



NA BUSCA POR UMA ESCRITA ENCARNADA: PARA QUE HISTÓRIAS SENSÍVEIS POSSAM SER PRODUZIDAS NA PESQUISA, NA ESCOLA E NA VIDA

THE PURSUIT OF AN EMBODIED WRITING: SO THAT SENSITIVE STORIES CAN BE PRODUCED IN RESEARCH, AT SCHOOL AND IN LIFE

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky¹

Resumo: O artigo propõe pensar o percurso de uma pesquisa educativa imbricada com o campo, com questões colocadas a partir do que acontece na escola e das reflexões surgidas na escrita. Ao romper com a explicação e apostar na descrição, surge a disponibilidade para escutar e narrar o que as crianças têm a dizer do que vivem em uma escola municipal. Do se deixar afetar, emerge uma escrita encarnada, atenta às histórias construídas e à abertura para que histórias sensíveis sejam produzidas e deslocamentos se deem em quem habita a escola, incluindo a pesquisadora, professora universitária em permanente processo formativo. A literatura infantil se mostrou lugar de acolhimento às diferenças e de ampliação do mundo. Interessou trazer, como recorte do doutoramento, cenas provocadas por questões raciais com o intuito de pensar a contribuição de pesquisas qualitativas em educação para a emergência de formas outras de se ver e estar no mundo.

Palavras-chave: Escrita encarnada; Escrita narrativa; Formação de professores; Educação antirracista; Comunidade escolar.

Abstract: This article proposes to think about the path of educational research intertwined with the field, with questions based on what happens at school and on the reflections arising in writing. By rupturing with explanation and focusing on description, the willingness to listen and narrate what children say about what they experience in a municipal school emerges. From allowing oneself to affect, an embodied writing arises, attentive to the stories seen and open for sensitive stories to be produced and displacements to occur in the school inhabitants, including the researcher, a university professor in permanent learning process. Children's literature proved to be a place for embracing differences and world expansion. It was shared, as part of the shared doctoral experience, scenes provoked by racial issues, in order to think about the contribution of qualitative research in education to the emergence of other ways of seeing oneself and being in the world.

Keywords: Embodied writing; Narrative writing; Teacher training; Anti-racist education; School community.

1 A história de uma pesquisa

Num lugar bem, bem distante daqui, depois de uma longa estrada que me põe a dormir, passando uma ponte, atravessando a rua, e descendo uma ladeira, um lugar de chão batido onde as pessoas ainda dão bom dia, os cachorros dormem ao relento e os galos cantam, lá havia uma escola. Nessa escola, as pessoas grandes gostavam de se

¹Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ), Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: clarissanicolaiewsky@gmail.com



chamar Marianas, o mesmo nome da escola. Isso fazia com que se sentissem mais fortes e com que trabalhassem com mais alegria.

Nessa escola, havia muitas crianças, crianças de todos os jeitos, como sempre há de ser. E quando as crianças de todos os jeitos tinham que fazer o trabalho de um jeito só, a resistência, em sua potência, emergia. Algumas denunciavam (“*Ah, tia, todo dia a gente faz esse dever!*”), umas se recusavam (“*não quero fazer dever não!*”), outras deixavam transbordar o desinteresse, e tinha também quem criasse a ideia de que o problema estava em si, algo que acontece mesmo nas escolas pelo mundo afora. Mas na Mariana as pessoas grandes estavam empenhadas em criar janelas para olhar para o mundo, para olhar para o outro e também para si. E juntas buscavam construir práticas outras.

Foi aí que eu apareci na história. Eu, com meu sorriso e minhas incertezas. Fui à procura de viver uma aventura numa escola pública e fui à procura de ver como se construía uma comunidade e o que era isso que, atualmente, se fala de construir o comum. E com a pergunta de uma menina risonha e banguela me dei conta de que para conhecer a Mariana eu precisava, também, participar da construção dessa comunidade e, com ela, fui aprendendo a me expor. Porque para viver experiências, para viver a vida, para crescer, nada melhor do que se expor, se abrir e correr riscos. E as crianças de todos os jeitos foram me ensinando a ficar mais atenta ao que elas diziam e faziam – para que outras respostas fossem possíveis. A todo momento eram as crianças que me mostravam os caminhos. Nas assembleias, as crianças indicavam que eu deveria me atentar para que espaços de escuta não fossem – ou não fossem *apenas* – espaços de denúncia, para que também se tornassem espaços onde as vozes singulares pudessem surgir e para que ali o comum também pudesse com elas se construir.

No início, pé ante pé, eu caminhava, com muito cuidado, sem saber bem onde estava pisando. Atenta ao que me atravessava, eu buscava responder ao que acontecia, mas sem cair em armadilhas. Inúmeras vezes fui salva por pistas escritas encontradas pelo caminho. Uma delas, deixada por Larrosa, dizia o seguinte:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (Larrosa, 2002, p. 25).

E fui, então, cada vez me expondo mais.



As Marianas iam procurando maneiras outras de cuidar do planeta, de cuidar do outro e de cuidar de si e eu, aos poucos, ia pertencendo a esta comunidade, ia me tornando também uma Mariana, sendo reconhecida por elas como tal. Na partilha da existência, fomos tecendo o comum.

Na escola, fui contando histórias para as crianças e também para as professoras e para as famílias e fui abrindo espaço para que outras histórias pudessem ser contadas e vividas, e para que as professoras, já comprometidas e amorosas, pudessem estar cada vez mais atentas às indicações que as crianças davam sobre as atividades oferecidas, sobre seus interesses e sobre os saberes construídos por elas. O que aconteceu foi que durante o percurso, o mestre Jacotot me sussurrou uma pista e me dei conta de que eu estava à procura de verificar a igualdade das inteligências. Os gestos das crianças indicavam nessa direção, mas era preciso manter os olhos abertos e os ouvidos atentos.

Havia muitas pedras no caminho, mais do que eu supunha. Algumas eram grandes e precisavam ser contornadas, provocando desvios na trilha, criando atalhos, outras, menores, podiam servir de degraus e impulsionar passos mais largos. Fui percebendo que as pedras, se ignoradas, continuavam atravancando o caminho, mas quando vistas e correspondidas, podiam mudar destinos traçados de antemão e podiam propiciar a singularização de si e do outro.

De pés descalços, mãos dadas e olhos bem atentos conheci muitas crianças de todos os jeitos. Uma delas era Robin Hood, nome escolhido por ele assim como o foi o nome de cada uma das crianças participantes. E no encontro com Robin Hood aprendi. Suas aventuras – que envolviam andar de cadeira em cadeira, escrever frases que sobem e descem no papel, transformar letras em bichos e brincar de fingir que não sabe – suas aventuras foram percebidas como gestos menores e provocaram deslocamentos. Robin Hood descobriu o seu verdadeiro eu (palavras dele) e percebeu que podia escrever. E Robin Hood, então, me ensinou sobre confiança e sobre liberdade.

Outra criança que habitava a escola era Optimus Prime. Optimus Prime só queria ser protagonista, só queria ter ali um lugar, mas ele só encontrava o lugar do incapaz. E quando foi possível a presença no encontro, o encontro de presenças, a igualdade foi verificada e ele se pôs em movimento. E no conselho de classe, mostrei às Marianas, em um mapa, o caminho por ele percorrido.

Em sua turma, conheci também Luna. E, ao lado de Luna, dei vida a uma boneca negra e Luna se tornou mãe de uma boneca linda, que era a sua cara. Um espaço foi aberto para que Luna pudesse se ver e para que pudesse caminhar em direção a ela mesma. E



tantas outras crianças muito me ensinaram e me fizeram pensar sobre um trabalho da educação que se dê a partir de uma prática da atenção e da exposição, uma prática da responsabilidade e do cuidado.

Descobri que construir o comum não era nada incomum e dizia respeito a se tornar presença e trazer potência na partilha das diferenças. Descobri que, embora difícil, era possível uma comunidade se construir a partir das singularidades. Mas havia ainda um caminho a ser percorrido para que as crianças pudessem participar mais da construção do comum no cotidiano da escola. Era na sua relação com o brincar que o comum mais se produzia. O recreio virava um quintal e lá a liberdade acontecia. Aos poucos, o brincar escapava do PPP e se infiltrava pela escola em outros espaços e momentos. E as Marianas iam aprendendo com as crianças a tornar a vida brincante. Gestos menores eram, vez por outra, produzidos não apenas pelas crianças, mas também pelas professoras, na direção de uma educação menor, na direção de uma educação inventiva. E uma escrita que fazia sentido ia ganhando mais e mais espaço. Fui vendo que essa escola, que tem passos em seu sobrenome, estava sempre a caminhar em busca de – quem sabe um dia – ser possível a todos garantir um lugar.

Até que o ano de 2020 chegou e um vilão invisível apareceu e ameaçou a existência da Mariana e de todas as outras escolas públicas. Um vilão que escancarou e aumentou as desigualdades. Um vilão que impediu todas as crianças de encontrarem na escola um lugar. Todas as crianças, inclusive Robert, que estava há dois anos sem ir pra escola nenhuma e finalmente tinha sentido o gostinho de lá habitar por algumas semanas. Sua mãe pediu ajuda à escola. Sozinha, lhe demandava cópias do MA-ME-MI-MO-MU na esperança de que ele aprendesse a ler e escrever. As Marianas muito pensaram, provocadas por uma delas: “*eu tenho um problema muito sério que é assim: ou é pra todo mundo ou não é pra ninguém*”. Como a professora da turma ficou de achar um caminho para oferecer para os outros um acompanhamento, sugeriram que eu com Robert me encontrasse, através da tela do celular. E, mesmo distante, continuei Mariana. Ele me indicava caminhos e passeamos por campos de futebol e trilhas percorridas por indígenas. E Robert aprendia. E mais uma vez a igualdade pôde ser verificada.

Para combater o vilão invisível, Mariana foi forçada a se reinventar, encontrando um tempo que antes não existia para se reunirem toda semana e lado a lado caminharem. Fizeram o possível para abraçar as famílias da escola e pensaram e repensaram caminhos na tentativa de construir trilhas até as crianças, mas essa já é uma outra história.



2 “O que há lá para se ver e ouvir?”

Arrisco iniciar pela narrativa apresentada em minha defesa de tese (Nicolaiewsky, 2020). Ousei romper com as normas da academia para defendê-la de modo que dialogasse com o vivido em uma escola em Duque de Caxias que ficava a dois transportes públicos e quase duas horas de minha residência. A pesquisa-história aconteceu de fevereiro de 2019 a julho de 2020 e teve como personagens as crianças do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental, suas professoras, demais profissionais da escola e eu. Como Vinciane Despret (2016), vivi o campo de pesquisa como um lugar que produz histórias e no qual histórias outras podem ser produzidas, histórias estas tecidas a partir dos laços que se constroem nos encontros.

A experiência de realizar uma pesquisa sem objetivos estabelecidos previamente em uma escola, com pessoas disponíveis para olharem para si e para criarem outros mundos possíveis, favoreceu a emergência de uma pesquisa educativa sensível construída a partir do próprio processo de narrá-la. Mais ainda, tal experiência de escrita produziu deslocamentos em minha atuação como professora universitária em cursos de licenciatura ao passar a incentivar as turmas a encontrarem modos outros de se relacionarem com a escrita.

Para pensarmos a contribuição de pesquisas educativas para processos formativos atentos à singularização de si, faz sentido detalhar os bastidores da investigação, permeados por dúvidas e por muito cuidado no caminhar. E importa também trazer histórias que apresentem um compromisso com a vida em um mundo compartilhado no qual podemos sempre aprender com os outros (Krenak, 2019). Foi um importante dispositivo a literatura infantil, literatura como propiciadora da liberdade, do pensamento crítico, da afetividade, como lugar do acolhimento às singularidades e de ampliação do mundo (Queirós, 2012). Para tanto, foram ofertadas práticas que tornassem possível “formar leitores abertos à experiência, a que algo lhes passe ao ler, abertos, portanto, a não se reconhecer no espelho” (Larrosa, 2011, p. 9).

A escola em questão cruzou meu caminho por acaso. No primeiro ano do doutorado fui surpreendida por uma tese recém-publicada (Alcantara, 2016) de uma etnografia realizada na Barro Branco, escola municipal que eu pretendia investigar. Ao folhear despreziosamente algumas de suas páginas, deparei-me com uma menção em uma nota de rodapé da E. M. Professora Mariana Nunes Passos. Na visita agendada, fui recepcionada por Silvia, uma entusiasmada orientadora pedagógica. Combinei de



participar de uma reunião no início do seguinte ano letivo para perguntar se eu poderia realizar um estudo preliminar por algumas semanas. A comunidade permitiu minha presença para que um desenho da pesquisa fosse delineado e posteriormente se reuniram para decidir se a investigação seria efetivamente realizada. A partilha observada na tomada de decisões seria um importante indício da busca constante por uma gestão democrática naquela escola (Tkotz, 2022).

De início, havia, durante as horas que passava na escola, certo constrangimento por não saber bem como proceder, o que era “permitido” e “proibido” no papel que eu iria desempenhar. Ficar invisível era uma impossibilidade, pois as crianças se aproximavam e estabeleciam diálogos. Meu maior receio era de que o desenho da pesquisa não emergisse do campo no curto período em que lá estaria. Provocada por Jan Masschelein (2008, p. 44) a estar aberta à experiência, atenta ao presente e a suspender julgamentos e intenções, pude responder à sua pergunta: “o que há lá para se ver e ouvir?”. E foi a pergunta de uma menina risonha e banguela sentada na mesinha onde eu estava que me ofereceu pistas de como caminhar: “*Tia, o que eu não saber você vai ajudar?*”

Como naquele momento muitas incertezas pairavam quanto às minhas ações enquanto pesquisadora-observadora, retruquei: “*Quem te ajuda quando você tem dívidas?*”. Ao que ela e a colega ao lado responderam simultaneamente: *Juliana*². Em seguida, essa última chegou e logo a ajudaria. Ao observar as interações naquela sala, onde crianças ajudavam umas às outras, dei-me conta de que se eu lá estava, presente, também poderia fazê-lo caso houvesse necessidade. Por que negar minha presença em prol de uma pretensa e falsa neutralidade? Como me silenciar e para que? Senti-me, então, menos desconfortável, permitindo-me auxiliar uma ou outra criança em suas reflexões acerca da língua escrita. A pergunta feita por aquela menina me possibilitou assumir a observação participante como modo de caminhar (Ingold, 2018). Ciente de que nossa presença no mundo implica correr riscos, passei a me atentar a ele para, com cuidado, responder. Tim Ingold (2011) me assegura que é através do movimento que conhecemos o mundo, é agindo no mundo que o conhecemos:

Se nossa preocupação é habitar este mundo ou estudá-lo – e, no fundo, as duas coisas são as mesmas, uma vez que todos os habitantes são estudantes e todos os estudantes são habitantes – a nossa tarefa não é fazer um balanço do seu conteúdo, mas seguir o que está acontecendo, rastreando as múltiplas trilhas do devir, aonde quer que elas conduzam (Ingold, 2011, p. 41).

² Cada estudante criou um nome fictício para sua participação na investigação. No caso das profissionais, estas tomaram a decisão de utilizar seus próprios nomes assim como de permitir o uso do nome da escola.



Percorrendo as trilhas, fui narrando suas histórias e interessa aqui trazer, junto com as histórias, as incertezas surgidas no percurso, interessa materializá-las na escrita, pois assim posso olhá-las com atenção, posso buscar modos de me relacionar. Na aposta de construção de um modo outro de “fazer e escrever ciência”, busco, assim como Marília Silveira e Josselem Conti (2016, p. 58), “fazer aparecer as hesitações, as controvérsias, os momentos que poderíamos ter deixado de fora da escrita, mas decidimos incluir”, pois são estas “frestas que nos colocam a pensar principalmente que mundos estamos compondo e queremos produzir com as nossas pesquisas”.

Ao pensar a educação do olhar na pesquisa, Masschelein (2008) traz uma analogia com o caminhar na qual pesquisar significaria colocar sua posição em jogo, significaria ex-posição, deslocar-se. A sensação de estar deslocada, fora-de-posição – eu não era professora e não era uma das crianças – e, por isso, atenta ao que acontecia, possibilitou que a estrada, que no meu caso era a escola, comandasse meu olhar e apresentasse sua realidade.

Realizei uma pesquisa de observação participante do trabalho da educação no ciclo de alfabetização, ‘experenciando’ o cotidiano da escola e construindo com as três professoras maneiras de nos abirmos às questões que surgiam para criarmos novos começos. Durante o estudo preliminar, me chamavam atenção as crianças que escapavam, de diferentes maneiras, das atividades escolares. Me interessava acompanhar como se poderia garantir-lhes um lugar. Atenta e deixando-me ser atravessada pelo que acontecia, fui ensaiando participar da construção da comunidade e descrever tal processo.

Desejei, mais do que realizar uma pesquisa sobre uma escola, realizá-la com a escola, com aqueles que a habitam. Ao abordar a comunidade daqueles que não têm nada em comum, Ingold (2018) compartilha a etimologia de *communus*, que significaria oferecer juntos e aponta ser justamente essa contribuição singular que propicia a existência da comunidade. Percebo, assim, uma comunidade se construindo a partir das pessoas e de seu trabalho e pessoas se construindo na comunidade, eu inclusive, a me transformar e a me tornar pesquisadora ao pesquisar:

É aí onde podemos devir outro, encontrar com o outro, estranharmo-nos no outro, transformarmo-nos com ele. Mas entendemos *com* não como sinônimo de estar junto, mas de estar aberto a, de estar disponível a. *Com* como sinônimo de disponibilidade, abertura e atenção, princípios éticos, políticos e estéticos para uma pesquisa educativa, uma investigação que se ocupa da relação educativa, disso que acontece entre sujeitos (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 22).

E, ao me tornar outra, a experiência de doutoramento me possibilita romper com o estilo de escrita comumente presente na academia. Abro mão de usar a terceira pessoa



do plural e arrisco descrever o que me atravessa. Narro minha experiência em uma escola na qual não apenas as mulheres que lá trabalham são nomeadas Marianas, mas também os funcionários e professores se consideram Marianas. Uma escola que rompe o padrão imposto pela linguagem me ajuda a caminhar no sentido oposto da neutralidade. Sigo tal variação e utilizo o feminino para me referir às pessoas que lá trabalham, já que há um número reduzido de homens. O encontro com essa escola me põe a pensar no papel da linguagem na produção científica:

Colocar o problema da língua é considerá-lo um dos fios que compõe isso que vamos definir aqui como modos de narrar a ciência. Um fio de um grande emaranhado, levantado para ser visto. Podemos pensar a partir daí, da linguagem. Com quantos artigos indefinidos se produz um discurso de neutralidade? Quanto será que a linguagem influencia na questão do neutro na ciência? (Silveira; Conti, 2016, p. 64).

Porque encarnada na experiência, a escrita se afasta cada vez mais da ideia de neutralidade. Aqui, na aposta por uma escrita sensível, escolho trazer os nomes próprios de autoras e autores com quem dialogo para fazê-las/os conhecer. Acompanhada por Jorge Larrosa (2011), parto em busca de uma linguagem da experiência, reivindico a experiência renegada pela ciência moderna, reivindico o que a ciência menospreza: a subjetividade, a incerteza, a sensibilidade, a vida. Com Paulo Freire (2000, p. 17), na luta por transformar e “eticizar o mundo”, aposto que “nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra”. A cada linha escrita, me percebo rompendo com as pretensas objetividade e neutralidade necessárias para o fazer científico e, aos poucos, me dou conta de que também vou me tornando uma Mariana e de que vou compondo, com elas, uma história.

3 Uma escrita encarnada como experiência da pesquisa educativa

Em minha escrita, o tempo verbal presente me persegue. Escolho acolhê-lo e mantê-lo em vários momentos do texto, mesmo ao fim da investigação, por compreender que ele dá visibilidade ao processo vivido, que ele lhe dá concretude. A escrita, de alguma forma, marca o tempo da presença, um tempo encarnado. Ademais, ao escrever, ao narrar o vivido durante o percurso, percebo que a pesquisa vai se delineando a partir das palavras escritas. Enquanto escrevo, inicialmente no caderno de campo, e em seguida de forma mais detalhada no computador, me percebo atenta. Como narradora da minha experiência, persigo dois conselhos de Walter Benjamin (1994) sobre a arte das narrativas escritas: não me distanciar das narrativas orais e evitar explicações, pois narrar não é difundir



informações, mas compartilhar experiências singulares. Escrever me possibilita percorrer novamente o vivido, dialogar com o que me atravessa, encarar o inesperado, sem buscar verdades nem objetivos pré-estabelecidos. E, para fugir das explicações na escrita da tese, escolho trazer perguntas, a mim e a quem me lê. Assim como Carlos Skliar (2014, p. 110), arrisco uma escrita “que move o mundo, a que lhe permite respirar, a que o faz profundo e, quem sabe, transmissível”.

Como pontuado por Teresa Gonçalves (2019, p. 17), a escrita de si – como experiência de pesquisa – possibilita que eu me coloque em questão, me desloque e ensaie outros modos de me relacionar com a pesquisa e com a formação, pois “é a própria vida e seus itinerários que se tornam a matéria-prima da escrita, afastando-a das formas de normalização, policiamento e enquadramento que frequentemente povoam a escrita acadêmica”. Busco, assim como Adriane Guedes e Tiago Ribeiro (2019, p. 28), uma “pesquisa-escrita” que se produz no processo de pesquisar, uma pesquisa “que possa ser escrita e vivenciada em primeira pessoa, que possa dizer algo do eu que investiga, ser revestida e investida da palavra própria, do percurso singular [...] que tenha, ela mesma, a autoria como marca e modo de caminhada, de habitar o fazer investigação”.

A experiência de narrar a pesquisa produz efeitos tão significativos em minha formação que cria desvios no meu ensinar e passo a incentivar uma escrita encarnada em minhas turmas de licenciatura, inclusive a partir de gêneros textuais como poesias e cartas, como narrado em outros momentos (Nicolaiewsky, 2024; Nicolaiewsky; Nascimento, 2024). Assim, faz cada vez mais sentido encorajar as licenciandas para que encontrem a pesquisadora que há nelas, para que mantenham olhos sensíveis e ouvidos atentos para o que as crianças possam lhes ensinar acerca dos fenômenos educativos e para que construam uma relação de intimidade com a escrita acadêmica na qual percam o paralisante medo de errar. A aposta em uma escrita encarnada na universidade tem nos provocado a caminhar de maneira mais presente em nossas experiências formativas (Nicolaiewsky, 2024; Nicolaiewsky; Nascimento, 2024).

É a presença do pesquisador o requisito para aprender com o que o mundo tem a oferecer (Ingold, 2018). A ciência dura, em nome de uma pretensa objetividade, crê que os protocolos evitarão qualquer perturbação nas relações. Sendo dura, quando do mundo se aproxima causa impacto e pode até quebrá-lo enquanto a ciência “mole” se relaciona com o mundo, ambos se dobrando e se modificando a partir do encontro (Ingold, 2018). Persigo, assim, uma ciência amolecida, calcada na presença. E, porque calcada na presença, a ciência produzida na escrita se mostra encharcada do campo, do que me



atravessa, como também apostam Silveira e Conti (2016, p. 57) ao afirmarem “que as experiências podem se entrelaçar e construir uma escrita afeita às questões do cotidiano e que criam atravessamentos na prática de pesquisa”. Por entenderem que ao pesquisarmos afetamos e somos afetadas isto a torna:

uma escrita encarnada, local e situada. Essa escrita revela posicionamentos, escolhas do que será escrito e do que não será, naquele momento. A escrita não se encerra na pesquisadora. Ela se faz e se refaz a cada encontro com um novo leitor, a cada leitura feita em grupo, a cada discussão. É uma escrita coletiva. Estar no campo implica estar em uma rede de trocas que coloca a pesquisadora em risco, a repensar suas práticas. São esses encontros que possibilitam o aparecimento de novas questões (Silveira; Conti, 2016, p. 58).

Foi no encontro com a escola que a pesquisa brotou e, ao narrá-lo, foi-se produzindo uma escrita inscrita com o corpo, com a presença. Pretendo apresentar algumas histórias vividas por mim no tempo em que por lá caminhei, pois ao lembrá-las podemos com elas corresponder e encontrar caminhos para seguirmos adiante (Ingold, 2018).

Despret (2016) – a partir de sua experiência em pesquisas com animais – nos provoca a repensar caminhos para a ciência. A autora entende cada teoria levada a campo como uma matriz narrativa e propõe que esta se mantenha viva, aberta aos acontecimentos para que se rompa com o regime do molde narrativo das pesquisas que estabelecem a priori o que será encontrado. Interessa atentar às histórias escolhidas e a como as construímos para que novas histórias possam ser produzidas (Despret, 2016). Como pontuado por Silveira e Conti (2016, p. 55), faz sentido operar com “as narrativas como parte do tecido da experiência, uma parte sem a qual a ciência que fazemos não seria possível e por isso tornam-se parte de uma política de pesquisa que desejamos afirmar”. Para pensar a produção de histórias educativas outras a partir da pesquisa educativa, escolho trazer como recorte uma das trilhas percorridas que surgiu de inquietações relacionadas às questões raciais que brotaram no cotidiano, questões que ainda não recebem a devida atenção nas escolas. Interessante foi ver que trazer tais histórias produziu deslocamentos nas professoras e em mim e, conseqüentemente, em nosso educar.



3.1 “Ela é linda, é a sua cara!”

Quando conversamos, em julho de 2019, em assembleia semanal³ sobre a necessidade de usar outros nomes para as crianças, Silvia sugeriu que fizessem desenhos de si e registrassem lá os nomes escolhidos. Acatei a sugestão e conversei com o professor de artes, sugerindo que levássemos estojos de lápis de cor e de cera de tons de pele para que pudéssemos colocar na mesa a questão da diversidade racial. Ele acolheu a ideia com entusiasmo e trabalhou com as turmas o tema do autorretrato na primeira aula do segundo semestre. Combinamos de realizar a atividade na aula seguinte, que ocorreu duas semanas depois. Neste dia, o professor solicitou que fizessem novamente um autorretrato usando apenas o lápis grafite. Ele fez uso de um espelho grande disponível na escola e passou pelas crianças, mas sentimos falta de cada uma ter um espelho onde pudesse se olhar. Apenas no terceiro ano alguns meninos não quiseram desenhar e várias crianças demonstraram receio em realizar a atividade, repetindo que não sabiam fazer, apagando e refazendo ou pedindo ajuda para algum/a colega. Nas outras turmas, não observei resistência em se desenharem.

Para trazer a questão da cor da pele, li o livro *A cor de Coraline* (Rampazzo, 2017) após as crianças terem feito seus desenhos com lápis grafite. Coraline, a personagem principal – que estava desenhada de lápis grafite ao longo da história – narra o que aconteceu quando seu colega Pedrinho pediu emprestado um lápis ‘cor de pele’. Após cogitar dar ao amigo lápis de diferentes cores, brincando com a situação, Coraline, por fim, dá a ele o lápis marrom, que representa a sua cor de pele e Pedrinho colore, agradecido, o desenho. Eu perguntava, então, se na sala havia apenas uma cor de pele e esticávamos os braços para ver a diversidade de tons, valorizando-a. Mostrava os estojos de tons de pele de lápis de cor e de lápis de cera, dois de cada, e lançava o desafio de encontrarem a sua cor para pintar, sugerindo que testassem no verso umas duas ou três para compararem.

Não foi possível acompanhar o processo de escolha de cada criança. Observei resistência em algumas crianças do terceiro ano: Brian disse: “*minha cor de pele é feia*” e usou um lápis rosa para se colorir, mas aceitou pintar o nome com a sua cor. Batatinha também se coloriu com um rosa claro embora tivesse uma tonalidade mais para bege,

³ As assembleias semanais foram instituídas pela equipe escolar com a intenção de criar um espaço no qual as crianças pudessem trazer insatisfações, elogios e propostas e no qual decisões pudessem ser tomadas coletivamente (Tkotz, 2022). Atualmente, elas ocorrem quinzenalmente.



iniciada no pescoço do desenho, e ainda colocou olhos azuis. Duas outras meninas, negras, sentadas do outro lado da sala, também pintaram seus olhos de azuis. Maia comentou que iria pintar da sua cor, mas que a outra lhe deu a ideia de pintar de azul e ela aceitou. Nas turmas do primeiro e segundo anos pareciam mais à vontade para encontrar sua cor e usar o lápis correspondente.

A realização dessa atividade fez emergir o compartilhar de situações de preconceito observadas pelas professoras Marina e Josi. Marina contou que no ano anterior leu alguns livros infantis para a turma que traziam a questão racial. Na leitura de *O cabelo de Lelê*, Luna, uma menina negra de pele retinta, ficou rindo do cabelo da personagem. Marina estranhou sua reação. Dias depois aproveitou para abordar novamente o tema quando outra professora havia pendurado imagens que representavam crianças de diferentes raças (branca, negra e indígena) e foi pedindo a cada uma que apontasse qual imagem a representaria. Luna apontou para a criança branca. Marina acredita que a experiência de ter uma meia-irmã loira de olhos claros atravessasse a menina de alguma forma. Josi, por sua vez, relatou que Maisa, prima de Luna e sua vizinha de terreno, chamou Mimi de macaca. Ambas as meninas são negras. Ciente tanto de que “o silêncio é cúmplice da violência” como de que “é impossível não ser racista tendo sido criado em uma sociedade racista. É algo que está em nós e contra o que devemos lutar sempre” (Ribeiro, 2019a, p. 38), Josi as levou até um espelho, perguntou que semelhanças elas encontravam e conversou com as duas.

Não tenho percebido a discussão desses temas adentrando o currículo. Como pontuado por Luana Tolentino (2018), a vergonha e o desprezo sentidos pelas pessoas negras a respeito de seus corpos vêm da violência racista a que são submetidas cotidianamente, tendo a escola o dever de colaborar para a construção de um mundo no qual o preconceito não tenha lugar. Tocada pelo relato dessas situações, passei a ficar mais atenta ao que acontecia, disponível para responder (Ingold, 2018).

Luna e Maisa brincam de boneca com frequência nos momentos livres na sala da Marina. Nas vezes em que lá estou, não as vejo escolher a única boneca negra na sala. Tal situação me inquieta, me provoca a agir. Certo dia, já em dezembro, ao me convidarem para brincar, percebo que estão, cada uma, com uma boneca branca e a negra está embaixo de uma cadeira. A pego no colo e digo: *Vocês esqueceram essa! Que linda! Vai ser a minha filha!*

Assim como elas, enceno que estou no avião – que logo se transforma em um trem – e compro itens fictícios sendo vendidos pelas outras crianças (livros, amendoim, picolé,



biscoito) e os ofereço à minha filha. Logo no início, Luna fica a olhar para o meu rosto, branco, e para a boneca. Mais tarde, em um segundo momento livre de brincadeiras, vejo que Luna escolheu a boneca negra para ser sua filha, coincidentemente ou não. Colocou a filha na banheira feita de berço e organizou a sua casa, enquanto a prima Maisa organizava a casa dela em outro espaço da sala. Novamente me convidaram para brincar. Finjo que vou visitar Luna. Ela me diz que a filha está dormindo. Pergunto a idade da filha, seu nome, quando nasceu. Ela responde e me convida para acompanhá-las na visita à tia. Aceito o convite e quando Luna a segura no colo escolho trazer uma fala comum em encontros com crianças e suas mães: *Ela é linda! É a sua cara!*

Luna retribui minha exclamação com um enorme sorriso. Um gesto simples, brincar e dar atenção à boneca negra, produz efeitos, reverbera em mim e me desloca. Dar atenção à boneca negra provoca a criação de laços, a produção de novas histórias (Despret, 2016). Dou tímidos passos em direção a uma educação libertadora, ao sonho de reinventar o mundo a partir da construção de um olhar crítico para o que nos rodeia e, para isso, tanto educadores como educandos precisam estar disponíveis para aprender.

Ensaio “uma pesquisa que busca escutar e prestar atenção como forma de estar presente, de colocar em questão o próprio caminho percorrido e a percorrer, uma abertura a que algo nos aconteça, a que possamos enxergar o que tão facilmente escapa” já que “o olhar curioso anseia pelo desimportante, porque é na ordinariedade que se escondem e revelam as potências transformativas *entre* sujeitos: como não prestar atenção naquilo que acontece *entre nós?*” (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 29; 22).

Aproveito o momento de almoço após o último conselho de classe para perguntar à professora da turma, Marina, se as meninas costumam escolher a boneca negra. Ela diz não haver reparado e me pergunta se já reparei. Conto, então, para Marina e Josi, a brincadeira e os diálogos ocorridos. Potencializada pelo vivido com Luna, falo da importância da representatividade. Josi concorda e compartilha seu incômodo ao ir à Mocidade no final de semana anterior e se sentir diferente de todas, cada mulher com um “*cabelo mais poderoso*” e ela com seu “*cabelo sem graça*”. Fortalece em mim o desejo de discutir o tema no ano seguinte com as Marianas, já que Djamila Ribeiro (2019a, p. 13) bem coloca que “a prática antirracista é urgente e se dá nas atitudes mais cotidianas”. Ao pensar a investigação científica, importa atentar para que possam ser produzidas histórias que interessem aos seus participantes, importa garantir uma matriz narrativa viva (Despret, 2016), pois:



uma investigação que não se alimente do acontecimento, da experiência, das histórias vividas e tecidas, não pode provocar deslocamentos, pois segue ratificando o mesmo, o já sabido, o já pensado no que tange às vidas vividas no cotidiano da escola e nos processos educativos, em diferentes espaços. Como saber o que vamos encontrar nas narrativas sem nos entregarmos a elas? Como saber que questões vão surgir sem experimentar, percorrer, sentir o caminho, com suas imperfeições, atalhos, desvios e bifurcações? (Guedes; Ribeiro, 2019, p. 43).

O vivido na escola me coloca questões e me põe em movimento e encomendo uma boneca negra de pano para levá-la para essa turma em 2020. Ela vem com mudas de roupa. Compro uma pequena cômoda de madeira com três gavetas para guardá-las. Em fevereiro levo a boneca para uma reunião e conto para as professoras a proposta de atividade. Elas gostam e Marina sugere que eu também leia a história sugerida e mostre a boneca em outras turmas. Respondo que havia pensado na possibilidade da boneca ficar dois meses em cada turma, mas que só decidiria a depender de como esta a receberia.

Em março de 2020, organizamos as cadeiras em uma roda e contei a história Ada Batista, Cientista (Beaty, 2019), que narra as aventuras de uma família negra em suas tentativas de compreender a curiosidade e o espírito investigativo de Ada, a filha mais nova. A única reação negativa enquanto eu contava foi de Luna, que riu ao apontar para o cabelo crespo de uma das colegas de classe da personagem. O comentário que fiz naquele momento foi do quanto era legal terem desenhado cada criança de um jeito, como é uma turma mesmo. Meninas e meninos se mostraram interessados, participativos. Após a história, me levantei para buscar a boneca. Fui falando que havia trazido uma amiga e Luna, empolgada, chutava: *“é um brinquedo! É uma boneca!”* Quando a tirei da sacola, Luna se levantou e pediu: *“deixa eu pegar?”*

Meu primeiro pensamento foi de negar o pedido, por receio de que gerasse uma disputa, mas percebi que tal ação iria contra justamente o que eu pretendia, que era a criação de um laço afetivo entre as crianças e a boneca. Luna a segurou no colo. Falei que essa amiga era esperta e curiosa como a Ada, e que queria aprender com a turma. Assim que mostrei a boneca, Deogo perguntou sobre o irmão e o gato (personagens da história). Respondi que poderia trazer um irmão de pano. Mostrei a cômoda, onde havia um segundo vestido, uma calça branca, um conjunto de bermuda e camisa semelhante a um uniforme, dois sapatos de pano e um tênis. Batatinha e outras meninas ficaram empolgadas, pedindo para trocar a roupa dela. Luna liderou, escolhendo quem trocaria o que. Fez questão que sua prima, Maisa, vestisse também a boneca, embora ela não tenha demonstrado empolgação.



Enquanto trocavam sua roupa, conversamos sobre a escolha de um nome para ela. Vários meninos participaram ativamente dando sugestões. Robert, recém-chegado na escola, chegou a sugerir o nome verdadeiro da Jujuba e implicaram com ele, dizendo que ela era sua namorada. Jujuba havia faltado. Depois ele pediu que eu incluísse mais um nome, Carol. Coloquei os sete nomes no quadro e fui marcando os votos. Vários meninos votaram em Carol e as comemorações indicavam certo *lobby* acontecendo. Uma das crianças havia sugerido o nome verdadeiro da Luiza, mas ninguém votou nele. O nome com mais votos foi Carol. Alguns meninos vibraram.

Em seguida, sugeri que Carol fosse passada de mão em mão para ser cumprimentada. Poderiam dar um abraço, um aperto de mão, um oi... Robert rapidamente a pegou no colo e disse que faria a voz dela, usando um tom agudo para cumprimentar a primeira da roda: “*oi Batatinha, tudo bem?*”. Elogiei a voz criada, mas achei melhor que uma criança passasse para a seguinte, para que as reações fossem mais naturais. Os meninos não queriam pegar. Quando pegavam a passavam jogando, rapidamente. Luiza também não quis. Disse não gostar de boneca. Quando Carol deu a volta na roda, eu falei que além dela gostar de abraços, ela era ótima para guardar segredos e que todos poderiam lhe contar segredos quando quisessem. Imediatamente os meninos quiseram pegar a boneca e cochicharam em seu ouvido, com exceção de Paulão. Alguns pareciam não estar dizendo nada, mas foi interessante a permissão surgida para essa interação. Ao final, comentei que tentaria trazer um boneco e Lucas Neto exclamou: “*agora sim! Agora vai ser nosso!*”. Sua fala me pegou de surpresa. Deixei passar a oportunidade de questionar a ideia de boneca ser brinquedo de menina.

Marina propôs uma produção escrita a partir da boneca, mas Carol, professora de informática, apareceu para chamar a turma. As meninas foram mostrar para ela a boneca, o armário e o livro. Carol respondeu com empolgação:

- *Foi isso que trabalharam? Então já sei o que vamos fazer hoje!*

Fiquei a imaginar que o que fariam poderia ter a ver com o nome da sala de informática, Ada Lovelace. Comentei que as crianças escolheram o nome dela para dar à boneca. Ela brincou: “*qualquer semelhança com o cabelo não é mera coincidência!*”

Elas quiseram levar tudo para a aula de informática. No caminho, Silvia pediu para tirar uma foto da turma com a boneca. Na hora da foto, Luiza se aproximou da boneca e segurou na mão dela, sorrindo. Quando retornaram, ela fez questão de se sentar na mesa onde Marina havia colocado a boneca. Pareceu precisar de certo tempo para se aproximar.



Na saída, Marina disse que, ao ver a reação deles, achava que não permitiriam a ida da boneca para outras salas. Infelizmente, no dia seguinte foi decretado o fechamento das escolas devido à Covid-19, interrompendo os laços que poderiam ser criados.

Ingold (2011) me instiga a buscar modos de nos pormos a caminhar, ciente de que é nos deslocando a partir das experiências vividas nas trilhas da vida, que os conhecimentos se dão e isso vale tanto para mim como para as professoras e crianças.

Prosseguindo ao longo de um caminho, cada habitante deixa uma trilha. Onde habitantes se encontram, trilhas são entrelaçadas, conforme a vida de cada um vincula-se à de outro. Cada entrelaçamento é um nó, e, quanto mais essas linhas vitais estão entrelaçadas, maior é a densidade do nó (Ingold, 2011, p.219).

Que denso nó o da escola. Tantas vidas que se enlaçam e se afetam. Impossível sair intocada desses encontros. Inúmeras histórias vão sendo ali tecidas, mantendo-se um fio de esperança no “reconhecimento da capacidade da vida de continuamente ultrapassar as destinações que são atiradas em seu percurso” (Ingold, 2011, p. 26). Como afirmado por Carlos Skliar (2019, p. 71-72), o que está em jogo na educação é:

poder realizar as experiências mais importantes de nossas biografias, aquelas de que logo recordaremos o tempo todo: diferenciar o mundo da vida ou, dito de outro modo, a possibilidade de reconhecer no mundo aqueles espaços e tempos nos quais seja possível aprender outras formas de viver, de poder mudar a sorte daqueles que vieram ao mundo com “má sorte”, de criar comunidade e criar singularidade ao mesmo tempo. Se fosse mais estrito em minha resposta a essa questão, diria ainda: pelo que sabemos, os estudantes não esperam de nós que saibamos o que eles acreditam já saberem, mas que na hora de tomar a palavra, digamos algo que “saibamos” ou, que não é o mesmo, algo que valha a pena ser dito.

E esse “dizer algo que valha a pena” é introduzir uma brecha, um paradoxo, um orifício, uma contradição; em síntese, a tarefa do professor continua sendo, sempre foi, a de ser e provocar alteridade.

E na tentativa de dizerem “algo que valha a pena” e de, assim, introduzirem brechas e provocarem alteridade, as Marianas se (trans)formam e novas histórias se produzem já que “não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético” (Freire, 2013, p. 46). Em junho de 2020 surge um edital com o tema da equidade racial e Silvia propõe a participação da escola em parceria com uma universidade pública. As demais concordam:

Fábia: *Eu acho que a gente precisa de uma cutucada na questão racial, Clarissa já vem dando uma cutucada na gente...*

Josi: *Eu sou a favor. Acho que é um assunto que a gente precisa mexer... faz sentido pra gente estar nessa discussão agora.*



Elaine: *É isso que faz a gente se mexer, senão a gente se acomoda com a rotina.*

No projeto, pretendem implementar o tema no currículo através da literatura, uma literatura infantil que traga personagens negros, que traga formas outras de habitar o mundo, uma literatura que dialogue com as crianças, que diga a elas que há para elas um lugar, diferente do vivido por Chimamanda Adichie (2019) em sua infância. Na discussão sobre o projeto, Adriana, orientadora educacional, fala em provocar nas crianças uma postura de questionar quem conta, de questionar as versões ensinadas nos livros didáticos, e vai, assim, ao encontro de Adichie (2019, p. 22-23):

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer 'ser maior do que outro'. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.

A comunidade busca abrir lugar para que histórias singulares possam ser ouvidas, para que ali uns não sejam 'maiores do que outros', e decidem discutir a temática ainda que o projeto não seja contemplado. Criam um grupo no *whatsapp* para compartilharem possíveis materiais a serem utilizados. Agendam um grupo de estudos para agosto, mediado por Ana Gomes, doutoranda colega de Silvia que discute relações raciais. O grupo de estudos se transforma em um primeiro encontro *online* de um processo de formação coordenado por ela, com referências teóricas permeadas por poesia, audiovisual e música a nos afetarem e a nos deslocarem. Como uma professora amante, que se interessa e se preocupa com o assunto, Ana dá vida à matéria e faz com que sejamos tocadas (Masschelein; Simons, 2014). Ela comenta ter se preparado bastante. Uma preparação baseada no cuidado, um planejamento e um estudo que criam um estado de inspiração (Masschelein; Simons, 2014).

Ana coloca na mesa textos de autoras e autores negros para que possamos escutá-los, para que se rompa com a voz única e a mudança possa ocorrer (Ribeiro, 2019b). Ela oferece, como diria Djamilia Ribeiro (2019b, p. 89), discursos "que visam desestabilizar a norma, [...] discursos potentes e construídos a partir de outros referenciais e geografias; visam pensar outras possibilidades de existências para além das impostas pelo regime discursivo dominante". Faz-se urgente escutar suas vozes para com eles e elas criarmos novas histórias:



Eis aqui uma chave sensível e essencial no gesto de educar: poder contar novas histórias, quaisquer que sejam, com as palavras que sejam, para dar lugar à alteridade.

E essa alteridade só pode sobreviver sob certa forma de conversa, que nada tem a ver com a hipocrisia nem com a arrogância do dar a voz aos que cremos que não a tem (Skliar, 2019, p. 74).

Participar de espaços nos quais as questões étnico-raciais são discutidas me convoca a trazer tais temas para a sala de aula universitária. Tais discussões reverberam e estudantes me convidam a escrevermos juntos sobre nossas experiências (Nicolaiewsky *et al*, 2024). Cada vez mais percebo os efeitos da escrita narrativa no meu pensar e no meu agir, a produzir deslocamentos em meu fazer docente e a produzir férteis sementes na formação de educadoras e educadores. Percebo brotar uma linguagem viva, uma linguagem que nos atravessa (Skliar, 2014).

Como Ailton Krenak (2019) nos convoca a sempre contar mais uma história para que possamos adiar o fim do mundo, para que não desistamos de nossos sonhos, compartilharei mais uma história vivida na Mariana, pois precisamos de histórias que encantem o mundo (Despret, 2016).

3.2 “Sou índio!”

Uma situação ocorrida no momento de escolha dos nomes das crianças me inquietou. Foi sugerido a um dos meninos – por um colega – que escolhesse o nome Índio, seu apelido de capoeira. Ele ficou afirmando não ser índio, mas respondeu ter na família alguém que era. Perguntei também se ele gostava do apelido, ao que respondeu que mais ou menos, escolhendo o nome Denis para a pesquisa. Dois meses depois, ao ter em mãos o livro *O tupi que você fala* (Fragata 2015), considerei oportuno ler à turma antes de deixá-lo disponível para os momentos livres de leitura. Ao perguntar se conheciam alguma palavra em tupi e ter como resposta a palavra “*entupido*”, percebi a necessidade de explicar o conceito de língua e pedi que dissessem palavras que conheciam em inglês, surgindo, também, uma em francês. Fui lendo o livro, a turma interessada nos elementos que apareciam a cada página. O autor finaliza o texto afirmando que somos todos um pouco curumins ao usarmos tantas palavras da língua tupi no dia a dia. Compartilhei que tenho antepassados índios⁴ e negros, que havia sangue de índio em mim.

⁴ Confesso não estar na época ciente da importante diferenciação que tem sido feita entre os termos índio e indígena e da coerente preferência pelo segundo e, mais ainda, pelo uso da expressão povos originários.



Denis, sentado ao meu lado na roda, afirma: “*sou índio!*”. Respondo-o com um sorriso e um abraço de lado. Ainda que por um breve momento Denis pode se afirmar índio. Um espaço se abre para que isso seja possível. Presenciei, ali, “a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos” (Larrosa, 2004 *apud* Larrosa, 2011, p. 12). A leitura – quando experiência – pode nos ajudar a dizer o que ainda não sabemos dizer, pode nos ajudar a formar e transformar nossas próprias palavras, nossa própria linguagem, pode nos ajudar a falar e escrever por nós mesmos (Larrosa, 2011). Como reivindicado por Bartolomeu Queirós (2012, p. 25), em seu Manifesto por um Brasil literário:

É no mundo possível da ficção que o homem se encontra realmente livre para pensar, configurar alternativas, deixar agir a fantasia. Na literatura que, liberto do agir prático e da necessidade, o sujeito viaja por outro mundo possível. Sem preconceitos em sua construção, daí sua possibilidade intrínseca de inclusão, a literatura nos acolhe sem ignorar nossa incompletude. É o que a literatura oferece e abre a todo aquele que deseja entregar-se à fantasia. Democratiza-se assim o poder de criar, imaginar, recriar, romper o limite do provável. Sua fundação reflexiva possibilita ao leitor dobrar-se sobre si mesmo e estabelecer uma prosa entre o real e o idealizado.

A literatura oferece brechas, abre janelas para olhares outros para si e para o mundo. Literatura infantil como lugar de celebração de novas formas de pensar e falar sobre si (hooks, 2020). Vou ensaiando, assim espero, tímidos passos em direção a uma educação antirracista e a uma pedagogia engajada, como apostado por bell hooks (2017, p. 36), uma educação na qual floresça o respeito à pluralidade de histórias, raízes e modos de ser e estar no mundo, que propicie a construção de uma comunidade e que proporcione “maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”.

Krenak (2019) reitera a necessidade de ouvirmos uns aos outros e aprendermos outras formas de viver neste mundo. O autor destaca ter sido a criatividade e a poesia a inspiração para a resistência dos povos indígenas. É essa potência criativa singular, essa resposta autêntica e ética ao que nos acontece que nos possibilitará uma vida mais plena:

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe uma também por consumir subjetividades – as nossas subjetividades. Então vamos vivê-las com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 32-33).



O caminho parece ser andar lado a lado, correspondendo, abrindo lugar para as diferenças, a educação propiciando esta forma outra de habitar o mundo, esta forma atenta e responsável de cuidar do mundo e de seus habitantes (Ingold, 2018). Ao discutir as questões educativas presentes nas escolas, Skliar (2019) afirma que o motivo para tantas dificuldades estaria nas palavras descuido e desarraigo, termo que significa desenraizado. O desarraigo do outro é sua extirpação, seria, portanto, arrancá-lo pela raiz, impedir que o outro habite aquele lugar:

O contrário do desarraigo do outro: sua hospitalidade. Esse deveria ser o sentido do gesto-ato de educar: receber o outro sem questões, sem perguntas, sem suspeitas e, sobretudo, sem julgar, para travar uma conversa a propósito do que faremos com o mundo e o que faremos com nossas vidas (Skliar, 2019, p. 16).

A chave seria, então, lhe oferecer um lugar no mundo, lhe oferecer hospitalidade. E, assim, garantir que cada uma das crianças sejam habitantes da escola, possam participar da comunidade sem julgamentos, possam se tornar presença, também a partir de uma pesquisa encarnada que aposta na vida, que insiste ser possível produzir a vida.

4 “O que fazemos existir com a nossa escrita?”

Silveira e Conti (2016, p. 61) me provocam, com sua pergunta, a pensar no caminho recém-percorrido na escritura deste texto. Fui em busca de autoras que dialogassem com meu modo de caminhar e as encontrei. Seguindo suas trilhas, esbarrei em uma terceira, Vinciane Despret, a me confirmar a importância das histórias não apenas para a humanização da vida, mas também do fazer científico.

Também revisitei o áudio gravado durante a defesa da tese. Lá, Tiago Ribeiro, um dos membros da banca, me fez ver que eu havia abraçado o desafio de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (Alves, 2003, p. 4), desbotando os limites do texto acadêmico. Como afirmado por ele, vivi a escrita como lugar de encontro: enlacei as narrativas com as conversas com autoras/es e transformei os habitantes da escola em personagens que encarnam conceitos.

Aquela escola, seus habitantes e suas práticas passam a existir para quem lê este texto e nossos encontros singulares passam a povoar seus pensamentos. Qual seria a importância de compartilhar uma história que não se repetirá? Silveira e Conti (2016, p. 65) ofertam uma pista:



A singularidade é o que aparece quando narramos uma história de nosso campo de pesquisa, quando produzimos uma narrativa encarnada no campo. A narrativa permite que o(a) leitor(a) possa dizer “eu também”, possa se reconhecer naquilo, mesmo que não tenha passado nem de perto por aquela situação. Mas se reconhece na estranheza, no gaguejar, no hesitar de nosso fazer.

Fico a me perguntar o que se produz com as histórias que contamos. Que deslocamentos uma história pode trazer? Que atravessamentos a experiência por mim vivida produz em quem a lê? Que saberes ela produz? Larrosa (2011, p. 26) alerta que na educação:

talvez nos falte um saber para a experiência. Um saber que esteja atravessado também de paixão, de incerteza, de singularidade. Um saber que dê um lugar a sensibilidade, que esteja de alguma maneira incorporado a ela, que tenha corpo. Um saber, além do mais, atravessado de alteridade, alterado e alterável. Um saber que capte a vida, que estremeça a vida. O que é o saber da experiência? O que é que se aprende na experiência?

Arrisco responder que não levo comigo desta caminhada um manual de metodologia científica, pois o que vivi foram acontecimentos singulares. Levo uma disposição, uma maneira ética de estar na escola, de habitar esse lugar. Torço para que o que levo comigo possibilite que eu continue exercitando uma educação que nos abra a experiências e estas nos levem a outras experiências, tornando possível um processo infundável de crescimento e descobertas (Ingold, 2018, p. 65). Como a pesquisa – assim como a vida – se dá em um movimento de abertura e não de encerramento, não venho aqui encerrar este texto, pelo contrário, espero poder com ele provocar novos começos, produzir novas histórias.

Referências

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALCANTARA, G. **Uma escola da ou para a periferia?** A produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias, 2016. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

ALVES, N. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **TEIAS**, [S.I.], ano 4, n. 7-8, jan./dez. 2003.

BEATY, A. **Ada Batista, Cientista**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2019.

BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.

DESPRET, V. O que diriam os animais se... **Caderno de Leituras**, [S.I.], n.44, edições Chão da Feira, 2016.



- FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- GONÇALVES, T. Pesquisa(-)formação: composições a partir de experiências de leitura e escrita na universidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, p. 1-23, jul./set. 2019.
- HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- HOOKS, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- GUEDES, A.; RIBEIRO, T. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. In: GUEDES, A.; RIBEIRO, T. (org.) **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 19-46.
- INGOLD, T. **Anthropology and/as education**. London and New York: Routledge, 2018.
- INGOLD, T. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Belo Horizonte: Vozes, 2011.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul/dez. 2011.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, [S.I.], n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e realidade**, [S.I.], v. 33, n. 1, jan/jun, p. 35-48, 2008.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- NASCIMENTO, V. M.; NICOLAIEWSKY, C. de A. Andanças, encontros e olhares; pistas para uma escrita encarnada na universidade. **DIMENSÕES DOCENTES**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2024.
- NICOLAIEWSKY, C. de A.; DE LACERE, L. M.; DA COSTA, F. P. M.; DE MELO, D. M. J. De mãos dadas com bell hooks: experiências educativas na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. In: DE CASTRO, P.; TEIXEIRA, M. (org.). **Formação de professores**, v. 2. Campina Grande: Editora Realize, 2024. p. 635-657.
- NICOLAIEWSKY, C. de A. Ler, escrever e conversar: quando a partilha do sensível permeia a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p.1-21, 2024.
- NICOLAIEWSKY, C. de A. **Tornar-se Mariana: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um**. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.



QUEIRÓS, B. C. Manifesto do Movimento por um Brasil literário. **Revista Palavra**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 3, p. 24-25, jul. 2012.

RAMPAZZO, A. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019b.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, C. **O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVEIRA, M.; CONTI, J. Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 11, n. 1, p. 53-68, 2016.

TKOTZ, S. **Cartas, contos, conversas e ensaios com os cotidianos democráticos de uma escola pública na periferia de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense/RJ**. 2022. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

TOLENTINO, L. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

Recebido em: 26 de janeiro de 2025.

Accito em: 6 de abril de 2025.