



***A COR DA DIFERENÇA: TENSÕES E REFLEXÕES SOBRE AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS QUE EMERGEM DO FAZER ARTÍSTICO***

***EL COLOR DE LA DIFERENCIA: TENSIONES Y REFLEXIONES
SOBRE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES QUE SURGEN DE LO HACER
ARTÍSTICO***

**THE COLOR OF DIFFERENCE: TENSIONS AND REFLECTIONS ON
ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS EMERGING FROM ARTISTIC
CREATION**

*Gislaine de Fátima Ferreira da Silva*¹

*Breno Alvarenga Almeida*²

*Fabio Pinto Gonçalves dos Reis*³

*Cláudia Maria Ribeiro*⁴

RESUMO

O presente texto, tecido a várias mãos, apresenta o diálogo entre duas pesquisas realizadas no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Lavras, no que tange as relações étnico-raciais e as experiências artísticas. O *locus* do vigente estudo transita entre turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, situadas, respectivamente, no Campo das Vertentes e no Sul de Minas Gerais. Ambas investigações se pautaram nos referenciais teórico-metodológicos pós-estruturalistas e nos estudos foucaultianos para problematizar as relações de saber-poder que navegam nos engalinhamentos, sendo enfrentamento, pulsando resistências. O material empírico foi produzido na realização de oficinas pedagógicas, previamente elaboradas, que borbilharam problematizações referentes à representatividade da

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

² Mestre em Educação. Universidade Federal de Lavras - Ufla, Lavras, Minas Gerais, Brasil.

³ Doutor em Educação. Universidade Federal de Lavras - Ufla, Lavras, Minas Gerais, Brasil.

⁴ Doutora em Educação. Universidade Federal de Lavras - Ufla, Lavras, Minas Gerais, Brasil.

negritude. Atravessados pelo teatro e pelas artes plásticas, encontramos nas expressões e falas das crianças a negação e/ou a marginalização das pessoas negras, o que nos inquietou e nos lançou a esse campo investigativo, visando problematizar as desigualdades de raça/etnia que reverberam no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Identidade negra. Arte. Políticas das diferenças.

RESUMEN

El presente texto, tejido por varias manos, presenta el diálogo entre dos investigaciones realizadas e nel programa de posgrado en educación de la Universidad Federal de Lavras, sobre relaciones étnico-raciales y experiencias artísticas. El locus del presente estudio transita entre las clases de la serie inicial de Educación Primaria y Educación Infantil, ubicadas, respectivamente, en Campo das Vertentes y en el Sur de Minas Gerais. Ambas investigaciones se basaron en los marcos teóricos y metodológicos post-estructuralistas y en los estudios foucaultianos para problematizar las relaciones de conocimiento-poder que navegan en confrontaciones, siendo confrontación, resistencias pulsantes. El material empírico se produjo en la realización de talleres pedagógicos, previamente elaborados, que burbujearon problematizaciones sobre la representatividad de la negritud. Atravesada por el teatro y las artes plásticas, encontramos en las expresiones y discursos de los niños la negación y / o marginación de los negros, lo que nos perturbó y nos lanzó a este campo de investigación, con el objetivo de problematizar las desigualdades raciales/ étnicas que repercuten en el ambiente escolar.

PALABRAS-CLAVE: Relaciones étnico-raciales. Identidad negra. Arte. Políticas de diferencias.

ABSTRACT

The present text, woven by several hands, presents the dialogue between two researches carried out in the postgraduate program in education at the Federal University of Lavras, regarding ethnic-racial relations and artistic experiences. The locus of the current study transits between classes of the Initial series of elementary School and Early Childhood Education, located, respectively, in Campo das Vertentes and in the South of Minas Gerais. Both investigations were based on the post-structuralist theoretical and methodological frameworks and on Foucauldian studies to problematize the relations of knowledge-power that navigate in confrontations, being confrontation, pulsating resistance. The empirical material was produced in the realization of pedagogical workshops, previously elaborated, which bubbled up problematizations regarding the representativeness of blackness. Crossed by theater and fine arts, we find in the expressions and speeches of children the negation and / or marginalization of black people, which disturbed us and launched us into this investigative field, aiming to problematize the inequalities of race / ethnicity that reverberate in the schoolenvironment.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Black identity. Art. Differencespolicies.

* * *

*A carne mais barata do mercado é a carne negra
Que vai de graça pro presídio
E para debaixo do plástico
E vai de graça pro subemprego
E pros hospitais psiquiátricos
A carne mais barata do mercado é a carne negra.*

Marcelo Yuka

Seu Jorge

Wilson Cappellette

Introdução

A vivência artística possibilita o diálogo com o mundo, com histórias e diferentes vozes. A arte frui na sensibilidade e nas afetações que cada verso, cada tom, som, ritmo, gesto nos provocam e nos desestabilizam. Célia M. de Castro Almeida (1992) nos diz que ao conhecer e compreender melhor as artes, tornamo-nos pessoas mais sensíveis, capazes de perceber, de modo acurado, modificações, no mundo físico e natural, e também de experimentar diversos sentimentos que simbolizam o campo afetivo de ternura, de simpatia e de compaixão. O sujeito que vivencia a arte torna-se sensível aos novos saberes e enxerga por olhos oblíquos questões silenciadas e negligenciadas em nosso cotidiano.

A canção “A Carne”, gravada em 1998 como single de “Moro no Brasil”, álbum de estreia do grupo “Farofa Carioca”, composta por Marcelo Yuka, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti⁵, explora a temática do racismo e da desigualdade étnico-cultural, denunciando a violência, o preconceito e a exclusão que as pessoas negras enfrentam na sociedade brasileira. Regravada em 2002, pela cantora Elza Soares em seu álbum “Do Coccix Até o Pescoço”, a música “A carne” nos leva a questionar a construção da identidade negra, nos lançando para nossos microespaços de luta.

Destarte, Nilma Lino Gomes (2003, p. 169) ao discutir sobre a formação de professores/as, nos convida a questionar sobre quais “temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos”. Destaca-se, entre essas temáticas silenciadas, as questões referentes às desigualdades étnico-raciais.

⁵Marcelo Yuka / Seu Jorge / Wilson Cappellette. A Carne. In: SOARES, Elza. Do coccix até o pescoço. Salvador BA: Maianga discos, 2002. CD.

Isto posto, apresentamos duas pesquisas distintas que ocupam diferentes *lócus*, abordam sujeitos díspares, navegam por múltiplas linhas. Estudos diversos, experienciados por variáveis intensidades, fruto de construções e relações subjetivas com questões sócio-culturais, políticas, históricas e geográficas, que se localizaram na bifurcação e se afetaram mutuamente. Encontro, esse, fomentado pela aproximação teórica-metodológica; pelo envolvimento com as políticas das diferenças e, principalmente pelas vivências artísticas.

Assim, o artigo em tela traz ao palco recortes referentes às relações étnico-raciais e as experiências artísticas de dois estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras - Ufla, concomitantemente: “Arte por toda parte”: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras”⁶ e “O que provoca o encontro das crianças com as artes na Educação Infantil? “Essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente!””⁷.

A primeira investigação, que navega pelo mundo teatral, buscou problematizar as ações da Companhia Teatro da Pedra, localizada na cidade de São João del-Rei/Minas Gerais, especificamente no que corresponde as atividades desenvolvidas nas oficinas do projeto “Arte Por Toda Parte” e verificar se o teatro e a docência artista⁸ viabilizam um (re)pensar as diferenças, em destaque as deficiências e as monstruosidades presentes em um ambiente escolar.

Igualmente, a segunda pesquisa, alinhada aos estudos das Artes, apresenta como problema de investigação a (im)possibilidade da docência artista e do trabalho com Artes no desencadeamento de reflexões nas crianças pequenas referentes às temáticas das identidades e das políticas das diferenças; objetivando investigar como o trabalho com Artes permite a problematização de tais questões no contexto da Educação Infantil.

Os materiais empíricos das duas investigações foram produzidos na execução de oficinas pedagógicas, elaboradas e desenvolvidas nos seus respectivos *lócus* de estudo: Escola pública localizada no Campo das Vertentes, atendida pelo projeto APTP - séries

⁶ A dissertação de mestrado intitulada “Arte por toda parte”: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras, desenvolvida pela pesquisadora Gislaíne de Fátima Ferreira da Silva, sob orientação da Professora Dra. Cláudia Maria Ribeiro, foi realizada nos anos de 2014 a 2016, tendo como data de defesa o dia 13 de dezembro de 2016.

⁷ A dissertação de mestrado O que provoca o encontro das crianças com as artes na educação infantil? “Essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente!”, desenvolvida pelo pesquisador Breno Alvarenga Almeida, sob orientação do Professor Dr. Fábio Pinto Gonçalves dos Reis, foi realizada nos anos de 2018 a 2020, tendo como data de defesa o dia 19 de fevereiro de 2020.

⁸ Conceito cunhado pela Profa. Dra. Luciana Loponte (2005), que pensa e problematiza a vivência artística e a docência pautada na arte.

iniciais do Ensino Fundamental, Escola do Campo pertencente a região do Sul de Minas Gerais - Educação Infantil; que instigaram a ressignificação de nosso olhar para o contexto da representatividade da negritude. Pautado nas atividades teatrais e nas artes plásticas, o presente texto narra o encontro de diferentes pesquisas com discursos ditos por crianças que evidenciam o silenciamento e a invisibilização das pessoas negras, reforçando e reproduzindo as desigualdades de raça/etnia no ambiente escolar.

Encontros: Navegando entre a docência artista e as políticas das diferenças

A Arte, como área do conhecimento, adentrou o cenário educacional brasileiro no final dos anos de 1980, enfrentando, desde então, muitos desafios com relação ao seu ensino no contexto escolar. Ao problematizar o ensino da arte, Tizuko Kishimoto (2015) nos instiga a (re)pensar a percepção da criança e o posicionamento do adulto diante do processo de aprendizagem e troca.

A educação, ancorada em uma visão propedêutica, visa preparar as crianças para o futuro, para a inserção no mercado de trabalho e para posicionar-se criticamente no mundo. Em contrapartida, possibilitar experiências nas quais as crianças, no decorrer das atividades artísticas, não sejam adestradas aos ideais estéticos do adulto é fundamental para que “ações que desafiam o raciocínio sejam oportunizadas e permitam à criança descobrir e elaborar hipóteses, porque é nesse embate que ela percebe o sentido e o significado do mundo que a cerca e elabora sua identidade” (BRASIL 1994, p.17).

Luciana Ostetto (2011) problematiza a Política Nacional de Educação Infantil (1994), questionando as proposições pedagógicas que produzem a domesticação e disciplina dos corpos durante o fazer artístico. Esse controle também é entendido como processo de escolarização da arte, ao passo que busca elaborar produções artísticas a partir do critério estético hegemônico da cultura adulta. Uma abordagem tecnicista do ensino da arte na educação empobrece as experiências de criação, fruição e representação artísticas em si mesmas.

No âmbito da Educação Infantil, falamos em ampliação dos repertórios vivenciais e culturais das crianças como um dos objetivos a serem conquistados, assim como na necessidade de um trabalho que considere as múltiplas linguagens da infância. Porém, o que temos presenciado é a simplificação e o empobrecimento da “arte” em uma versão escolarizada, encerrada no fazer e visando a um produto, colocando em ação “o mesmo para todos”, “sigam o modelo”, “é assim que se faz”. Na Educação Infantil, frequentemente, a arte

mostra-se com a roupagem de um conteúdo a ser ensinado em determinados momentos ou um conjunto de técnicas e instruções para o exercício de habilidades específicas (OSTETTO, 2011, p.30).

Cabe, portanto, problematizar os espaços escolares e o quanto eles podem contribuir para a ampliação do repertório estético das crianças, questionando a estrutura escolar, que em sua maioria, reproduz e reforça os padrões estéticos construídos e internalizados histórica e culturalmente, ao apresentar personagens, brinquedos e representações que legitimam esses modelos.

Luciana Loponte (2005) defende a perspectiva da docência artista, nos levando a refletir sobre como a prática artística e a docência em arte se relacionam com a dicotomia: bacharelado e licenciatura. A autora elenca, nesse contexto, a atuação artista e o envolvimento com a educação de forma a acontecer uma docência inventiva, uma docência que busque ampliar o repertório das imagens e objetos das/para as crianças.

Essa fruição na ação docente ancora-se na discussão de subjetivação. Gilles Deleuze (1992) elucida que o processo de subjetivação opera a partir de uma “operação artista”, invenções e construções novas de ser e de viver. A docência artista aparece como uma reação à chamada docência pasteurizada (LOPONTE, 2005), ou seja, uma ação docente sedimentada em receitas e metodologias prontas e enrijecidas. Já a docência artística possibilita a criação de novas possibilidades de atuação, um constante ato de (re)inventar-se.

A vivência com as artes impulsiona a troca da criança com o mundo, com aparatos culturais diversos, com narrativas e experiências no sentido de instituir asua subjetividade. O fazer artístico não se faz isoladamente, demanda sensibilidade para que possamos perceber o encantamento que há por trás de cada traço, pincelada, modelagem, movimento e olhar.

A criança enquanto desenha canta, dança, conta histórias, teatraliza, imagina ou até silencia... O ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, numa unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário (DERDYK, 1989, p.19).

Na vivência em arte, as sensações podem variar de acordo com a experimentação e a criação, podendo não ser um momento predominantemente de prazer como muito se romantiza. Para Rosa Iavelberg (2007, p.33) “os professores precisam considerar a relação entre ensino e aprendizagem para planejar as interações

que promovem o potencial de criação artística dos alunos”. Ressaltando a necessidade de orientação e direcionamento, “mesmo nas atividades nas quais as crianças podem fazer arte livremente” (idem).

Susana Cunha (2014) também ratifica a questão da livre expressão. Para a autora, a liberdade para criar no contexto escolar não se finda exclusivamente na disponibilização de materiais para o manuseio livre das crianças. Aqui constatamos dois extremos: o controle e a liberdade sem mediação. Nesse sentido, é imprescindível a interação do adulto de forma consciente, mediando o processo por meio de situações-problema e propostas desafiadoras.

[...] o conhecimento visual não vai se dar de forma espontaneísta ou na forma de adestramento manual, mas sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos, relacionando-os aos elementos da cultura da qual emergem com aqueles historicamente acumulados (CUNHA, 2014, p. 25).

Assim, podemos, a partir dessa intervenção, oportunizar com que as crianças se apropriem de conceitos, temáticas e significações, de modo com que a aprendizagem e as descobertas façam sentido no universo de cada uma delas. O protagonismo da criança no processo de criação artística pode ser sentido por sua autonomia na ressignificação dos materiais e pela imprevisibilidade como aliada na constituição da obra de arte. Dessa forma, verifica-se que a criança se apropria dos elementos simbólicos da linguagem artística dialogando com estes e com o espaço em momentos de constante descoberta e experiência. Conforme Iavelberg (2007, p. 35) nos aponta, insistir em fazer “sozinha é o que predomina nas ações de uma criança criativa e protagonista. A persistência é o caminho da criação, é o avesso da dependência, é a abertura à liberdade, que é condição necessária à ação artística”.

A nova relação de corpo como instrumento de linguagem, a relação com a voz e os elementos da corporeidade levam crianças e educadores/as-artistas a refletirem sobre a compreensão do espaço e sua ocupa(ção). Percebe-se que, há muitas realidades distintas que devem dialogar com o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais interessante, de forma a fazer sentido na vida dos/as educandos/as. É importante que o/a professor/a organize seu trabalho “como uma novela, em que a história vai se desenvolvendo gradativamente, com os mesmos personagens, às vezes com tramas paralelas que se cruzam, gerando outras alternativas para o enredo” (CUNHA, 2014, p. 52).

Uma educação para os sentidos é fundamental para o exercício de uma cidadania autônoma, crítica e reflexiva, pois o sujeito educado de forma consciente será capaz de atuar nas esferas da vida cotidiana. A educação pelo viés da arte será sempre uma educação em direção à humanidade e uma possibilidade para pensar nas tensões das políticas das diferenças no âmbito educacional, propiciando espaços para o debate relacionado às questões de gênero, raça, etnia, deficiência, dentre outros marcadores sociais (ALMEIDA, 2020).

Por esse viés, compreendemos que determinados assuntos, tidos como tabu, no que tange a relação educacional entre professores/as e alunos/as, estão presentes no cotidiano em que as crianças se inserem. Muitos discursos preconceituosos, racistas e opressor e são enraizados e naturalizados por esses/as pequenos/as que são silenciados se não possuem espaço e autonomia para se expressarem.

De acordo com Patrícia Uchôa Simões, Elaine Suane Florêncio e Karla Cabral Barroca, citadas por Dias, Soares e Oliveira (2016, p.388):

[...] as crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero masculino ou feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e uma etnia, em outras palavras, são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele.

Como exposto, as autoras também consideram que nesses ambientes podem surgir tensões e reflexões no que concernem as identidades e as diferenças. A criança como construtora da história e da cultura (re)significa o mundo e os espaços que ocupam. Essa ocupação se dá em meio às (de) relações de poder, ao passo que as expressões das crianças também podem ser inseridas em um campo político. Sobre o tema, Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011, p. 6) elucidam que:

A construção social das identidades infantis pode ser vistas como um processo de negociação constante por aquilo que constitui o social e a maneira como as identidades são construídas dentro de uma cultura eminentemente em movimento e em confronto. Assim, rejeitar as narrativas tradicionais de certeza, controle e domínio significa rejeitar a arrogância da certeza teórica.

A arte, no contexto abordado, revela-se como voz, expressão e resistência (FARIA; FINCO, 2011) em relação “as identidades, como a própria cultura, são

formadas de maneira performática nessas encruzilhadas, fissuras e negociações”. Tais manifestações, no entanto, confrontam o mundo adulto, interrogando-o, questionando-o, revelando as relações de poder engalfinhadas na integralidade identidade-diferença.

No que se refere à produção das identidades e diferenças, Tomaz Tadeu da Silva (2009) constrói o termo políticas das diferenças, justificando-se que o uso do conceito de “política” provém de nossa imersão constante em relações de poder. Para ele, ninguém detém o poder, ele circula nas relações e possibilita estratégias de resistências. Se há relações de poder, há possibilidade de resistência.

Silva (2009) questiona a ausência de discussões sobre a produção das identidades e diferenças, pois segundo ele, nos estudos multiculturais, mais que festivar e romantizar as diferenças, precisamos tocar no que as produz, na sua origem. O referido autor traz a identidade como aquilo que se é e a diferença aquilo que o outro é, ou o que não se é. Nesse sentido, tais termos são indissociáveis. Em seus estudos, esclarece que a identidade não é uma essência, muito menos um fato acabado. Assim como a diferença, a identidade é um produto da linguagem. “A identidade é uma construção, é um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo [...] é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2009, p.96).

Desse modo, as identidades e, conseqüentemente, as diferenças são construções sociais. Estamos constantemente produzindo-as como agentes ativos da história e da cultura, inclusive as crianças. Tratar dessas produções artísticas significa desvelar conexões e diálogos entre culturas. E nesse cenário, de acordo com Silva (2009, p.83), “questionar as identidades e diferenças como relações de poder, significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam”. Portanto, o currículo precisa ser refletido, repensado e construído de forma que contemple o entendimento da produção da diferença e multiplicidade, como elucida o autor:

Educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria em reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa abertura para o outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2009, p. 101).

Nesse sentido, é preciso deixar claro que o trabalho intencional com a arte na educação pode desencadear processos que coloquem a bailar uma reflexão mais apurada no que concerne às políticas das diferenças por parte das crianças, lançando-as a novos

questionamentos e a vivências que escapem aos padrões e as redes discursivas que limitam o encontro com as diferenças.

Espaços de tensões: traçando relações entre a arte e a construção da identidade Negra

Carlos Skliar (2006) dizia que se o/a professor/a se dispusesse a ouvi-lo, ele lhe diria que não há mudança educativa, em um (num) sentido amplo, significativo, sem o(um) movimento da comunidade educativa, que outorgue sentidos e sensibilidades. Seria uma falácia imaginar que as mudanças ocorram distantes desse contexto. Educação para todas e todos não “se trata de esforços pessoais, de atitudes filantrópicas, benéficas” (SKLIAR, 2006, p. 32). No intuito de conhecer-se e conhecer a/o outra/o, Skliar iria propor ao professor/a, que se aproximasse das experiências das/os outras/os, que não tratasse a inclusão como “uma preocupação por hospedar ao outro e de impor-lhe as leis da hospitalidade que a torna hostilidade: a imposição da língua única, o comportamento considerado normal, a aprendizagem eficiente, a sexualidade correta etc.” (2006, p. 33).

Diria para que o professor/a não se transformasse em um funcionário/a da alfândega, que tem por missão apenas a tarefa de vigiar a perversa fronteira entre exclusão e inclusão, entre identidades e diferenças. Recomendaria para que mudasse “seu próprio corpo, sua própria aprendizagem, sua própria conversação, suas próprias experiências. Que não faça metástase, que faça metamorfose” (SKLIAR, 2006, p. 32-33).

Finalmente, lembraria que educação é a arte de nos renovarmos e de vivenciarmos novas experiências, sentindo-as de outro modo. Sendo, essa arte, a possibilidade de desenvolvimento da percepção e da imaginação, aumentando a capacidade crítica e permitindo-nos analisar a realidade. As linguagens artísticas são importantes instrumentos para a identificação cultural e para o desenvolvimento criador pela arte:

[...] o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio "eu". A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo (DUARTE JÚNIOR, 1985, p. 72-73).

Assim sendo, de acordo com as ideias do autor, encontramos nas atividades artísticas, nas ações pautadas no comprometimento com a elaboração de sentimentos e sentidos, a potencialidade criativa.

A dissertação “Arte por toda parte”: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras, apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, visava enxergar por meio de um olhar não linear, embaçado por questões que transpassam pela resistência, pelo declive, por questões sinuosas social e culturalmente, os projetos e as iniciativas desenvolvidas pela companhia Teatro da Pedra e evidenciar a arte que circunda suas inúmeras ações.

A Companhia, sediada na cidade de São João del-Rei, busca promover o acesso à arte, fazendo com que esta faça parte da vida das pessoas, seja como entretenimento, reflexão ou expressão de sua cultura e história. Nesse intuito, são desenvolvidas várias propostas, em destaque o projeto “Arte Por Toda Parte - APTP”, que disponibiliza um conjunto de ações, tais como: oficinas de teatro na comunidade; apresentação de espetáculos teatrais; aulas de teatro, danças (acrobática, hip-hop, salão e expressão corporal), música, percussão, artes plásticas e literatura; formação de arte-educadores/as e a elaboração da revista cultural “Com a Palavra”. Diferentes propostas e ações que alcançam públicos distintos, levando arte a cidades, casas e pessoas.

Logo, surgiu a curiosidade de presenciar a intervenção do projeto APTP no cenário educacional, buscando descobrir se é viável uma educação que se solidifique na base das artes, sobretudo nas práticas teatrais. Para tanto, foi necessário um mergulho em estudos que problematisassem as práticas artísticas, questionando se elas poderiam contribuir no pensar e repensar, na capacidade de simbolizar, de analisar, de avaliar, de estruturar julgamentos, na construção de pensamentos fluidos, provocando nos sujeitos um enfrentar e interpretar diferentemente o mundo, sendo críticos e expressivos, e, principalmente, aproximando os diferentes sujeitos de si, de modo a explorar os sentidos e as repercussões que a arte permite ao corpo e à vida.

Por esse viés, a vigente pesquisa objetivava problematizar as práticas exercidas por um/a arte-educador/a, docente artista do Teatro da Pedra, em interação com uma turma inclusiva do terceiro ano, das séries iniciais do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças, em uma Escola Municipal do Campo das Vertentes/MG.

Para tanto, foram traçadas rotas que possibilitassem a interação com o cotidiano dos sujeitos participantes, desenhando sua realidade em natureza descritiva. Dessa

maneira, a pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa em educação, tendo com o direcionamento teórico-metodológico os estudos desenvolvidos nas metodologias pós-críticas.

Adotando esse caminho, mostramo-nos ávidos/as para investigar as minúcias que envolvem a pesquisa, com o intuito de compreender, em sua totalidade, esse mundo, caracterizando esse transitar entre expectativas, questionamentos e descobertas, como um estudo de caso. A escolha dessa metodologia, parte do foco dado à análise do projeto APTP. Robert Yin (1984 apud ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 643) define o estudo de caso como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural”.

Desse modo, foram analisadas as manifestações artísticas, protagonizadas pelo projeto APTP e suas reverberações no ambiente educacional. Dentre as propostas artísticas ministradas por um/a docente artista da companhia Teatro da Pedra, no projeto APTP, destaque-se a oficina “Rumpelstilzchen”, por fomentar discussões referentes às questões étnico-raciais.

Inicialmente foi apresentada para as crianças a história de Rumpelstiltskin, também conhecido como Rumpelstilzchen – duende saltitante - o principal vilão dos contos Alemães.

FIGURA 1: Rumpelstiltskin



Fonte: Google (2021).

O compilado de suas histórias foi publicado em 1812, pelos Irmãos Grimm, no livro *Children's and Household Tales*. Em seu conto original, Rumpelstiltskin ajudava

uma “linda⁹” moça, filha de um pobre moleiro do reino, a fiar palha transformando-a em ouro, em troca de seus serviços sempre pedia algo como recompensa.

Após o término da contação de história, a proposta de intervenção objetivava oportunizar uma releitura do conto. Assim, foram disponibilizadas/os bonecas/os de pano, miniaturas de móveis e tecidos para compor o cenário e auxiliar na apresentação das reinterpretações.

De acordo com Peter Slade (1978, p. 18), ao analisarmos o significado etimológico da palavra teatro, veremos que o vocábulo grego, *theatron*, significa local de onde se vê; e a palavra drama, de origem grega, quer dizer, eu faço, eu luto. A dramatização caracteriza-se como uma prática lúdica e criativa, na qual se encontram unidos o imaginário e o real, dando a oportunidade de se representar nossas experiências e interpretar nossos anseios.

Viola Spolin (1992, p. 4) diz que, “se o ambiente permitir pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Nos jogos dramáticos, a criança passa a ter seu espaço de reconhecimento, está livre para representar o seu próprio papel, expressar seus desejos, sentimentos, vontades, medos e questionamentos, livre para escolher, despir e vestir suas máscaras.

Vincular o teatro à educação é um enfrentamento, que busca resgatar e expandir toda uma série de vivências críticas/criativas que todo ser potencializa em si e no outro e que se torna combustível no processo educativo e de humanização. Através das atividades teatrais, as pessoas envolvidas passam a ter aproximação com uma nova metodologia de ensino, construindo assim um aprendizado integrado, sem rupturas e conteúdos dissociados.

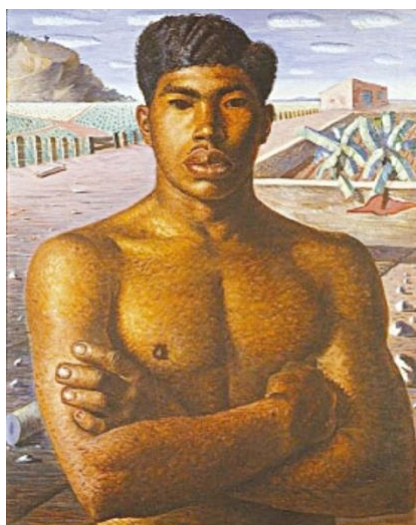
Em comunhão com essa aproximação de uma metodologia de ensino pautada nas artes e na docência artista, a pesquisa intitulada “O que provoca o encontro das crianças com as artes na Educação Infantil? Essa é fácil Breno. A gente é tudo diferente!” surgiu a partir do entrelaçamento arte-vida que motivou a investigação acerca do contato das crianças com as artes no contexto de uma instituição de Educação Infantil localizada na zona rural de um município do sul de Minas Gerais.

⁹ A fim de esclarecer, é importante ressaltar que o adjetivo “linda” possibilita pensar nos processos de subjetivação que estão intimamente relacionados com os padrões de beleza. Não são palavras simplesmente ditas sem significado, muito pelo contrário, estão implícitas questões sociais e culturais, como por exemplo, o “culto à beleza”, isto é, a uma beleza padronizada e hegemônica que inclui mulheres magras, que possuem a pele clara, cabelos lisos etc. Esse padrão de beleza exclui qualquer sujeito que foge a sua norma, as regras pré-estabelecidas de “encaixamento”.

O estudo foi realizado com crianças de 4 e 5 anos de idade que frequentavam uma turma multisseriada de Educação Infantil. A partir dos referenciais teóricos pós-estruturalistas, propôs-se investigar se o trabalho com as artes permite a problematização de questões relacionadas à produção de identidades e das diferenças no contexto da Educação Infantil. Alinhado a este objetivo, o problema de investigação se deu a partir da pergunta: o trabalho com as artes pode desencadear quais reflexões nas crianças pequenas? É possível abordar temas, tais como as diversidades, as identidades e as diferenças?

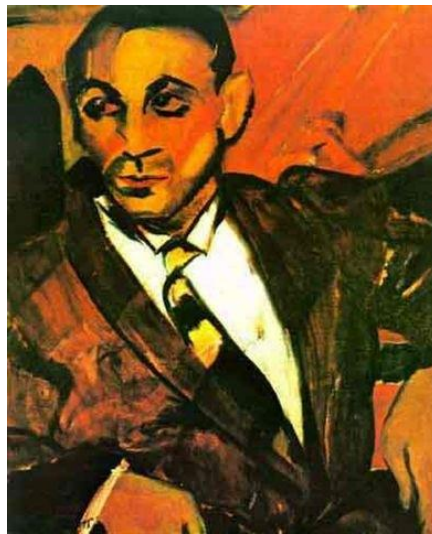
Nesse sentido, foram realizadas oficinas, por se caracterizar como uma proposta que envolve ação, investigação e experimentação. Dentre as oficinas planejadas e ofertadas às crianças, destaca-se a produção de autorretrato por meio da apreciação e produção de pinturas. Nessa oficina, dentro do projeto “Corpos Mistos”, foram dispostas, na sala de atividades, imagens de obras pictóricas que evidenciavam a diversidade étnica-racial.

FIGURA 2: O mestiço – Cândido Portinari



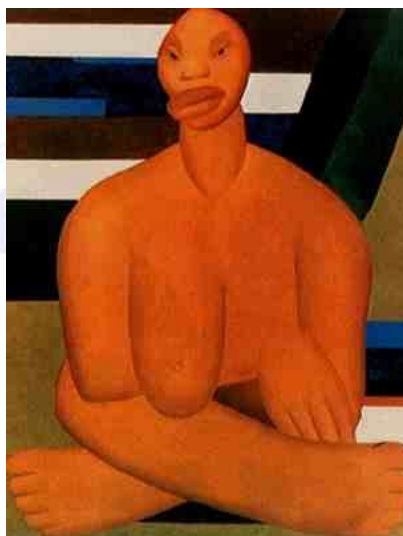
Fonte: Google (2019).

FIGURA 3: O homem amarelo – Anita Malfatti



Fonte: Google (2019).

FIGURA 4: A negra – Tarsila do Amaral



Fonte: Google (2019).

FIGURA 5: Mulher chorando – Cândido Portinari

Fonte: Google (2019).

A partir do contato com as pinturas foi proposta uma discussão sobre características, como por exemplo, a cor da pele, a textura e peculiaridades do cabelo, relacionando com o contexto e com os traços de pessoas que compõem o cotidiano das crianças, inclusive os/as colegas de sala e consigo mesmo. Da curiosidade dos/as pequenos/as sobre como eles/as próprios/as se viam e se percebiam, foi indicado que cada um/a deles/as se observasse no espelho. Assim, as crianças foram apontando as próprias características, dentre elas a cor do cabelo, da pele, o formato dos olhos, estando em um momento de (re)conhecimento pertencendo a si mesmo. Estavam se observando com os próprios olhos e falando aquilo que enxergavam.

Após esse momento, as crianças foram estimuladas a fazer uma pintura de si em folha A3, sendo disponibilizadas no ambiente, tintas que representassem diversos tons de pele. Após o término das pinturas, as obras foram expostas no chão da sala, possibilitando visitas e interações nos/sobres os desenhos e representações. Nessa parte da oficina, foi possível identificar o quanto os processos culturais, históricos e sociais constroem os sujeitos (MARTINS, 2015).

No quadro 1 que segue está explicitada a organização da oficina de Autorretrato.

QUADRO 1: Projeto Corpos Mistos

| |
|---|
| Projeto – Corpos mistos |
| Temática: Diversidades e diferenças como marcadores identitários. |
| Objetivo: Problematizar junto às crianças a padronização acerca dos marcadores sociais das diferenças, buscando investigar as narrativas produzidas ao longo do processo do fazer artístico. |

Etapas:**Oficina 1 – Autorretrato**

- 1 – Disposição de pinturas que representam diferentes sujeitos e a multiplicidade de estilos artísticos;
- 2 – Apreciação das obras de arte;
- 3 – Observação no espelho: atentando-se para a percepção corporal, tais como: o cabelo, a cor dos olhos, da pele, tamanho, dentre outras;
- 4 – Pintura – Autorretrato;
- 5 – Exposição dos trabalhos.

Fonte: Breno Alvarenga de Almeida (2019).

Diante disso, compreendendo que, mais do que possibilitar espaços onde a criança possa falar, é preciso ouvi-las, suas falas, produzidas no decorrer da pesquisa, foram problematizadas por meio de referenciais pós-estruturalistas a partir das temáticas que surgiram do encontro com as Artes. Ao utilizar a problematização¹⁰ como exercício reflexivo profundo acerca dos materiais produzidos em campo, reafirma-se o compromisso político no sentido de assumir uma postura crítica em relação ao trabalho com as Artes.

Rumpelstiltskin: A carne mais barata do mercado é a carne negra

Retomamos aqui a epígrafe que abre este artigo, a música de Marcelo Yuka, Seu Jorge e Wilson Cappelletto (1998), que entre palavras expressam o peso de ter a carne negra, sendo esta a mais barata do mercado. A entoada oportuniza compreender que a carne que vai de “graça pro presídio, pros hospitais psiquiátricos e pro subemprego, e para debaixo do plástico”, é a carne negra, possibilitando problematizações frente a questões tão potentes e necessárias.

Djamila Ribeiro (2018), ao abordar sobre a necessidade das pessoas negras, fala da precisão delas também mostrarem que são frágeis, que possuem dores, que tiveram sua humanidade negada, mas que independente disso, não deixaram e não deixarão de serem humanas. Ela nos leva a pensar que as questões étnico-raciais estão intrinsecamente interligadas com questões educacionais, sendo a escola, e especialmente as artes, um espaço propício para ressignificação da representatividade e identidade negra.

¹⁰Problematizar no sentido foucaultiano, buscando na historicidade a origem dos processos que engendraram saberes, contextos, estabeleceram formas de ser e estar no meio social, é emergir questões refletindo sobre o que está posto, pronto e colocado como acabado.

Por essa razão, entrecruzar educação, arte(e) raça e etnia é desafiador, mas também um ato político. O Teatro da Pedra é um exemplo, uma vez que objetiva a efetivação da arte-educação, levando para o ambiente escolar o projeto “Arte por toda parte”, podendo ocorrer em três possibilidades: horário de aula, contra turno escolar ou tempo integral. Em todos os casos, a nossa expectativa firma-se na participação do/a professor/a regente para a construção de um diálogo e um trabalho consciente, que alcance/o aluna/o e estabeleça desenvolvimento pleno. As/os profissionais envolvidas/os são artistas, educadoras/es sociais, arte-educadoras/es e principalmente aquelas e aqueles que estão em busca desse caminho, que querem se envolver nessa temática de pesquisa.

O processo de ensino-aprendizagem parte de um contato entre educando/a e educador/a, assim, firmam parceria com o projeto APTP todas e todos que possuem disponibilidade e vontade para vivenciar esse descobrimento. A/o profissional que trabalha com arte, educação, arte-educação precisa estar preparado/a para se preparar, pronto/a para se aprontar, para se renovar.

O projeto “Arte por toda Parte” concebe que o contato e o convívio com a arte sejam extremamente importantes para a construção da identidade cultural, constituindo uma sociedade integrada, preocupada com a formação de nosso meio.

Diariamente ou semanalmente, as comunidades parceiras da Cia. recebem o projeto APTP, os registros das atividades desenvolvidas podem ser caracterizados como uma ação plural, na qual as/os próprias/os alunas/os registram suas impressões acerca do momento vivenciado. As crianças que ainda não possuem os códigos da escrita, desenham as suas experiências; em contrapartida, as demais pessoas completam um caderno de registro, no qual expressam seus sentimentos e se colocam diante do exercício realizado. As/Os profissionais envolvidas/os no projeto também sistematizam seus registros, de maneira esporádica. O objetivo maior no ato de documentar suas atividades e impressões fundamenta-se no ideal de significar suas ações e eternizá-las.

Na oficina Rumpelstiltskin as desigualdades étnico-raciais ganharam destaque, ao trazer ao palco questionamentos e discursos impressos de significados e relações de poder-saber, que reproduziam o preconceito e o racismo vivenciado em nossa sociedade. Ao disponibilizar três bonecos de tecido, um negro e dois brancos, e três bonecas, duas negras e uma branca, miniaturas de móveis e tecidos para compor o cenário e auxiliar na apresentação das reinterpretações, o/a arte-educador/a propôs a recontagem do conto alemão.

Duas carteiras foram aproximadas e sobre as mesmas um tecido preto foi jogado, dando vida ao castelo do reino; cadeiras do mini mobiliário ganharam a denominação de tronos e foram colocadas no centro do espaço montado; os tecidos coloridos foram espalhados pelo “castelo”, simbolizando quartos, salas, cômodos; e as/os bonecas/os foram sendo escolhidos para dar vida aos/às personagens da história.

FIGURA 9: Reinterpretação da história Rumpelstiltskin



Fonte: Gislaine Silva (2015).

Um grupo formado apenas por crianças negras intrigou-nos profundamente devido aos fatores que demarcaram as escolhas dos/as personagens e dos/as respectivos/as bonecos/as. Havia três bonecas (duas negras e um branca) e três bonecos (dois brancos e um negro) disponíveis, assim as crianças adaptaram o conto para essa realidade, substituindo o mensageiro da história original por uma criada, no entanto ao escolherem entre as bonecas, destacaram que a filha do moleiro e futura rainha precisaria ser a boneca branca, ao passo que, segundo elas, toda criada (empregada) era negra. Utilizaram do mesmo critério para definirem os personagens masculinos, optando por representar Rumpelstiltskin com o boneco de cor preta e o rei e o príncipe com bonecos brancos.

Na visão das crianças as minorias seriam negras, as/os trabalhadoras/es – criadas/os, empregadas/os, assalariadas/os; o ser temido; o corpo diferente; o duende saltitante; todas/os seriam negras/os? A pele do ser excluído seria a negra?

A organização e disposição dos/as bonecos/as nos permitem pensar sobre a representatividade negra e o fato de determinada camada da população não se

sentirrepresentada (o). Se reconhecer negro/a não é uma tarefa fácil por estarmos imersos em uma sociedade que cultural e socialmente possui como padrão hegemônico a branquitude. Assim, se sentir representado/a nas mais variadas esferas e posições sociais é, em certa medida, um processo complexo.

Nilma Lino Gomes (2002b), professora que estuda as questões étnico-raciais na educação, explicita que a identidade é construída na interação, em relação com o mundo, mas principalmente com o outro. A identidade não pode ser construída sozinha, mas é “negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior com os outros” (p. 29). E nessa relação, pessoas negras têm dificuldades de se identificarem enquanto tal e, isso advém de um processo histórico segregado, violento, excludente.

Nesse sentido, Silva e Silva (2019, p. 43), ao falar sobre a representatividade de mulheres negras, argumentam sobre o sentido que possui ser representado. Nas palavras das autoras “ser representado, em um sentido amplo, é ser visível. É ter existência. Pensar na representação de um segmento é, assim, pensar em diferentes camadas ou dimensões de ser e de estar”. Assim, quando as crianças dão às/aos bonecos/as brancos/as as posições mais reconhecidas socialmente e, conseqüentemente às/aos bonecos/as negras as ocupações inferiores, mostram que não se sentem representados/as em posições diferentes daquelas, o que implica (re)produções sociais de um contexto que exclui, diferencia, faz negar. “Aquele que não é representado é, nesse sentido, invisibilizado em ao menos três dimensões: a subjetiva, a cultural e a política” (SILVA; SILVA, 2019, p. 43).

Cohen (2000) problematiza essa perseguição de raças, esse nomear de funções e características, essa perigosa prática de rotulação diante da cor, pela cor.

A raça tem sido, da Época Clássica ao século XX, um catalisador quase tão poderoso para a criação de monstros quanto a cultura, o gênero e a sexualidade. A África tornou-se desde cedo o outro significativo do Ocidente, com o signo de sua diferença ontológica sendo constituído simplesmente pela cor da pele (COHEN, 2000, p.36).

A pele do/a excluído/a é negra. A carne mais barata do mercado é a carne negra. A carne que internaliza e “subjetiva” que negar a si mesmo é um processo necessário para então, fazer parte da sociedade; que pensa que estar em determinadas posições é um privilégio somente daqueles/as que ocupam tais territórios; que vê no outro, que é

totalmente diferente de si, o que eu queria ser, por sua vez, que nega, que acredita e que vende a sua carne pelo preço mais barato do mercado.

“Cor de pele existe?”: pinceladas e nuances das imagens de si.

Para Silva (2009), as representações carregam consigo discursos de identidade e diferenças, uma vez que são produzidas social e linguisticamente. Tais representações, de acordo com o estudioso do pós-estruturalismo, são marcas visíveis e surgem em aparatos culturais, exemplo disso, a pintura. Quando as crianças entraram na sala e perceberam as obras fixadas na parede, começaram imediatamente a atribuir sentidos a tais representações, uma vez que estavam envolvidas a um sistema de significação. Silva (2009) fala da necessidade de nomear as diferenças e identidades, nesse campo de representações e significações, compreendendo-as como produções do campo linguístico – discursivo.

Dizer, por sua vez, que identidade e diferença são o resultado de atos de criação linguística significa dizer que elas são criadas por meio de atos de linguagem. Isto parece uma obviedade. Mas como tendemos a tomá-las como dadas, como "fatos da vida", com frequência esquecemos que a identidade e a diferença têm que ser nomeadas. É apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais (SILVA, 2009, p. 75-76).

Da mesma forma, ao nomear os marcadores sociais das diferenças, como, por exemplo, a cor da pele e do cabelo, constroem-se no discurso sucessivas negações. Ao nomear “cabelo preto”, o indivíduo nega o ruivo, loiro, branco e outras tonalidades capilares. Assim, diante do jogo das diferenças, percebemos que ao serem apresentadas às obras de arte selecionadas as crianças reconheceram inúmeros aspectos físicos e emocionais naquele contexto.

Ao serem provocadas a partir da observação das obras de arte, as crianças perceberam e relataram que as pessoas representadas artisticamente não eram iguais. Discutimos sobre os marcadores de diferenças perceptíveis nas imagens, o que levou a turma a perceber que as cores de peles não são todas iguais, mencionando também as inúmeras diferenças acerca da espessura e cor do cabelo.

Depois da fase de apreciação das pinturas e de sua própria imagem, após a dinâmica do espelho, as crianças foram convidadas a sentar-se à mesa e a explorarem as

várias cores de tintas que, na proposta da composição do autorretrato, representariam múltiplas tonalidades de pele. Ao sentirem-se livres para escolher uma cor que se identificasse com a sua pele, as crianças explicitariam sua autoimagem corporal, em especial, sua identidade étnico-racial. No decorrer da atividade, foi notória a utilização do termo “cor de pele” pelas crianças para denominarem a existência de uma cor “certa” a ser utilizada para colorir o corpo em produções artísticas, tais como no desenho e na pintura. Essas cores, representadas por tonalidades mais claras, são referências para as cores de pele, inclusive por parte de adultos. Esse discurso reproduz a hegemonia das cores claras como único padrão estético de existência, ou seja, representa a hierarquização das raças, melhor dizendo, da branca sobre as demais.

FIGURA 10: Tintas de variados tons



Fonte: Breno Alvarenga de Almeida (2019).

Gomes (2002a) ainda reflete sobre (trans)formações do corpo e o enquadramento dos indivíduos, pois “a experiência corporal é sempre modificada pela cultura, segundo padrões culturalmente estabelecidos e relacionados à busca de afirmação de uma identidade grupal específica” (p. 42). Presume-se que há uma tentativa de branqueamento das pessoas negras no sentido racial e étnico a partir de diversas estratégias, dentre elas, talvez a mais perversa, a referente aos padrões estéticos de beleza.

Padrões esses que influenciam significativamente na maneira como as crianças se percebem. Um exemplo disso foi o fato de uma participante da pesquisa, uma criança negra de cabelo crespo, ao construir e pintar o seu autorretrato, se declarar como uma

pessoa branca. Interessante notar que ao afirmar com veemência sua branquitude, a criança utilizou-se da expressão “mas”, como se dissesse que apesar de certas partes do seu corpo serem pretas, em compensação a sua pele era branca.

Ao fazer isso, a referida participante do estudo, nega sua identidade negra com base na diferença, em um padrão hegemônico que massacra, exclui formas de ser negro/a.

A afirmação "sou brasileira", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (SILVA, 2000, p. 75) (grifo do autor).

Ao afirmar-se como uma pessoa branca, a menina, sujeito da pesquisa, sente a necessidade e o desejo de ser incluída ao grupo reconhecidamente hegemônico no processo de hierarquização das raças e etnias. Essa cena nos revela muito sobre o processo de diferenciação imbricado nas relações de poder resultante das representações binárias do branco/negro. As identidades são forjadas nas relações sociais e culturais que envolvem também um sistema de representações e representatividades.

Segundo Silva (2000, p.91), a “representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente. Em vez disso, a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido”. Estando intimamente unida a relações de poder, a representação se afilia ao sistema linguístico e cultural.

Ao compreendermos a representação imersa nas relações de saber e poder, interpretamos com mais distanciamento o fato de uma criança reconhecer-se como pessoa branca, mesmo sendo uma pessoa negra. O fato de negar a si mesma, as características que a constituem enquanto uma criança negra, explicita um contexto social em que negar a sua identidade é necessário, pois só assim se perceberá como parte de uma conjuntura. Talvez, por não se sentir representada nos variados espaços e nos diversos aparatos culturais, tenha entendido que a negação é tudo o que lhe resta para se afirmar.

FIGURA 10: Oficina autorretrato

Fonte: Breno Alvarenga Almeida (2019).

Essas construções colocam em xeque as identidades. E como identidade entende-se os vários processos culturais, sociais e históricos que vão constituindo o sujeito e, vão sendo assumidos (HALL, 2006). No entanto, nem sempre esse processo se dá de maneira fácil. Na oficina, por exemplo, a maioria das crianças se aproximaram de suas características, buscando representar não só aquilo que viam no espelho, mas como se identificavam.

Nilma Lino Gomes (2002b) destaca que a identidade negra é uma “construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos” (GOMES, 2002b, p. 39). A partir disso, nos questionamos: E as crianças negras? Como é esse processo de (re)conhecimento da identidade? E enquanto indivíduos imersos em um contexto cujo padrão hegemônico continua sendo o da branquitude, pode-se afirmar que é difícil ser criança negra na contemporaneidade. A criança negra, ao negar suas características fenotípicas, evidencia isso.

Nesse sentido, os estudos de Nilma Gomes (2003) e Bell Hooks (2019) nos auxiliam a pensar que construir uma identidade negra positiva se configura como um desafio em razão de sermos uma sociedade que ensina o/a negro/a a negar a si mesmo, a perceber que suas características, suas identidades não são válidas, não atendem o pré-estabelecido. A não aceitação passa a ser subjetivada pelas pessoas negras, a ponto de negarem a si mesmo com ódio, com repulsa, com medo. “Em um contexto supremacista branco, “amar a negritude” raramente é uma postura política refletida no dia a dia” (HOOKS, 2019, p.38).

Se faz necessário ressaltar que tais (não) percepções de si estão imbricadas não só no contexto social e cultural, mas em um emaranhado de questões que estão interligadas com saber e poder (FOUCAULT, 1998). Estes são veiculados, perpassam os mais variados espaços e também sujeitos, instituindo formas de ser, estar e se perceber no mundo. Por meio das práticas de saber e poder, os sujeitos vão internalizando discursos, ações que vão reafirmando posicionamentos, opiniões, maneiras de ser e estar em sociedade.

Conforme constatado nas pesquisas em voga, destacamos que os mencionados efeitos do poder que emanam processos de subjetivação envolvendo crianças negras e a construção de uma imagem corporal, quase sempre negativa de si, encontram no universo das expressões artísticas uma alternativa de escape, enfrentamento, resistência e (re)existência frente às amarras enunciativas impregnadas de discursos-verdade que circulam nos artefatos culturais, nas mídias e nas instituições. Em face dessa potência, ao parafrasearmos Deleuze (1972 apud MACHADO, 1990) ao final desse tópico, ainda deixamos claro que esperamos a relação estabelecida entre educação e arte que, para o autor, não é jurídica e nem protocolar, mas antes maquinal, na medida em que pode produzir ressonâncias revolucionárias e não hierarquias, subjugações e aniquilamentos dos sujeitos.

Considerações finais

Não poderíamos deixar de iniciar nossa última seção, ressaltando os desafios e as alegrias que a composição deste texto, vale mencionar, escrito por várias mãos, nos impingiu. Para André Luiz Strappazon e Katia Maheirie (2016), quando alguns corpos encontram outros corpos, uma ideia e tantas outras, determinada miríade de interações acontecem e se compõem para formar um todo mais potente. Ao contrário, quando um sujeito decompõe o/a outro/a, destrói a coesão das suas partes. Mas, então, como e por que esses bons encontros ocorreram para que pudéssemos tecer juntos/as o manuscrito em questão? O que nos uniu, aproximou e inspirou foi a convergência teórico-metodológica que diz respeito aos labirintos proporcionados pelas perspectivas pós-críticas e que nos permitiu pensar as interfaces entre artes, educação, identidades/diferenças, inclusão/exclusão e, sobretudo, perscrutarmos as desigualdades étnico-raciais. Isso nos afetou como uma melodia, uma vez que quando:

[...] se escuta uma canção de que se gosta, todo o corpo compõe-se com a sonoridade da canção e, então, se tem a potência aumentada. Quando as relações se arranjam de forma a constituir um bom encontro, as partes envolvidas formam algo a mais que as engloba, expandindo sua potência (STRAPPAZZON; MAHEIRIE, 2016, p. 2).

Adotar uma abordagem coerente com a pauta em discussão nos colocou em harmonia (musical) para tracejar os desenhos metodológicos necessários, a fim de que pudéssemos conversar reconhecendo o que nos unia, mas também identificando as particularidades de cada investigação. Pinçada essa rota, então, unimos toda nossa potência, representada pelos afetos e esperar nas artes, com o objetivo de reler atentamente as dissertações para circunscrever pontos de intersecção sobre as acepções de artes e a formação de professores/as tanto na Educação Infantil, quanto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ora, é não que caminhamos nessa direção com autores/as como Duarte Junior (1985); Deleuze (1992); Loponte (2005); Cunha (2014); Iavelberg (2007), dentre tantos outros/as que nos afiançaram, quase nos prometendo, que pelo domínio das artes as crianças poderiam questionar a realidade e as forças que a compõem, incluindo as que atravessam seus corpos. Em outras palavras, notamos que elas puderam reconhecer as diferenças, a transitoriedade de suas identidades e, como crianças, atinar para os processos que rodam sutil e sorrateiramente os traços corporais que as colocam à margem da norma. Isso mesmo, as experiências pedagógicas desenvolvidas por meio das oficinas de artes nos revelaram tal energia para objetar as rajadas certas do assujeitamento, que têm incessantemente atingido, ou pelo menos mirado, as dimensões subjetivas mais íntimas das crianças negras.

De maneira mais ampliada, as experimentações artísticas nos possibilitaram transitar por inúmeras questões que atravessam o contexto social, cultural e histórico. Interpelar arte, educação, raça e etnia é desafiante, uma vez que as questões supracitadas afetam significativamente a sociedade na qual estamos inseridos/as. Tecer linhas com a pretensão de construir sentidos possíveis, fez-nos mergulhar em interações demasiadamente profundas com as crianças, ao mesmo tempo nos incitou enfrentar itinerários desconhecidos e até inusitados. Mas motivados/as pelo “afeto de alegria, o indivíduo tem a sua potência aumentada, sua ação no mundo é potencializada e o encaminha para desvencilhar-se da servidão, possibilitando a liberdade vontade de saber” (STRAPPAZZON; MAHEIRIE, 2016, p. 4). Imersos nessas águas profundas das identidades/diferenças étnico-raciais, por vezes, quase perdemos a respiração, entretanto,

sabíamos que não era o fim, pois o compromisso ético-estético-político nos transbordava a cada tempestade.

Como uma máquina propulsora desse artigo, Deleuze (1972 apud MACHADO, 1990) borbulhou nossa capacidade de reflexão sempre que nos alertava sobre o compromisso social de produzirmos conhecimento com crianças negras, em instituições educacionais públicas. Segundo ele, um corpo:

[...] é formado por infinitos outros corpos e com eles compõe uma relação de repouso e de movimento, de velocidades e lentidões. Fala-se de velocidade e de lentidão justamente pelo fato de os afetos implicarem em passagens, em mudanças de estados no corpo. De outro lado, o corpo afeta outros corpos e por eles é afetado, sendo que os corpos se definem pelas afecções de que são capazes (p. 97).

Logo, se um corpo é formado por infinitos corpos, quais os significados de investigarmos a corporeidade de crianças negras por intermédios das artes? Se um corpo afeta outros corpos e por eles é afetado, o que podemos reter desse trabalho científico? Essas perguntas, embora encharcadas de entradas e saídas, foram sendo formuladas no decorrer da pesquisa, tendo em vista que nossos objetivos não eram o de responder prontamente a nenhuma indagação. Em contrapartida, nossa intenção era justamente essa que se coloca, ou seja, a partir da construção do conhecimento com crianças, termos o compromisso de realizar novas perguntas, refazer outras.

Outra questão levantada se detém aos extratos enunciativos tão presentes nos dias atuais, nos mais variados espaços: *Representatividade importa!* Sim, tem o seu sentido. A representatividade de pessoas negras importa! Importa para que crianças e adultos se percebam, se (re)conheçam enquanto negros/as e, assim, não neguem a sua existência. Importa para que a carne mais barata no mercado não seja a carne negra. Aliás, não somente no mercado, tampouco em qualquer outro território. Importa para que meninos e meninas como os/as retratados/as nesse recorte se olhem no espelho, se enxerguem e percebam suas características fenotípicas como aspectos que os/as constituem, por sua vez, que a negação de si não seja algo necessário para que se sintam inscritos na sociedade.

Referências

ALMEIDA, Célia M. de Castro. **O trabalho do artista plástico na instituição de ensino superior: razões e paixões do artista-professor.** p. 166.1992. Tese (Doutorado

em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ALMEIDA, Breno Alvarenga. **O que provoca o encontro das crianças com as artes na educação infantil? “Essa é fácil Breno, a gente é tudo diferente!”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras. 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/41359>. Acesso em: 23 fev. 2020.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Caderno de Pesquisa**, Campinas, v. 36, n. 129. p. 637-651, set./dez. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF/Coedi, 1994.

COHEN, Jeffrey Jerome. **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da; LINO, Dulcimara Lemos [et.al.]. **As artes no universo infantil** – 3.ed. – Porto Alegre: Mediação, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações (1972 – 1990)**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DIAS, Adelaide Alves; SOARES, Maria do Carmo de Moura Silva; OLIVEIRA, Maria Roberta de Alencar. Crianças do Campo: da invisibilidade ao reconhecimento como sujeito de direito. **Psicologia Política**.p. 379-396, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v16n37/v16n37a10.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 2. ed. Campinas: Papirus, 1985.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000100012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e o cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002a, n.21, pp.40-51.

_____. Educação e identidade negra. **Aletria**. 2002b. Disponível em: Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit>. Acesso em: 23 fev. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HOOKS, Bell. **Olhares negros – raça e representação**. Trad: Sthefanie Borges. 2019.

IABELBERG, Rosa. **O Desenho Cultivado da Criança: prática e formação de educadores**. São Paulo: Zouk, 2007.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. Prefácio. In: GOBBI, Márcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org). **Infância e suas linguagens**. (Livro Eletrônico). São Paulo: Cortez, 2015. 6,8 Mb: PDF.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Roberto. **Deleuze e a Filosofia**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

MARTINS, Kátia Batista. **A vida como obra de arte?!...Processos educativos com foco nos brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2015. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/bitstream/1/10781/3/DISSERTACAO_A%20vida%20como%20obra%20de%20arte%3F%21...%20processos%20educativos%20com%20foco%20nos%20brincares%2C%20nas%20sexualidades%20e%20nas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20g%C3%AAnero%20em%20uma%20brinquedoteca%20no%20sul%20de%20Minas%20Gerais.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** Editora: Companhia das Letras. 2018.

SILVA, Andrea Franco Lima e; SILVA, Grécia Mara Borges. “Falando a voz dos nossos desejos”: os sentidos da representatividade e do lugar de fala na ação política das mulheres negras. **REIS**, v. 3, n. 1, jan.-jun. 2019, p. 42 – 56, Rio Grande. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQ_UIVO_COPENE2.pdf. Acesso em: 24 de fev. de 2021.

SILVA, Gislaíne de Fátima Ferreira da. **“Arte por toda parte”**: as vozes das diferenças entre imaginários, monstros e máscaras. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Lavras. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/12216>. Acesso em: 23 fev. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000 p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. RODRIGUES, David (Org.). São Paulo: Summus, 2006.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

STRAPPAZZON, André Luiz; MAHEIRIE, Katia. "Bons encontros" como composições: experiências em um contexto comunitário. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**. Rio de Janeiro, v. 68, n. 2, p. 114-127, ago. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672016000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 fev. 2021.

Recebido em fevereiro de 2021.

Aprovado em abril de 2021.