquista para aquele que primeiro tem a intenção de vincular-se, nesse caso a professora-pesquisadora.

O termo *corpo-vínculo* aparece, também, em pesquisa desenvolvida por Oliveira (2018, p. 11), na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, sobre o movimento expressivo do “corpo sensível do sujeito no processo de criação artística e na sua relação com o ambiente escolar”, por intermédio de diálogos poéticos entre o corpo e a máquina, a arte e a tecnologia. O trajeto desse corpo, cuja investigação se deu com turmas do 3º ano do Ensino Médio, é narrado com ênfase na sensibilidade do corpo do estudante para os processos de invenção e criação, bem como na responsabilidade do professor com a formação sensível do aluno, deixando subentendido que o vínculo do corpo é com a tecnologia.

A metáfora do corpo-vínculo, ou o processo de representação cognitiva do termo vínculo, nesta pesquisa associa-se a uma relação de afetos e não de subordinação, na compreensão de que o desenvolvimento afetivo-cognitivo do corpo se dá mais facilmente quando ele se coloca em vínculo. A leitura desse corpo-vínculo não é, unicamente, literal ou visual, mas demanda uma prática renovada de comunicação com ele e com as “intermediações que constrói” (Greiner; Amorim, 2003, p. 147), em um exercício de reconstrução que alcance todos os corpos em interação e que habitam e modificam um mesmo “sistema ambiental urbano”, ou seja, um mesmo espaço de bem-viver.

4.3 CORPO-PRESENTE

A partir desse ponto, as análises das categorias dos corpos adquiriram maior grau de complexidade, em razão da multiplicidade de interpretações possíveis e das divergências e contradições que, certamente, depreenderam dos diferentes olhares. De todo modo, perdura a tentativa de evidenciar os estados transformados dos corpos dos estudantes como elementos fundamentais para compreender a escola como espaço social possível de ser modificado, independentemente da categorização desses corpos.

O corpo-presente emergiu quando os estudantes começaram a contar suas histórias em um movimento que ora os aproximavam das narrativas, ora os afastavam delas, ora eles se identificavam com elas, ora se (des) identificavam. Estavam presentes, embora ainda apresentassem restrições que se faziam transitórias, temporárias. Suas performances narrativas comunicavam algo deles, sem, contudo, estarem associadas diretamente aos contextos em que eram produzidas, tal como no exemplo da performance de Isabel [nome fictício] no diálogo, imagem e registro escrito, abaixo:

Professora: Então, você precisa de ajuda?

Aluna: Não. Não quero fazer nada.

Professora: Sério? Mas, por quê?

Aluna: Não estou com vontade.

Professora: Ok.

Aluna: Posso ficar aqui só olhando?

Hoje foi muito legal 06/04/2021

Hoje eu mexi com massinha

A tia Lú é muito legal

Minha boneca

Professora: Claro.



Imagem 57 – Performance narrativa: Eu e minha boneca.

Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Após distribuir as massas de modelar para os estudantes, notei que a de Isabel continuava no mesmo lugar em que coloquei, sem a menina sequer ter tocado nela. Expliquei a proposta e, de mesa em mesa, fui respondendo as dúvidas, perguntas e questões sobre a atividade, individualmente. Todos os estudantes conversavam entre si para partilhar o que pretendiam fazer com a massinha, exceto Isabel. Quando fui à mesa da menina, ela manifestou o desejo de não participar da atividade, com o qual concordei. Ao final da aula, fui surpreendida com o registro dela sobre a minha mesa (Imagem 58).

Seu corpo, mesmo tendo sinalizado não querer estar ou participar do que havia sido proposto no primeiro momento, mostrou-se presente ao realizar a atividade, à sua maneira, embora eu não tivesse sequer visto ou percebido tal participação. A análise do contexto como um todo mostra, inicialmente, um corpo que escolhe o que quer ou não quer fazer e, assim, se posiciona no papel de protagonista.

Como professora-pesquisadora à frente da referida atividade, compreendi que nem sempre os corpos se mostram, a priori, nessas categorias, o que traduz a noção de autonomia do corpo que, para se preservar dos/os afetos, se aliena, se transforma, se violenta, se isola, se manifesta, se dilui, enfim, performando a narrativa que lhe convém, dentro do que lhe é possível.

Mesmo sem relação direta com esta pesquisa, mas entranhada nas memórias afetivas da professora-pesquisadora, a performance narrativa intitulada *Lugar do Insaio* (Imagem 60) me lembra o artigo que compõe a minha dissertação de mestrado, intitulado “O menino negro e seu traço: contribuições da arte nas relações entre os sujeitos” (Gresta, 2016, p. 45). O texto fala sobre Mateus, estudante do quinto ano da escola pública que já havia desistido do menino, estigmatizado como à beira da marginalidade. Em uma aula sobre a obra da artista plástica moçambicana, Olinda Gil, no projeto da referida escola sobre africanidades, ele realizou com maestria a pintura de um painel temático (Imagem 59) que evidenciava seus traços únicos e que o alavancou à condição de artista reconhecido na comunidade escolar.

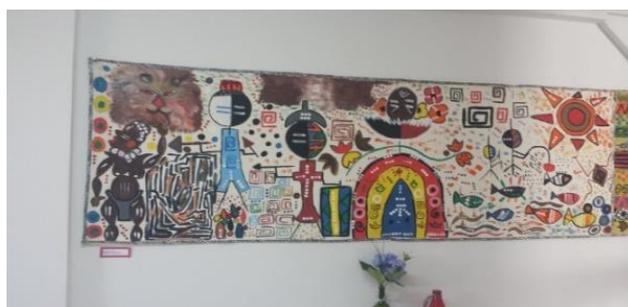


Imagem 58 – Painel Africanidades de Mateus Costa em exposição.
Fonte: Diretoria Regional de Ensino de Sobradinho.

Tal como Mateus, Pedro [nome fictício] era o estudante mais velho da turma do quinto ano, maior em tamanho e em defasagem idade/série. Com 13 anos, seu maior desejo era estudar a noite, para não ter que conviver com tantas crianças, embora seus avós, que o criavam, não concordassem. Na escola, o menino aparecia quando queria, mais ausente do que presente, para a felicidade das docentes, que acreditavam que ele era uma influência negativa para os outros colegas, mais novos.

Assim como era para Mateus, para Pedro a escola não era interessante, nem prazerosa, e, em um “processo de diluição do seu corpo no meio de tantos” (Greiner; Amorim, 2003, p. 153), o menino escapava das interações que o permitiriam afetar e ser afetado. Na minha percepção inicial, assim como na das docentes da turma, seu corpo-aéreo, desinteressado e descomprometido, na maioria dos momentos em que esteve presente nos trabalhos de campo, manteve-se até quando, em seu diário de bordo com folhas em branco, ele trouxe a performance narrativa abaixo:

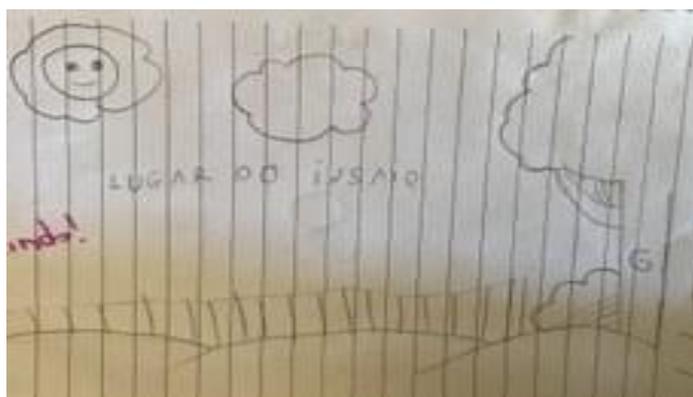


Imagem 59 – Performance narrativa: Lugar do insaio.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

O desenho do menino sinaliza que ali tem um corpo-presente que resiste a si mesmo e que cria com autonomia poética um sentido sobre o que percebeu daquelas experiências. Ele vem carregado de indícios do olhar positivado do menino na produção do espaço comunicacional que ele denominou como *lugar do insaio*: a composição do céu com nuvens e um sol sorridente e de olhos abertos contracena com o solo, com o que parecem montanhas ou desníveis do chão, onde está plantada uma grande árvore, de copa robusta e tronco grosso, no qual um buraco aparenta um ninho ou algo organicamente construído pelo tempo da natureza.

A imagem traz a sensação de que a paisagem é contínua para além da grande árvore, como se, atrás do que aparenta ser uma cerca, houvesse algo a mais a descobrir. Noto, inclusive, que a altura com que as palavras flutuam as fazem ultrapassar tal cerca, que, por inferência,

penso ser a indicação de que esse lugar aprazível é, também, um lugar de limites. Percebo alegria e contentamento na performance narrativa de Pedro, que comunicava que seu corpo estava presente.

O efeito da narrativa do menino atua, subjetivamente, no espaço escolar pela desconstrução do olhar/ver/escutar que se tem sobre sua expressividade, que “abrange os símbolos verbais, ou seus substitutos, que ele usa propositadamente e tão só para veicular a informação [...] esta é a comunicação no sentido tradicional” (Goffman, 2008, p. 12) e a expressão que ele emite, que “inclui uma ampla gama de ações, que os outros podem considerar sintomática [...] deduzindo-se que a ação foi levada a efeito por outras razões diferentes da informação assim transmitida” (Goffman, 2008, p. 12). Trago à cena o professor e sociólogo Erving Goffman e suas metáforas dramáticas das interações sociais cotidianas para tentar entender as complexas relações de poder construídas no contexto institucional que é a escola, tendo como referência o modo de ser/estar/agir do menino Pedro, ou, como diria Goffman (2008, p. 29), as suas representações, cuja definição se refere à “[...] atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência”. E embora o ato da fala que preconiza a performatividade “não se enquadre propriamente como exposição ou teatralidade, mas se alia mais estreitamente a concepções da performance como prática circunstanciada” (Bauman, 2014, p. 736), compreendo que o ilustre pensador dialoga com a performance como um evento cênico que traz em seu bojo “a ecologia espacial da interação e o manejo do olhar e da atenção” (Bauman, 2014, p. 738), cujo foco não está na linguagem ou na organização social, mas na cultura incorporada, representada e exposta diante do outro, produzida pelas interações, reflexões, experimentações, críticas, enfim, ações promotoras da percepção de si, do “como os participantes se veem da forma como são e da forma como poderiam ser” (Bauman, 2014, p. 739).

Erving Goffman teve uma influência significativa sobre as concepções de performance no meio da etnografia da fala [...] a construção social do Eu enquanto processo representacional parecido com a construção e execução de um papel teatral [...] ele argumenta contra concepções essencialistas e inatistas de identidade, insistindo ao contrário que a identidade social é uma construção criada colaborativamente, produzida e reproduzida para apresentação, reconhecimento e ratificação perante um público (Bauman, 2014, p. 735).

Enfim, ao compreender a ação de representar como o “[...] processo de escolha do papel adequado feito conscientemente pelo ator social a partir de sua leitura contextual, para o seu benefício e para o que ele acredita ser o aceitável pelos seus interlocutores” (Ferreira, 2017, p. 3), considero que a performance narrativa de Pedro, apesar da invisibilidade garantida por suas

representações no cotidiano escolar, evidencia seu corpo-presente e legitima a sua presença contextualizada aos olhos dos seus espectadores. Tal como as metáforas de Goffman, vislumbrar o espaço escolar como um palco, e as performances das narrativas pessoais como um texto teatral, é, intencionalmente, trazer à baila o protagonismo desses estudantes, como atores sociais que, representando a si mesmos, transmitem outras e novas impressões capazes de modificar a estrutura dos encontros sociais, seja na escola ou na vida cotidiana.

4.4 *CORPO-MANIFESTO*

Na Língua Portuguesa, o uso do sinal gráfico hífen (-), para unir duas palavras que, juntas, formam um novo termo, assim como, para a formação de palavras compostas por justaposição ou que contam com afixos, têm suas regras normatizadas pelo novo Acordo Ortográfico. Como professora-pesquisadora desta investigação e ciente da materialização das línguas “atravessadas por processos de poder” (Nascimento, 2019, p. 21), ressalvo o direito de utilizar a hifenização das palavras para produzir um léxico próprio, acessível aos leitores e aos próprios sujeitos desta pesquisa, para tentar expressar como os corpos são vistos e sentidos nas interações em sala de aula, por si mesmos e pelos seus espectadores. É pela produção de significado desse corpo em situação relacional que a composição das palavras segue, subjetivamente, orientada a reconhecer, tanto nos corpos quanto nas suas inúmeras formas de comunicação, as possibilidades de luta e resistência.

Como afirma Freire Filho (2007, p. 16), a “[...] resistência está normalmente ligada à fermentação de utopias – especulações, fantasias e exercícios de imaginação histórica que vislumbram uma radical alteridade sistêmica”, tal como propõe a prática artístico-performativa que têm nas performances narrativas o compromisso com o “desenvolvimento individual e o bem-estar coletivo”, para promover autoconhecimento, autoestima e o “bem viver” (Acosta, 2016, p. 21) dos estudantes no ambiente escolar. Ressalto que a noção de Bem Viver de Alberto Acosta, dissociada do bem-estar ocidental e comprometida com a construção coletiva de uma nova forma de vida, contrária e supera o tradicional conceito de desenvolvimento, amplamente utilizado nas esferas da Pedagogia e da Educação, conforme explica Acosta (2016, p. 26):

Sem assumir que o Estado é o único campo de ação estratégico para a construção do Bem Viver, é indispensável repensá-lo em termos plurinacionais e interculturais. Isso, na verdade, é um compromisso histórico. Não se trata de modernizar o Estado incorporando burocraticamente as dimensões indígenas e afrodescendentes [...] para construir o Bem Viver, a educação intercultural, por exemplo, deve ser aplicada a todo o sistema educativo – obviamente, porém, com outros princípios conceituais.

Penso que ações para a difusão da ideia do Bem Viver no sistema educativo têm potência para despertar tensionamentos e resistências coletivas, mas as práticas individualizadas e pontuais, principalmente no âmbito das artes como linguagem sensível, criativa e inventiva, tornam-se muito eficazes na produção das experiências que mobilizam os corpos a resistir ou a empreenderem qualquer ação, movimento ou exercício que vá de encontro ao que a escola espera desses corpos.

Nesse sentido, trago o corpo-manifesto que, a partir das questões estruturais, institucionais e sistêmicas relativas ao controle social, é sempre resistência, dada a sua implicação pessoal com a ação criativa e inventiva diante das opressões, nos quais os tensionamentos explicitados pelas performances narrativas sobre os racismos “impedem, fortalecem ou catalisam mudanças em normas, sanções e hierarquias culturais e sociais” (Freire Filho, 2007, p. 13). É o corpo-manifesto que, ao performar sua própria história, mostra-se implicado consigo mesmo e, assim, é tomado por uma consciência reflexiva que o impulsiona a reagir, a resistir ou a resignar-se. O termo tensionamento é utilizado nesta pesquisa como sinônimo de estranhamento de um corpo implicado e, nas Ciências Sociais, apresenta, como afirma Brusotti (2011, p. 36), “aspecto metafórico incontornável que tornam a semântica do termo ‘tensão’ extremamente intrincada”. O autor discorre sobre o termo tensão, que “designa um antigo conceito filosófico” (Brusotti, 2011, p. 36) por intermédio das obras de Nietzsche, que filosofava sobre a complexidade e o perigo do “excessivamente tenso” e do “afrouxamento da tensão”, ou seja, a estática e a dinâmica da tensão nas relações entre os indivíduos socialmente diferentes.

A ‘tensão nervosa’ é compreendida na fisiologia do século dezenove como uma grandeza física mensurável. Ela serve como imagem para a ‘tensão psíquica’, expressão que deve ser entendida por sua vez como [designando] algo de heterogêneo: ‘stress’, é óbvio, mas também uma expectativa ou atenção ‘tensas’ (como ocorre, por exemplo, na estética). [...] de modo a fazer justiça ao aspecto metafórico do conceito [...] Ao longo do nosso percurso deverá ser elucidado não apenas o significado do termo ‘tensão’ na filosofia de Nietzsche, mas também sua íntima ligação com o conceito de ‘grandeza’. A tensão desempenha um papel central na caracterização dos grandes homens e de sua grandeza (Brusotti, 2011, p. 37).

Percebo que o corpo-manifesto opera articulando os tensionamentos cotidianos que o desafiam na escola, sobrevivendo a eles. São aqueles estudantes que, mesmo sem serem estimulados a compreender a realidade em que vivem, resistem às opressões cotidianas na escola ou fora dela, com uma (auto) percepção positiva de si mesmos, ou seja, a grande maioria de meninos e meninas negras(os) cabem, por essa lógica, nessa categoria do corpo.

Nesta investigação, cuja prática artístico-performativa proposta estimulava a reflexão sobre as experiências racistas e opressoras vivenciadas, por intermédio das performances narrativas, constatei que o corpo-manifesto assumia o desejo, a vontade e a alegria (Imagem 61), mesmo com as dificuldades, seja na interação com seus pares, na oralidade ou no registro escrito, de expor-se.



Imagem 60 – Menino negro na oficina: Políticas do Cabelo.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

O *corpo-manifesto* se mostra em cena e no enfrentamento de suas barreiras internas com toda a sua potencialidade. Nas performances narrativas, o corpo-manifesto está em comunicação consigo e com o seu espectador, apropriando-se com autonomia do espaço que ocupa para marcá-lo como território comunicativo. Nas Imagens 61 e 62, estudantes negros e brancos estão, ativamente, vivenciando a experiência de pensar, individual e coletivamente, sobre as questões estéticas que padronizam a negritude e a branquitude, tendo como referência o cabelo. Diante do espelho, dialogaram com as suas imagens e a dos colegas, sem se importarem com os julgamentos e as apreciações uns dos outros. Até aqueles que não quiseram, inicialmente, participar da dinâmica que envolvia perucas, espelho e músicas, ao final se viram envolvidos com a descontração que imperava na sala de aula.

Ao considerar que o conhecimento sobre esse corpo-manifesto se dá por um processo de comunicação dialógica, de caráter interpretativo, “[...] o sentido subjetivo que caracteriza os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem” (González Rey, 2005, p. 13) emerge por diferentes formas de

expressão simbólica, nesse espaço sensível de acolhimento das *subjetividades*¹⁰ interligadas, produzido pelas performances narrativas.

A pessoa que participa da pesquisa não se expressará por causa da pressão de uma exigência instrumental externa a ela, mas por causa de uma necessidade pessoal que se desenvolverá, crescentemente, no próprio espaço de pesquisa, por meio dos diferentes sistemas de relação constituídos nesse processo. A pessoa consegue o nível necessário de implicações para expressar-se em toda a sua riqueza e complexidade se inserida em espaços capazes de implica-las através da produção de sentidos subjetivos (González Rey, 2005, p. 15).

As Imagens 61 e 62, por exemplo, mostram a sala de aula no momento da prática artístico-performativa, ocupada pelos estudantes que subvertem o silêncio, a quietude e a ordenação dos seus corpos e articulam seus imaginários criativos e inventivos na produção do sentido das relações que estabelecem, das histórias que contam e das narrativas que retornam em suas memórias com a sinalização de que precisam, ainda, serem (re)processadas ou “comunicadas”, tal como enfatiza o professor González Rey (2005), em sua obra *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade*, que trata do estudo científico da subjetividade e sua complexidade epistemológica.



Imagem 61 – Estudantes na oficina: Políticas do Cabelo.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Enfatizo, também, a firme intenção de não banalizar o conceito de resistência nesta investigação, ao relacionar sua noção com todos os corpos-manifestos, mas, outrossim, ampliar a percepção acerca desta, tal como afirma João Freire Filho (2007, p. 19), em sua obra

¹⁰ Conceito de Subjetividade: “um sistema complexo capaz de expressar através dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social que concorrem em sua formação” (González Rey, 2005, p. 19).

Reinvenções da Resistência Juvenil, sobre o fato de que a “[...] noção de resistência passou a ser frequentemente relacionada [...] com ações mais prosaicas e sutis, gestos menos tipicamente heroicos da vida cotidiana, não vinculados a derrubadas de regimes políticos ou mesmo a discursos emancipatórios”. Com efeito, as pequenas resistências são ações autônomas que tomam o indivíduo que, de alguma forma, subverte algo que para ele não está previamente determinado. Na escola, o corpo que diz não ao professor e que sinaliza sua insatisfação, por exemplo, é corpo-manifesto que resiste ao que lhe foi imposto.

Às terças-feiras à tarde, os estudantes transformavam a sala de aula em ocupação, em espaço invadido por corpos, na maioria das vezes engajados em suas performances narrativas, observadas nas interações, nas rodas de conversa, nos desenhos e registros nos diários de bordo, nas experimentações corpóreas dançantes, nas movimentações para os aquecimentos, alongamentos e relaxamentos, enfim, em todas as experiências atravessadas pela energia mobilizadora própria das crianças. Eram os corpos-manifestos que externalizavam a alegria e o prazer de estar na escola.



Imagem 62 – Estudantes em trabalho em grupo.
Fonte: Foto de Luciana Gresta.

Geralmente, essas experimentações, realizadas coletivamente, requerem dos estudantes a habilidade de se comunicar para chegar ao consenso. Os trabalhos em grupo (Imagem 63), por exemplo, foram desafiadores e causaram certo estranhamento para eles. O ambiente escolar está acostumado a disciplinar o comportamento do aluno com base na obediência às regras e no trabalho individual no intuito de tornar o ambiente mais silencioso e produtivo. As performances narrativas são essencialmente coletivas em suas percepções, embora individualizadas, ao criarem oportunidades de autoconhecimento, e a aproximação dos pares para o trabalho conjunto, a percepção dos contextos e a tomada das decisões democráticas.

Corpos-manifestos, visivelmente satisfeitos com a atividade (Imagem 63), mesmo mediada, ocupavam crítica e criativamente o espaço atuando para além da temática elencada. Evidentemente muitos outros assuntos surgiam e eram expostos nas rodas de conversa, na informalidade dos diálogos entre pares. Nesse sentido, percebi que as práticas performativas têm seu caráter efêmero nos corpos infantis quanto à instabilidade em suas interações, considerando a diversidade nas particularidades das opiniões e interesses e nas individualidades de ser/estar/atuar nesse universo relacional. Essa variável exigiu constância da minha performatividade, mobilizada para enxergar a qualidade e a riqueza dos encontros e as especificidades de cada um dos estudantes. Muitas vezes me senti intrigada e confusa ao final das atividades, acreditando ter fracassado nas propostas e suas intenções, mas bastava a *tomada de consciência* da potência daquela prática em provocar novas realidades, contrariar o *status quo*, transformar o cenário social através da representatividade. O próprio espaço escolar dava sinais pelas reclamações dos outros docentes e pelo desejo de participação dos estudantes das outras turmas, no que aparentava ser o caos na sala na qual aconteciam as aulas de Teatro. Tanto no corpo da professora-pesquisadora quanto no corpo daqueles estudantes, as competências e habilidades iam se desenvolvendo no decorrer do processo.

O Teatro do Corpo Manifesto, obra de Lúcia Romano (2015, p. 16), trata do modo como o corpo opera no Teatro Físico e como se dá o processo de comunicação desse corpo no fazer teatral. Como afirma Lúcia, “o Teatro Físico quer enfatizar a materialidade do evento [...] traduzido como conectado ou relativo ao corpo, correspondendo aquilo que pode ser sentido ou visto e que não existe apenas numa dimensão espiritual ou mental”. Segunda a autora, teóricos da área afirmam seu aspecto marginal, experimental e alternativo, forjado em oposição ao teatro tradicional e conectado aos fenômenos artísticos da dança e do teatro contemporâneo, “de impacto ideológico que veiculam discursos alternativos e das minorias” (Romano, 2015, p. 29). Sua ênfase na corporeidade e na concepção do corpo social que ocupa um espaço o aproxima da performance, embora esta utilize “[...] impulsos emocionais e a intuição criativa do artista, estando muito próxima da iconicidade; enquanto o teatro emprega signos verbais, imagéticos ou mesmo indiciais transformados em símbolos” (Romano, 2015, p. 47).

A performance desafia o enquadramento que transforma o evento em objeto, desconstruindo a ordem de representação [...] a performance elege o próprio artista como obra, construindo-se sobre o seu corpo; ela toma forma numa relação recíproca e simultânea entre o corpo do artista, o momento do evento e a obra: o corpo produz a obra que produz o corpo (Romano, 2015, p. 47).

A professora Elizabeth Lopes, docente no Programa de Pós-Graduação desta pesquisa, é citada por Romano (2015, p. 128) como referência desse modo de fazer teatral que traduz corporalmente o drama e “enfoca a tensão entre palavra e ação corporal”, ou seja, a narrativa e o corpo como instrumento de manifestação expressiva para a comunicação do “ator/performer” (Romano, 2015, p. 197), exatamente o que interessa a esta investigação. Dessa maneira, é possível referendar o teatro físico e performático como inspiração para a percepção dos corpos dos estudantes implicados com a prática artístico-performativa na qual as performances narrativas, em sua potência de subverter e resistir, torna-os corpos-manifestos.

Assim, *corpo-aéreo*, *corpo-presente*, *corpo-vínculo* e *corpo-manifesto* foram os estados dos corpos dos estudantes perceptíveis nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula em aproximação com a identificação da “escolaridade do corpo, com base na pedagogia performativa crítica” (Pineau, 2013, p. 38). A autora defende que:

O corpo ideológico oferece uma metáfora conceitual e gerativa para se criticar a maneira por intermédio da qual as escolas reproduzem as injustiças de gênero, étnicas e econômicas por parte dos órgãos de aprendizagem. O corpo etnográfico oferece um método sistemático, microanalítico para se identificar e teorizar as convenções pelas quais os papéis dos estudantes e professores são construídos e contestados. Finalmente, pesquisas que focalizam o corpo performático fornecem um repertório de estratégias para o planejamento do currículo e instrução em sala de aula que pode vir a encorajar a participação ativa e crítica dos estudantes dentro e fora da sala de aula (Pineau, 2013, p. 38).

Nesse sentido, o corpo performativo contribui no projeto emancipatório da educação por intermédio do seu empoderamento e protagonismo e a professora-pesquisadora, ao desenvolver a habilidade de compreender e interagir com esse corpo em sala de aula, ganha-o como um importante aliado. Ao trazer as categorias de análise concebidas nesta pesquisa sob a temática do corpo em espaço de (inter)ação, indico que foram alguns desses estados alterados dos corpos dos estudantes no trabalho de campo que, naqueles momentos, transformavam a escola em um espaço interativo das emoções e da imaginação narrativa, desnudo da tradicional rigidez pedagógica e vestido com a alegria infantil do fazer coletivo. A imagem das cadeiras enfileiradas recomposta pela cena do movimento caótico dos corpos em performances narrativas na sala desarrumada gerou muita curiosidade e inúmeros questionamentos das pessoas que visualizavam a ocupação daquele lugar, daquela maneira e com outro e novo sentido.

Os lugares, como pontos dentro de um sistema de referência, só passam a produzir sentido a partir do momento em que são ocupados por alguma coisa. A natureza, o conteúdo, a forma como ela se apresenta se combinam com o lugar onde ela aparece, com a posição que ocupa, e juntos, o lugar e o que nele se apresenta, produzem sentido (Gomes, 2013, p. 37).

Dentro do que propõe como uma geografia da visibilidade, o professor e geógrafo Paulo César Gomes (2013, p. 53), em sua obra *O lugar do Olhar*, identifica a cartografia do olhar sobre os lugares que “já estão classificados pela posição que ocupam nessa rede de posições espaciais como elementos de valor. É a sua situação espacial que nos informa”, tal como são as instituições escolares que, configuradas a partir de um modelo tradicional de educação, onde são visíveis as carteiras enfileiradas diante da mesa do professor e imagináveis as relações e os comportamentos exigidos dos ocupantes daquele espaço para se adequarem ao lugar, tomam como “regime de visibilidade exclusivo e absoluto” (Gomes, 2013, p. 55) um único critério de olhar/ver/representar e se estabelecer como espaço educativo.

Os espaços públicos são lugares demonstrativos, onde se afirmam valores, comportamentos, direitos e se conformam atitudes. Essas atitudes são expressivas pois adquirem efeitos pela audiência que garantem quando expostas. Para que isso seja eficiente, é necessário que sejam garantidas certas condições. Aquelas mesmas que foram descritas como condições modificadoras dos regimes de visibilidade: morfologia, público e narrativas. São essas condições que fazem com que percebamos manifestações de identidades, afirmação de atitudes ou simplesmente valores (Gomes, 2013, p. 247).

É essa compreensão de uma unidade representativa imexível da escola que a prática artístico-performativa centrada no corpo do estudante quer, espacialmente, desfigurar, por intermédio da produção de sensações na partilha de histórias, na criação de vínculos, na ação do imaginário inventivo, na contestação das ideias, na resistência às imposições e submissões que imperam no ambiente escolar.

Poema na pausa na escrita ...
De baixo para cima ... de cima para baixo ...

TEM UIM CORPO NESSA DOR QUE É PRETA, É BRANCA ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE É COLORIDA ...

TEM UIM CORPO NESSA DOR QUE DESENCANTA ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE POETIZA ...

TEM UIM CORPO NESSA DOR QUE SUCUMBE ...

TEM UIM CORPO NESSA DOR QUE É COR ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE É DOR ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE LUTA ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE ESTÁ CANSADO ...

TEM UIM CORPO NESSA COR RESILIENTE ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE SE ASSUJEITA ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE FAZ PESQUISA ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE É DOCENTE ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE É ADULTO ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE É CRIANÇA ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE É PERFORMER ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE RESISTE OU SE SUBMETE ...

TEM UIM CORPO NESSA COR QUE TEM POTÊNCIA DE TRANSFORMAR O ESPAÇO QUE OCUPA ...

TEM UIM CORPO NESSE COR QUE GRITA POR LETRAMENTO RACIAL ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE É ANCESTRAL ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE É BELO ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE É FORTE ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE TEM HISTÓRIA ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE SE FAZ COLETIVO ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE NADA PODE CONTRA O RACISMO SOZINHO ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE SE COMUNICA ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE PELA NARRATIVA SE CURA ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE SE RECONHECE HUMANO ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE RECONHECE SUAS EMOÇÕES ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE RECONHECE SUAS DORES ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE RECONHECE SUA POTÊNCIA ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE CHORA E RI ...

TEM UM CORPO NESSA COR QUE APRENDE E ENSINA ...

Eu entrava e saía da universidade de cabeça baixa, como quem não quer ser notada [...] eu me sentia estrangeira naquele espaço e queria mesmo ser imperceptível. Sentia que estava ali meio de favor. Isso deixa de acontecer quando eu descubro que, apesar de ainda sermos poucos negros hoje nas universidades brasileiras, a ideia de universidade é uma invenção ancestral africana. A mais antiga desse nosso contexto é a Université Al Quaraouiyine, fundada em 877 em Fez, Marrocos. Antes disso, no contexto antigo africano, tínhamos as Casas da Vida, que ministravam cursos de medicina em Alexandria, local que levava muitos pensadores gregos a atravessar o mar Mediterrâneo para estudar e se formar lá. Entender que meus ancestrais construíram a universidade bloco a bloco, como fizeram com a universidade mais antiga do Brasil, a Faculdade de Medicina da Bahia (FAMEB), mas que também construíram esse conceito do ponto de vista epistemológico e intelectual, me fez muito bem. Desde então, entro na universidade de cabeça erguida, entendendo que aquele espaço é do povo preto por direito! (Bárbara Carine, 2023, p. 150).

CONSIDERAÇÕES FINAIS – TEM UM CORPO NESSA COR: PERFORMAR A EXISTÊNCIA; FORJAR-SE EM RESISTÊNCIA

Esta investigação centrava-se, inicialmente, nas narrativas orais das crianças como meio para a compreensão das emoções delas ao relembrar das experiências opressivas que vivenciaram. O trabalho de campo com os 55 estudantes dos quintos anos B e D, da Escola Classe 04 do Paranoá, foi planejado aos moldes das ações que desenvolvi na minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Narrativas Infantis em Cena: uma experiência teatral no Ensino Fundamental (2016)*, realizada entre os anos de 2014 a 2016, em uma escola do campo, de tempo integral, na região da Rota do Cavalo, em Sobradinho/DF, com 22 crianças na faixa etária entre 9 e 11 anos. Naquele momento, eu não tinha nenhuma intenção de falar sobre racismo e ainda reproduzia o típico discurso da branquitude acrítica de que *todos somos humanos*.

O começo da pesquisa de doutoramento, no segundo semestre de 2019, ano em que surgiram os casos de Covid-19, marcou o início do meu processo de letramento racial e de amadurecimento do olhar de professora-pesquisadora para uma negritude infante periférica que, assim como eu fui um dia, é pouco considerada em suas demandas emocionais e cognitivas como crianças/adolescentes pretas(os) e pobres no processo de escolarização. Para uma pesquisa “menos pesquisocêntrica e mais colaborativa” (Santos, 2024, p. 34), enfatizo que o termo *periférico*, utilizado no decorrer de toda a escrita da tese, refere-se à região geográfica da periferia do Distrito Federal, onde foi realizado o trabalho de campo, e está relacionado às experiências da pobreza como condição social das crianças e adolescentes, colaboradores

participantes da investigação, embora sem a prévia identificação delas como da periferia e sem a intenção de marginalizar ou subalternizar tal termo.

Assim, em meio ao caos pandêmico que assolava o Brasil e o mundo, e imersa nas leituras afrocentradas, entendi que meu caminho investigativo se cruzava com a minha necessidade pessoal de abordar as emoções das infâncias negras acerca das práticas racistas cotidianas às quais são submetidas na escola e fora dela, por intermédio das suas narrativas de vida. Em atuação como arte-educadora nas séries iniciais do Ensino Fundamental, as linguagens artísticas e, particularmente, as artes da cena, eram os meios para tal abordagem, em contribuição aos processos comunicativos e dialógicos nos quais as crianças são as protagonistas. A prática artística como potência para falar de si para o outro resgata a singularidade da tradição oral dos povos originários que une, por afinidade, indivíduos diferentes e a ideia de comunidade tal como “recurso analítico para a apreensão de um processo sociocultural caracterizado por determinado tipo de solidariedade interativa” (Sodré, 2015, p. 238), na qual os estudantes contam, escutam e partilham suas memórias, fortalecendo-se coletivamente.

Por conseguinte, fui a campo na referida escola, que, mesmo já dispondo de seu próprio projeto antirracista, intitulado *Projeto Olhares*, autorizou minhas *aulas de Teatro*, nas quais eu propunha atravessamentos entre as artes da cena, os racismos e as práticas de contação das histórias de vida daqueles estudantes por eles mesmos, incentivados pelo compartilhamento das minhas próprias histórias. Assim, a hipótese inicial da pesquisa era a de que a contação dessas histórias poderia ser um dispositivo antirracista no processo de escolarização. Por intermédio da ludicidade, do prazer e da alegria do brincar e do experimentar junto, aquelas crianças e adolescentes pareceram estabelecer naquelas aulas um “pequeno mundo próprio” (Benjamin, 2009, p. 85), descolonizado das amarras dos adultos e suas especulações sobre elas, com o objetivo de preparar o terreno para tratar das questões étnico-raciais que, possivelmente, evocariam as lembranças causadas pelo racismo.

Dessa maneira, além dos vínculos firmados, fui percebendo que aqueles corpos comunicavam para além da linguagem oral, mas pelas expressões de satisfação e vontade de estar presente, mesmo aqueles mais tímidos, envergonhados; pelos movimentos, gestos, olhares e feições de alegria, tristeza, medo de participar, frustração, insegurança e raiva; pelas formas de demonstrar ansiedade, cuidado com os colegas e consigo mesmos, parceria e amizade, curiosidade pela fala e respeito à escuta uns dos outros; pela implicação na transmissão dos seus saberes e na partilha dos seus imaginários criativos e, principalmente, pela autonomia que experimentavam com suas escolhas, com o sim e com o não. Processualmente, esses corpos

infantes foram subvertendo o que a pesquisa (e a pesquisadora) pretendia como método planejado, desnordeando por intermédio de suas corporalidades a investigação, transformando verificação em indícios, indagações, interpretações e inferências. A performance como linguagem artística, a pedagogia performativa como abordagem metodológica e a etnografia performativa como percurso se combinaram para *temperar* os desenhos, os registros escritos, as imagens, as cenas, os áudios e as falas dos estudantes, configuradas nas performances narrativas daqueles corpos comunicantes.

Decodificar o corpo da criança e da/o adolescente por intermédio das suas experiências raciais perpassa pela compreensão da representação contextual, histórica e simbólica com que ela/ele (se) constitui e elabora seu corpo ao longo das suas vivências. A criança negra, particularmente, ao imaginar, desde muito cedo até a puberdade, as relações que lhe parecem ideais por comparações, de acordo com seu conhecimento de mundo e repertório inventivo, alude ao ideal da brancura como significado que “passará a ter decisivo papel em seu comportamento” (Nogueira, 2021, p. 141), na produção de uma imagem padrão fantasiosa e inalcançável de si mesma. Já a criança branca não se autorracializa, pois vivencia o discurso da raça humana que é branca e tende a se desresponsabilizar pelo racismo. “Ao pensar racialidade e racialização, é preciso compreender que o mundo se racializa, mas que raça não é uma obra da natureza ou um fenômeno que mereça naturalização” (Nascimento, 2019, p. 30). Mesmo quando não tratamos das teorias raciais, somos atravessados, social e esteticamente, pelas imagens dos nossos corpos negros, retintos ou não, carregadas do peso insuportável da cor, da “[...] dissonância entre esquema corporal e imagem do corpo que não corresponde a seu esquema corporal – quando é este que, teoricamente, daria ao negro o sentimento de universalidade, de pertencer à espécie humana” (Nogueira, 2021, p. 106). É fato que ser negro é, historicamente, carregar o estigma dessa inumanidade que nos distancia do ideal inatingível do corpo branco, regulador desse padrão dominante de ser/estar em inteireza no mundo.

Ante o “esfacelamento de sua identidade negra” e a internalização de “um ideal de ego branco”, os corpos negros operam na perspectiva da (auto)reconstrução de si para sobreviver a uma realidade social crônica, estruturada na “condição universal e essencial da brancura como única via possível de acesso ao mundo” (Nogueira, 2021, p. 117), seja em resistência ou em submissão. Em medidas distintas, ao corpo negro de pele escura ou pele clara, cabe a atenção na escolarização às suas emoções e sentimentos, nublados pela subordinação utilitarista ao branco e pela irrelevância dada à “[...] vida emocional dos negros [...] de um discurso nesse nível elaborado pelo negro acerca de si mesmo” (Souza, 2021, p. 14). Dessa forma, sua

experiência subjetiva particular, mesmo ao se assujeitar, resvala no movimento de autodefesa para a sobrevivência aos racismos no cotidiano.

Reitero ser factível que a indignação produza a resistência que, “orgânica e/ou cultural são manhas necessárias à sobrevivência física e cultural dos oprimidos” (Freire, 2022, p. 91). O autor da *Pedagogia da Resistência* salienta que esta precisa emancipar para transformar, alcançando a denúncia da situação e o anúncio de sua superação. Entretanto, nesta investigação, resgato a concepção do conceito de resistência, “[...] plural, diversa e amorfa, vinculada a experiências (mesmo que temporárias) de empoderamento [...] de relativização das identidades e de recusa das formas normais ou convencionais de comunicação e relacionamentos sociais cotidianos” (Freire Filho, 2007, p. 52), localizada nos menores movimentos de não aceitação do que é imposto e nas menores ações que, tal como preconiza Freire, estejam aptas a revelar a questão e a fazer refletir sobre ela. Tal qual as agressões que podem apresentar diferentes dimensões, a resistência também pode se configurar “[...] num micronível, no nível da vida cotidiana, onde o não-dito é aquilo que une o grupo, onde o desejo de estar com os outros é manifesto, e as diferenças são abordadas” (Freire Filho, 2007, p. 53).

É comum que o *modus operandi* das escolas no combate às práticas racistas que atingem as crianças negras, tal como na Escola Classe 04 do Paranoá, dê-se por intermédio da valorização estética da imagem negra, furtando-se a uma ação diagnóstica e comunicativa de suas particularidades como meio para fortalecer os indivíduos racializados em coletividade. A mera constatação da existência do racismo justificada como prática estrutural, histórica e naturalizada, é insuficiente para a compreensão da extensão dos danos emocionais causados por esse tipo de violência no corpo da criança negra.

Nesse sentido, a reflexão sobre como o corpo criança preto e branco performa o racismo que vivencia na escola se deu pela análise das suas performances narrativas e dos contextos em que foram produzidas, ponderando-se, também, acerca das possíveis interpretações que transcendem esse corpo como propositivas educacionais para transformar, coletivamente, os espaços, os tempos, as práticas, os afetos, as subjetividades, além dos modos particulares das crianças de ver-olhar-escutar, de ser e de estar no mundo.

Assim, após tais análises e considerando que o trabalho de campo se deu com crianças pretas e brancas, em situação de pobreza, embora com recorte na negritude e no racismo, busquei responder como as crianças e os adolescentes pretos e pobres expressam resistência aos racismos que enfrentam, cotidianamente, tanto no ambiente escolar quanto fora dele; e, como as crianças e os adolescentes brancos e pobres expressam resistência aos racismos que vivenciam e presenciam, cotidianamente, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Antes da exposição do argumento central da pesquisa, considero importante relativizar algumas questões a partir do lugar do qual faço minhas inferências sobre as infâncias que participaram do trabalho de campo. Como uma mulher adulta, minhas interpretações não estão isentas de leituras e percepções adulto-centradas, embora eu atue na educação pela perspectiva da produção das culturas das infâncias por elas mesmas. Acredito que as crianças, se não oportunizadas a esses saberes, não têm sedimentadas as noções conceituais do racismo, da branquitude e da negritude, próprias do universo adulto, embora vivenciem experiências das quais tendem a absorver e a reproduzir comportamentos racistas ou a sofrer psíquica e fisicamente com as dores causadas pela discriminação em função da sua constituição étnico-racial ou, dito de outra forma, da sua compleição física. Penso que o ideal nesta pesquisa teria sido promover mecanismos para que as análises de suas performances narrativas fossem realizadas, *a posteriori*, pelas próprias crianças, em um contexto de escuta compreensiva, sensível e respeitosa.

Assim sendo, defendo a tese segundo a qual *os corpos infantes periféricos pretos e brancos performam para sobreviver às micro e macroagressões do mundo adulto-centrado*. Ambos performam como podem, como sabem e como entendem a resistência e, dessa forma, não a banalizam, mas a enriquecem como estratégia própria, também, das infâncias. Ambos performam para comunicar suas impressões, sensações, opiniões, emoções, sem, provavelmente, a consciência clara de que performam e por que performam, mas o fazem para pertencer ao espaço que ocupam, aos seus grupos de afetos, às suas comunidades de origem.

Observei que são distintas as dimensões performativas dos corpos infantes periféricos pretos e brancos. O corpo da criança branca aparenta performar sua noção não racializada de mundo ou, por vezes, performar empatia e alteridade em relação ao corpo negro, que é diferente dele, admitindo a existência do racismo, embora sem implicar-se, integralmente e com propriedade, na causa. O corpo da criança preta, por sua vez, performa para sobreviver aos racismos e, sobretudo, para sobreviver a si mesmo, já que, internamente, encontra-se em uma luta desigual. Seu corpo apreende, intimamente, que não pode escolher pela brancura, por mais que tente; que nunca terá privilégios, por mais que se esforce; que pode até deixar de ser pobre, mas nunca abandonar a sua condição de negro. É a criança negra que clama, grita e manifesta que *tem um corpo nessa cor (e não apesar dela)* que deseja ser visto, apreciado, reconhecido e humanizado assim como qualquer outro corpo infante, mas não o é.

O trabalho de campo com essas crianças e adolescentes evidenciou a potência de seus corpos em comunicação e partilha de suas experiências, mas, também, tangenciou constatações condizentes com a realidade da educação pública periférica que é do conhecimento empírico

do meu corpo de professora-pesquisadora. Reforço que a constante autorreferência que faço na escrita, ora em primeira pessoa, ora ao meu corpo adjetivado, dá-se em razão da materialidade que tomou a investigação, na qual o corpo é o suporte da comunicação artístico-performativa, o meio para as subjetividades latentes, e o fim para o (auto)conhecimento partilhado dos participantes da pesquisa.

É fato que as performances narrativas das experiências racializadas das crianças representam, somente, um possível ponto de partida para a conscientização e o fortalecimento delas diante da dimensão estrutural e institucional do racismo nas nossas vidas cotidianas. O racismo não vai deixar de existir como instrumento de manutenção do poder do opressor e a crença da inexistência dele, sustentada pela resistência (da branquitude) a não racialização do branco, só o fortalece. Veloso e Félix (2024, p. 41) afirmam que, “mesmo com todos seus propósitos originais, contrários a todas as formas de subalternização [...] ao não racializar também as práticas brancas, como o fazem com as não-brancas, acabam por reproduzir, em alguma medida, este mesmo *modus operandi* racista”. Nesse sentido, essas performances narrativas vislumbraram indicativos práticos em contribuição às lutas antirracistas, por intermédio de uma educação que se propusesse, efetivamente, a tal empreitada.

Na educação básica, em contraposição às concepções fechadas e hierarquizadas de *conhecimento*, as práticas artístico-performativas são “campos de utilidade [...] práticos, críticos e simbólicos” (Fernandes, 2013, p. 207) a serem contemplados nos projetos políticos pedagógicos antirracistas, que atendam a realidade educacional de um país cuja metade da população se autodeclara não branca, conforme informa o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico de 2022: “os números mostram que 45,3% da população do país se declarou parda; 43,5% se declarou branca, 10,2%, preta, 0,8% indígena e 0,4% amarela [...] na somatória, 56,7% dos brasileiros são não-brancos, desses, 55,5% são afrodescendentes” (Agência IBGE, 2023). A Lei 10.639/03, que introduziu ao núcleo duro do currículo escolar a história da África, da memória e culturas negras, apesar de configurar-se como “medida de ação afirmativa” (Gomes, 2013, p. 106) e política complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), dificilmente, em sua prática, garante a abordagem dos “[...] saberes, valores, ciências, interpretações da natureza, das sociedades e da condição humana que vêm da tradição africana e das vivências afrodescendentes que merecem status de conhecimento curricular” (Arroyo, 2013, p. 125) que fortalecem o âmago da negritude para os embates multirraciais e interculturais.

Perante essa realidade, creio que as crianças e os/as adolescentes pretos e brancos, estimulados a falar, a pensar e a performar sobre os racismos, a negritude e a branquitude, assim

como aconteceu neste trabalho de campo, vão processando seus sentimentos em relação às suas vivências com as práticas racistas cotidianas; compreendendo as sutilezas das interações entre as pessoas brancas e pretas; repensando as suas opiniões e posicionamentos acerca das racializações que, inegavelmente, acontecem no seu dia a dia, dentro e fora da escola. Ao contrário do que preconiza a branquitude, não é racialização que produz o racismo, mas é a falta de consciência dela que autoriza a desqualificação do negro pelo branco. Imagino que racializar o branco seria desnudar as intenções de suas práticas racistas naturalizadas e destapar a visão da negritude acerca da sua força na produção das resistências e enfrentamentos ante as novas roupagens da violência racial, perpetrada por uma raça privilegiada, mas não mais humana do que a nossa.

No referido trabalho de campo percebi, também, o desconforto dos corpos discentes quanto à abordagem do tema, só dissolvido com a participação e o envolvimento deles nas práticas propostas. O racismo não é um tema fácil ou prazeroso de ser tratado, nem pela criança, nem pelo adulto e sua crença como *mito da democracia racial*, invisibiliza ainda mais quem por ele padece. As performances narrativas infantis evidenciaram, também, as complexidades desse contexto real que requer o espaço/tempo apropriado de diálogo e partilha para as crianças e, principalmente, para os adultos na escola, carentes de uma formação específica, de letramento racial. Será esse entendimento e conscientização sobre as relações raciais que nos permitirá ir além da dor e do sofrimento causado pelo racismo, para nos fazer constatar a potência negra, o pioneirismo ancestral, o fortalecimento das memórias e a (re)conexão com os nossos saberes plurais, “vivos [...] e orgânicos” (Santos, 2019, p. 27).

As performances narrativas das crianças e dos/das adolescentes mostraram que, determinados repertórios conceituais como classe, gênero e condição étnico-racial, são apreendidos pelos estudantes em suas relações sociais fora da escola e reproduzidos dentro dela, impactando seus “modos de ser [...] e a qualidade das interações” (Eurico, 2020, p. 95) e formatando hábitos e condutas irrefletidas. É como compreendo o menino que aponta o dedo para a menina e a chama de sapatão, afirma que ela tem cabelo de Bombril e é gorda. Ao questioná-lo, ele mal sabe explicar o porquê da agressão verbal à colega, possivelmente repetindo um comportamento presenciado em seu círculo de convivência. Em um mundo marcado pelo patriarcado, pela objetificação da mulher, pela inferioridade do negro, pela violência de gênero e demais formas de dominação, opressão e exploração, presentes no dia a dia das crianças, intervenções pedagógicas na escola, tal como a proposta nesta investigação, podem contribuir para afirmar a diversidade, desvelar as intenções dos preconceitos e discriminações, aprimorar a qualidade das relações e, principalmente, colaborar na produção de

estratégias individuais e coletivas de resistência a esse cenário socialmente orquestrado para a manutenção desses papéis.

Nesse sentido, a pedagogia performativa, ao abordar as questões relacionais e afetivas nas interações entre os diferentes indivíduos e suas subjetividades, por intermédio de suas narrativas de vida, altera a atmosfera da escola. “Na medida em que os afectos são performativos, fazem coisas aos corpos em cena [...] a transmissão dos afectos do público tem consequências estéticas” (Pais, 2018, p. 12) e transformam o espaço escolar pela presença do corpo-fazedor e do corpo-espectador em ação. A imprescindibilidade de ator e espectador nas artes da cena reafirma a inexistência do “fazer teatral sem a presença mútua dos dois, o espectador é também um fazedor” (Hartmann; Veloso, 2016, p. 36). De fato, no trabalho de campo houve momentos nos quais o fazedor foi espectador e vice-versa, e, ambos, afetados, buscavam afetar pela partilha de suas experiências. É a “premissa fundacional das artes vivas” (Pais, 2018, p. 12), como se propõe as artes da cena, que entendo como o teatro, a ópera, a dança, o circo, a performance e qualquer outra cuja expressão do corpo-fazedor em cena, em presença e em representação, comunica e se relaciona com o corpo-espectador. As crianças desta pesquisa, inclusive, usavam a expressão *fazer a cena ao vivo*, o que me remete ao conceito das artes vivas de Pais (2018, p. 50), mencionado acima, numa alusão ao corpo vivo que é visto e se comunica ao afetar e ser afetado pelas “sensações, sentimentos, pensamentos ou palavras [...] as intensidades sentidas no corpo”.

O corpo em performance narrativa gera tensões nesse espaço social que é a escola, desabituada a considerar os movimentos expressivos-comunicativos por escolha e decisão dele próprio. Dessa forma, esse corpo expõe as fendas de um processo educativo cujos limites são cada vez mais transgredidos por ele (corpo), a favor de suas reais necessidades. Penso que os processos de ensinar e aprender estão cada vez mais complexos, em função das circunstâncias da contemporaneidade, nas quais os avanços tecnológicos criaram novas possibilidades de protagonismos, de trocas, de agrupamentos e de resistências, sedimentados nas subjetividades e nas relações de interdependência, ou seja, o desenvolvimento cognitivo está atrelado ao estado emocional do indivíduo; as relações familiares permeiam as interações na escola; a atualização da prática educativa depende da formação continuada do professor.

Por esse viés, afirmo que, de nada adianta pleitear uma cultura de paz, por exemplo, sem reconhecer a existência concreta e perversa dos racismos, atrelados às desigualdades sociais, em atuação velada e silenciosa no ambiente escolar, massacrando emocional, psíquica e cognitivamente os corpos negros. É contraditória a escola, como lugar destinado à ocupação humana em seus processos de aprendizagem, quando apresenta condutas insensíveis a uma

realidade ou se abstém das pautas relevantes para aqueles que lá estão. Por essa razão, os corpos se fazem resistência, bagunçam, não obedecem a regras, calam-se, não cumprem os combinados, deixam de realizar as atividades, ou seja, criam ambientes e situações que se contrapõem às narrativas subalternizantes da escola, habitualmente naturalizadas, como as filas na entrada, os pedidos para as permissões, etc.

As performances narrativas das crianças no trabalho de campo surpreenderam as próprias crianças, pela autonomia, liberdade, real escuta e engajamento naquilo que elas queriam comunicar acerca do tema proposto, bem como causaram estranhamentos nas outras instâncias ali presentes, pelos olhares curiosos dos outros estudantes, as críticas ao que parecia caótico, as dúvidas sobre a relevância do racismo como tema. Por intermédio das suas performances narrativas, as crianças se apropriaram, transformaram e produziram um espaço próprio dentro do espaço escola, no qual atuavam, interagiam, dormiam, negavam-se a participar ou participavam ativamente, reclamavam, elogiavam, enfim, expressavam o seu direito a comunicar, corporal e integralmente, como se sentiam nas suas experiências. A escola virou *lugar de contar histórias com o corpo, lugar de fazer teatro*, enfim, o “espaço dotado de significado e carga simbólica, ao qual se associam imagens, muitas vezes conflitantes entre si [...] o lugar é, em princípio, um espaço vivido” (Souza, 2022, p. 36) e não um espaço de subalternização.

Assim, os corpos se mostraram na cor que têm, ou melhor, para além da cor que têm. Vivenciaram raros momentos de alegria e prazer, nas tardes de terça e quarta-feira. Explicitaram que os nossos encontros eram melhores que o recreio, um momento lúdico, livre, embora cronometrado, e eram tão apreciados quanto as aulas de Educação Física, outro momento de movimento comunicativo e interativo dos corpos por intermédio das práticas esportivas. Afinal, são crianças, cujos corpos vão crescendo, (des)entendendo das experiências da existência e, performando a vida, seguem, resistindo, vivendo e sobrevivendo ao acelerado tempo/espaço adultizado e adultizante do mundo das infâncias.

Tem um corpo nessa cor foi uma investigação que durou quase cinco anos e foi uma tremenda jornada de autoconhecimento. Ganhoun sentido amplificado no meu corpo de mulher negra não retinta, professora-pesquisadora-performer e escutadora de histórias, no momento que compreendi as analogias da pesquisa em relação à minha própria vida. Por meio da minha relação com o grupo de participantes da pesquisa, passei a acreditar na potência de seus corpos para tornar real a tese que diz: *Tem um corpo nessa cor!* E ele tem força como corpo em performance para transformar-se e transformar o espaço em que habita.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

AFETO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/afeto/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ALCÂNTARA, Celina Nunes de. **Formação teatral como criação**: narrativas sobre modos de ficcionar a si mesmo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ALICE, Tania. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandáira, 2020.

ALVES, Claudia Ximenez; SILVA, Marilda da; OLIVEIRA, Paula Ramos de. **Memória, Infância e Brincar em Escritos de Walter Benjamin**: cultura lúdica, processo de formação e prática docente. Araraquara: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, 2011.

ALVES, Rubem. **Lições do velho professor**. Campinas: Papyrus, 2013.

ANASTASIOU, Léa das Graças. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

ANTIRRACISMO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/antirracismo/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flakman. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15- 47, jul./set. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? **RBP**, v. 36, n. 2, p. 768-788, maio/ago. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Paulo Freire - um outro paradigma pedagógico? *In*: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da Resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BARR, Shirley Campbell. Letras e vozes da diáspora negra. *In*: PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia; FERNANDES, Jaqueline. **Griôs da Diáspora Negra**. Brasília: Griô, 2017.

BASTOS, Janaína. **Cinquenta tons de racismo**: mestiçagem e polarização racial no Brasil. São Paulo: Matrix, 2023.

BAUMAN, Richard. Fundamentos da Performance. **Revista Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, set./dez. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho. A presença do corpo em cena nos Estudos da Performance e na Etnocenologia. **Revista Brasileira dos Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 346-359, jul./dez. 2011.

BONATTO, Mônica Torres. **Professor-Performer, Estudante-Performer** – Notas para pensar a escola. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 43, p. 441-474, jul./dez. 2014.

BOTH, Ilaine Inês; BISSOLI, Michelle de Freitas; OLIVEIRA, Márcio de. Pesquisa com Crianças: Algumas Reflexões sobre a Educação Infantil a partir de Entrevistas com Crianças Pré-Escolares em Manaus-AM. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 28, p. 275-290, dez. 2020.

BRAGA, Bya. Experiências cênicas para um laboratório de pesquisas práticas. **Pós: Belo Horizonte**, v. 3, n. 6, p. 75-85, nov. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 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, 1990.

BRUSOTTI, Marco. Tensão: um conceito para o grande e o pequeno. **Dissertatio**, Pelotas, v. 33, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

CAJADO, Octávio Mendes. **Dinâmica da Adolescência**: aspectos biológicos, culturais e psicológicos. São Paulo: Editora Cultrix, 1968.

CAMILO, Dione do Nascimento. Preconceito racial entre crianças da educação infantil: revisitando Clark & Clark (1947). **CES PSICOLOGIA**, v. 3, n. 2, 2020.

CANDAU, Joel. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

CARINE, Bárbara. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano da. Como Criar e Classificar Categorias para Fazer Análise de Conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 1, 2016.

CARLSON, Marvin A. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CARNEIRO, Maria Paula. Desenvolvimento da Memória na Criança: O que Muda com a Idade? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 21, n. 1, p. 51-59, 2008.

CARVALHO, Maria João Cardoso de. A colonização da Escola pela racionalidade instrumental. **Revista Lusófona de Educação**, n. 54, p. 35-48, 2021.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva. Racismo e Infância: intersecções de raça, classe social, gênero e idade na creche. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 342-352, 2021.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Drama, Ritual e Performance em Victor Turner. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 6, p. 411-440, nov. 2013.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. 10 impr. São Paulo: Contexto, 2023.

CERQUEIRA, Carla Preciosa Braga. O corpo: o protagonista da pós-modernidade. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 5., 2007, Braga, Universidade do Minho. **Actas [...]**. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, set. 2007.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **(Con)texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

COLONNA, Elena. O Lugar das Crianças nos Estudos Africanos: Reflexões a partir de uma Investigação com Crianças em Moçambique. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Tubarão, Universidade do Sul de Santa Catarina, v. 2, n. 2, p. 3-23, jul./dez. 2009.

CORAZZA, Sandra Maria. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

CORSARO, Willian A. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz de Conta das Crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

COSTA, Alberto Roberto. **A Escolarização dos corpus negros**: processos de docilização e resistência nas teorias e práticas pedagógicas no contexto de ensino-aprendizagem de artes cênicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A Criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DEMARCHI, João Lorandi. Patrimônio-gerador: perspectivas de Paulo Freire no Patrimônio Cultural. **Rev. Arqueologia Pública**, Campinas, v. 17, n. 02, dez. 2021.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Diferentes Infâncias, diferentes questões para a pesquisa. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2020.

DESS, Conrado. Notas sobre o conceito de representatividade. **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 43, abr. 2022.

DEUS, Zélia Amador de. **Ananse tecendo teias na diáspora**: uma narrativa de resistência e luta das herdeiras e dos herdeiros de Ananse. Belém: Secult/PA, 2019.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DIANGELO, Robin. **Fragilidade branca**: porque é tão fácil para os brancos falar sobre racismo. Prefácio de Michael Eric Dyson. Tradução de Rita Canas Mendes. Portugal: Edita_X, 2020.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós: Belo Horizonte**, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

DUBOIS, Jérôme. Didática da Performatividade Espetacular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 77-88, maio/ago. 2010.

DUPONT, Vera Regina Vargas. Infância e Memória em Narrativas Infantis Contemporâneas. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, v. 15, n. 15, jul./dez. 2018.

ENES, Eliene Nery Santana; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Desterritorialização/Reterritorialização: Processos vivenciados por Professoras de uma escola de Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 189-214, mar. 2014.

ESPÍNDOLA, Carlos José. O Legado de Milton Santos na minha trajetória acadêmica. **Ciência Geográfica**, Bauru, v. XXVI, n. 2, jan. /dez. 2022.

EURICO, Márcia Campos. **Racismo na infância**. São Paulo: Cortez, 2020.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e241891, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vivêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. *In*: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografia do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 61-72.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; UANGNA, Elia Maria Leandro. A Imaginação Narrativa na Perspectiva de Martha Nussbaum: Educação das Emoções e Formação Humana. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 21, n. 1, p. 3-18, jan./abr. 2020.

FÉRAL, Josette. Performance e performatividade: o que são os estudos performáticos? *In*: MOSTAÇO, Edélcio; OROFINO, Isabel; BAUMGÄRTEL, Stephan; COLLAÇO, Vera. **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. Os EUA no século XIX. *In*: KARNAL, Leandro (Org.). **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FERREIRA, Dôuglas Aparecido. **O jornal que “subiu as escadas”**: um estudo sobre as estratégias de comunicação e as representações de papéis que marcam o jornal interno Piãoeiro/Roda Livre de Lagoa da Prata-MG. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Belo Horizonte, 2017.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade**: ensinagens de Terreiro. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

FERREIRA, Pedro Isaías Lucas. O conceito de espetacular e a encenação contemporânea. In.: Rascunhos. Uberlândia, v.6, n.2, p. 23-35, agosto, 2019.

FIGUEIREDO, William Bezerra. Entre Antropologia Teatral e Etnocenologia – princípios que retornam: contribuições para a ciência das religiões. **Repertório**, Salvador, n. 17, p. 143-155, 2011.

FLEIG, Daniel Gustavo; PEREIRA, Maria Cecília; GRZYBOYSKI, Denize; BRITO, Mozar José de. Restruturação positiva e subjetividade: análise interpretativa do significado do desemprego. **O&S**, v. 12, n. 33, abr./jun. 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREGONEIS, Gabriela Pereira; LOPES, Mariana Tosti. In: PIRAGIBE, Mario Ferreira. **Estudos em Performance e Performatividades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

FREIRE FILHO, João. **Reinvenções da resistência juvenil**: os estudos culturais e as micropolíticas do cotidiano. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Geisiane; SILVA, Patrícia. **O que não te contaram sobre o movimento antirracista**. São Paulo: Faro Editorial, 2023.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1988.

GOFFMAN, Erving. **A representação do Eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

GOMES, Gilberto. A Teoria Freudiana da Consciência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 117-125, maio/ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Por uma pedagogia da indignação e da resistência. *In*: CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **Pedagogia da Resistência**: escritos a partir da vida e obra de Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2021.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade**. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GREINER, Christine; AMORIM, Claudia. **Leituras do corpo**. São Paulo: Annablume, 2003.

GRESTA, Luciana Maria Rodrigues. **Narrativas Infantis em Cena: uma experiência teatral no Ensino Fundamental**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2003.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo, 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTMANN, Luciana. **“Aqui nessa fronteira onde tu vê beira de linha tu vai ver cuento...”** Tradições orais na fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. 2004. 349 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

HARTMANN, Luciana. Desafios da diversidade em sala de aula: um estudo sobre performances narrativas de crianças imigrantes. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 45-64, jan./ abr. 2017.

HARTMANN, Luciana. Onça, veado, Maria: literatura infantil e performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 71-86, jan./fev. 2018.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias**. Brasília: Universidade de Brasília, 2021.

HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luís Eduardo. A criança protagonista. **Rascunhos**, Uberlândia, Minas Gerais, v. 5, n. 3, p. 150-168, dez. 2018.

HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (Org.). **O teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

HASEMAN, Brad. Manifesto pela Pesquisa Performativa. **Resumos do Seminário de Pesquisa em Andamento**, São Paulo, PPGAC/USP, v. 3, n. 11, 2015.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020a.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2020b.

hooks, bell. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022.

IBGE. **Censo 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/noticias/38719-censo-2022>. Acesso em: 02 jan. 2024.

ICLE, Gilberto. Para apresentar a Performance à Educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-22, maio/ago. 2010.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 09-27, jan./jun. 2011.

ICLE, Gilberto. Vontade de presença, vontade de corpo: para pensar o teatro brasileiro contemporâneo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 180-192, 2013.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. Metafísicas Africanas: Eu sou porque nós somos. **IHU On-Line**, São Leopoldo, n. 477, p. 85-92, nov. 2015.

KASTRUP, Virgínia. A Aprendizagem da Atenção na Cognição Inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** – Episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LE BRETON, David. **Antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 2013.

LEITE, Janaina Fontes. **Autoescrituras performativas**: do diário à cena. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2017.

LYOTARD, Jean-François. **A Fenomenologia**. Tradução de Armindo Rodrigues. Portugal: Edições 70, 2008.

MACHADO, Irene. Tensionamento dos Espaços de Fronteira: Conceitos como Obstruções Epistemológicas. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, São Paulo, v. 15, n. 28, 2018.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora**: uma perspectiva artístico-existencial. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MACHADO, Ricardo. Metafísicas Africanas. Eu sou porque nós somos. Entrevista especial com Jean Bosco Kakozi Kashindi. **Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 8 nov. 2015. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/548478-metafisicas-africanas-eu-sou->

porque-nos-somos-entrevista-especial-com-jean-bosco-kakozi-kashindi. Acesso em: 02 jan. 2024.

MACHADO, Vanda. **Irê Ayó: uma epistemologia afro brasileira**. Salvador, EDUFBA, 2019.

MAMARI, Júlia Coelho Franca de. **Aéreo do Corpo, Acrobacia da Vida**. 2012. Monografia (Pós-graduação Lato Sensu em Sistema Laban/Bartenieff) – Faculdade Angel Vianna, Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2020.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021a.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória: o reinado do rosário no jatobá**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021b.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **Políticas da Inimizade**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEDRADO, Rodrigo Teles. Dente di Leão. Está na moda ser preto desde que você não seja preto. **Portal Geledés**, ago. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/esta-na-moda-ser-preto-desde-que-voce-nao-seja-preto>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MENEGAZ, Wellington. **Teatro com adolescentes: dentro e fora da escola**. Curitiba: Editora Prismas, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução de José Artur Gianotti, Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Tradução de Silvio Rosa Filho, Thiago Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MINDLIN, Betty. Comunitário ou coletivo: um caso tribal. **Revista de Administração de Empresa**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 87-92, jul./set. 1984.

MONTEIRO, Ivan Luiz. **Introdução ao pensamento filosófico africano**. Curitiba: Intersaberes, 2020.

MORRIS, Aldon; TREITLER, Vilna Bashi. O Estado Racial da União: compreendendo raça e desigualdade racial nos Estados Unidos da América. **Caderno CRH**, Salvador, v. 32, n. 85, p. 15-31, jan./abr. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEGRITUDE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/negritude/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. **A cor do inconsciente: significações do corpo negro**. São Paulo: Perspectiva, 2021.

NUSSBAUM, Martha. **Sem Fins Lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

OLIVEIRA, Paulo Henrique dos Santos; ARAÚJO, Christiane Guimarães de Araújo. Corpovínculo: Processos de Criação em Arte, Educação e Tecnologia. *In*: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3.; ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS, 3.; JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 12., 2018. **Anais [...]**. 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. **A Invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAIS, Ana. **Ritmos afectivos nas artes performativas**. Lisboa: Edições Colibri, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; NOVAES, Adelina de Oliveira. **Infâncias, juventudes universos (auto)biográficos e narrativas**. Curitiba: CRV, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; FURLANETTO, Ecleide Cunico; DE CONTI, Luciane; CHAVES, Iduina Edite Mont'Alverne Braun; GOMES, Marineide de Oliveira; GABRIEL, Gilvete Lima; ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e construção de conhecimento na criança**. São Paulo: Editora Artes Médicas, 1996.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

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

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; KATEMARI, Rosa. **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; KATEMARI, Rosa. **Descolonizando saberes: a Lei 10.639/2003 no ensino de ciências: volume 2**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2022. (Coleção culturas, direitos humanos e diversidades na educação em ciências).

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças – Contextos e Identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança; Universidade do Minho, 1997.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Classe 04 do Paranoá/Distrito Federal. 2021.

RACISMO. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/racismo/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RAMA, Jander Luiz. **Homem-máquina: desconfianças de um corpo pós-humano**. **Revista-Valise**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, ano 2, jul. 2012.

RAMIREZ, Paulo Niccoli. A memória e a infância em Marcel Proust e Walter Benjamin. **Aurora**, São Paulo, PUC-SP, n. 10, 2011.

REPRESENTATIVIDADE. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/representatividade/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RESISTÊNCIA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/resistencia/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RIOS, Alan. MP questiona como escolas públicas promovem o letramento racial no DF. **Metrópoles**, 27 nov. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/mp-questiona-como-escolas-publicas-promovem-o-letramento-racial-no-df>. Acesso em: 02 jan. 2024.

RITIVOI, Andreea Deciu. **Empatia, intersubjetividade e compreensão narrativa**: lendo histórias, lendo as vidas (dos outros). Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

ROGERS, Carl Ransom. **Tornar-se pessoa**. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira, Alvamar Lamparelli. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROMANO, Lúcia. **O teatro do corpo manifesto**: teatro físico. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. Ensino de História e Branquitude. *In*: CESCO, Susana *et al.* (Org.). **Ensino de História**: reflexões e práticas decoloniais. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Antirracismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

ROSSIN, Elisa de Almeida. A criação de máscaras: O desdobramento das formas na cena. *In*: CONGRESSO DA ABRACE – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. Tempos de Memória: Vestígios, ressonâncias e mutações, 7., 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2012.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SÁNCHEZ, José A. **Cuerpos ajenos**. Segovia: Ediciones La uÑa RoTa, 2017.

SANTANA, Bianca. **Arruda e Guiné**: resistência negra no Brasil contemporâneo. Prefácio Edson Lopes Cardoso. São Paulo: Fósforo, 2022.

SANTANA, Patrícia. **Modos de ser criança no Quilombo Mato do Tição**. São Paulo: Mazza Edições, 2023.

SANTOS, Adailson Costa dos. Porque Cultura e por que não popular? Léxicos, políticas e espaços. *In*: FÉLIX, Cícero; VELOSO, Graça. **Etnocologia – Saberes de Vida, Fazeres de Cena**. Brasília: Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. *In*: OLIVA, Anderson Ribeiro; CHAVES, Marjorie Nogueira; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Tecendo redes antirracistas: Áfricas**, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Danillo Bitencourt; MENDES, Ana Cleide Lima. Por uma infância com mais respeito: Dialogando sobre racismo sob olhares das crianças de uma escola da cidade de Ipirá, Bahia. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII, v. 1, n. 1, p. 1-460, 2020.

SANTOS, Milton. **Por uma globalização do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 10 reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade. *In*: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa - Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL EM ESTUDOS DA CRIANÇA, 1., 2008, Braga. **Anais [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto; OLIVEIRA, Joaquim Marques de. **A Escola é o melhor do povo: relatório de revisão institucional do projecto das escolas rurais**. Porto: Profedições, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho; Centro de Estudos da Criança; Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria. **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima. **Pobreza Infantil**: realidades, desafios, propostas. Porto, Portugal: Húmus, 2010.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *In*: SCHECHNER, Richard. **Performance studies**: an introduccion. 2. ed. New York; London: Routledge, 2006. p. 28-51.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SERPA, Angelo. **Por uma geografia dos espaços vividos**: geografia e fenomenologia. São Paulo: Contexto, 2021.

SERRES, Michel. **Variações sobre o corpo**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. **Jurgen Habermas**: Teoria do Agir Comunicativo. Volume 2. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

SILVA, Gilberto Ferreira. Interculturalidade e Educação: uma análise a partir do recorte de cor com estudantes do Ensino Médio público. *In*: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVERIO, Valter Roberto. **De Preto a Afro Descendente**: Trajetos de Pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCAR, 2010.

SILVA, Mateus Sayão da. **O Orgânico e Perpétuo**: a Criação Ambígua do Corpo Acrobata Aéreo. 2022. Monografia (Curso de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas e Filosofia) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Luísa. O que é dorama? Veja o que significa e principais produções do gênero. **TechTudo**, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2023/04/o-que-e-dorama-veja-o-que-significa-e-principais-producoes-do-genero-streaming.ghml>. Acesso em: 02 jun. 2023.

SIQUEIRA, Paula; FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.

SOARES, Gisele Rodrigues; MARCELLO, Fabiana de Amorim. Trancriançar a escrita na pesquisa com crianças. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 73-92, jan./mar. 2023.

SOBREVIVÊNCIA. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sobrevivencia/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2015.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: Editora Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

STERN, Arno. **Aspectos e técnicas da pintura de crianças**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOKARNIA, Mariana. Em meio à pandemia, aprendizagem cai nas escolas do país. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 16 set. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-09/em-meio-pandemia-aprendizagem-cai-nas-escolas-do-pais#:~:text=Em%20meio%20à%20pandemia%2C%20com,2º%20ano%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 02 jun. 2023.

VELOSO, Graça; FÉLIX, Cícero. **Etnocenologia: saberes de vida, fazeres de cenas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2024.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Contação de Histórias para, com e por crianças na Escola da Infância. **Rev. FAEEBA**, Salvador, v. 31, n. 68, p. 103-116, out./dez. 2022.

VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. **Mundos de Vida em Performances Narrativas de Crianças Pequenas de Escolas da Infância do Distrito Federal**. 2023. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda; prefácio Emicida. São Paulo: Edipro, 2021.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.