



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**THAIS BRAZ DUARTE**

**“VOCÊ VOLTA AMANHÃ E DEPOIS PARA SEMPRE?”:  
O COMBATE À EDUCAÇÃO COLONIALISTA ÀS VOLTAS COM UMA  
FILOSOFIA DE PIÃO**

Salvador,  
2023

**THAIS BRAZ DUARTE**

**“VOCÊ VOLTA AMANHÃ E DEPOIS PARA SEMPRE?”:  
O COMBATE À EDUCAÇÃO COLONIALISTA ÀS VOLTAS COM UMA  
FILOSOFIA DE PIÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Pro. Dr<sup>a</sup>. Cilene Nascimento Canda

Salvador,  
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Duarte, Thais Braz.

"Você volta amanhã e depois para sempre?" [recurso eletrônico] : o combate à educação colonialista às voltas com uma filosofia de pião / Thais Braz Duarte. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cilene Nascimento Canda.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação colonial. 2. Crianças. 3. Brincar. 4. Educação. 5. Colonialismo. 6. Branquitude. I. Canda, Cilene Nascimento. II. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.115 - 23.ed.



*Universidade Federal da Bahia*  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**(PGEDU)**

**ATA Nº 1**


Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 26/04/2023 para procedimento de defesa da Dissertação de MESTRADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, da candidata THAIS BRAZ DUARTE, de matrícula 2021123060, intitulada VOCÊ VOLTA AMANHÃ E DEPOIS PARA SEMPRE?: O COMBATE À EDUCAÇÃO COLONIALISTA ÀS VOLTAS COM UMA FILOSOFIA DE PIÃO. Às 10:00 do citado dia,

Faculdade de Educação UFBA, foi aberta a sessão pela presidente da banca examinadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. CILENE NASCIMENTO CANDIA, que apresentou os outros membros da banca: Prof. Dr. EDUARDO DAVID DE OLIVEIRA, Prof<sup>ª</sup>. Dra. MARIA WALBURGA DOS SANTOS e Prof. Dr. OSMAR SOARES DA SILVA

FILHO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pela presidente que passou a palavra à examinada para apresentação do trabalho de Mestrado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pela candidata, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pela presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

**Dra. MARIA WALBURGA DOS SANTOS, UFSCAR**  
Examinadora Externa à Instituição

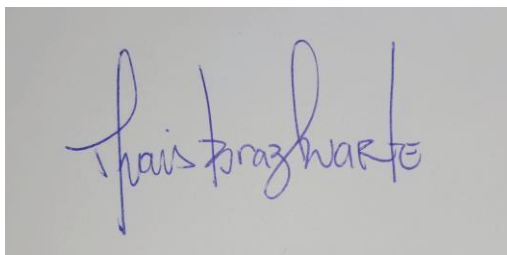
**Dr. OSMAR SOARES DA SILVA FILHO**  
Examinador Externo à Instituição



**Dr. EDUARDO DAVID DE OLIVEIRA, UFBA**  
Examinador Externo ao Programa



**Dra. CILENE NASCIMENTO CANDA, UFBA**  
Presidente



**THAIS BRAZ DUARTE**  
Mestranda

## FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº1

**Autora: THAIS BRAZ DUARTE**

**Título: “VOCÊ VOLTA AMANHÃ E DEPOIS PARA SEMPRE?”:  
O COMBATE À EDUCAÇÃO COLONIALISTA ÀS  
VOLTAS COM UMA FILOSOFIA DE PIÃO.**

**Banca examinadora:**

Prof(a). MARIA WALBURGA DOS SANTOS Examinadora Externa à Instituição

Prof(a). OSMAR SOARES DA SILVA FILHO Examinador Externo à Instituição

Prof(a). EDUARDO DAVID DE OLIVEIRA Examinador Externo ao Programa

Prof(a). CILENE NASCIMENTO CANDA Presidente

---

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

- |    |     |                       |
|----|-----|-----------------------|
| 1. | [ ] | INTRODUÇÃO            |
| 2. | [ ] | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA |
| 3. | [ ] | METODOLOGIA           |
| 4. | [ ] | RESULTADOS OBTIDOS    |
| 5. | [ ] | CONCLUSÕES            |
- 

**COMENTÁRIOS GERAIS:**

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.



**Profa. CILENE NASCIMENTO CANDA**  
Orientadora

Às crianças do São Roque.

## AGRADECIMENTOS

Em roda, agradeço ao que me movimentou até este trabalho, no entrecruzamento de possibilidades, “afetamentos”, e nas articulações engenhosas que fazem dos caminhos escolhas, rotas, estradas, dúvidas, encontros, desencontros. O exercício inegociável do questionamento aprendo com as crianças, com o brinquedo popular e com a história escondida pelo véu estratégico do racismo. Como fazem as crianças, o brincar nos desafia, olha nos olhos e questiona, incomoda. Por isso agradeço às crianças e ao brincar sem separá-los, sendo manifestados um no outro: criança é manifestada de brincar e o próprio brincar é manifestado de criança.

Agradeço às professoras e professores que me atravessam neste ofício urgente, belo e difícil. Em especial, à minha orientadora Cilene Canda, pela parceria neste salto poético e pelo amparo entre nós quando a rigidez nos toma o espírito. Nesta rota de desmembrar a eugenia como ferramenta na educação, agradeço profundamente os meus professores e professoras do EREREBÁ, do Colégio Pedro II, tão urgentes em minha formação e no consequente caminho desta pesquisa. Para sempre. Em espiral, novamente agradeço às crianças que, na palma das mãos, rodam o pião em festa – nem bem sempre por motivos de festejo, mas por uma lei infantil da natureza da alegria. Agradeço a todas as crianças que atravessam o caminho e o coração, grandes mestras de um modo de existir insubordinado. Às crianças do São Roque e suas mães, tão generosas e confiantes no brincar, dedico este trabalho e desejo saúde, alegrias, e agradeço tanto quanto o infinito de todas as suas provocações, também agora e para sempre. À Nina, Rejane e Patrícia, agradeço a confiança e apoio, desde subir no pé de tamarindo até as últimas páginas desta dissertação.

Apreendi, também com o brincar, sobre mestres: considero as crianças minhas grandes mestras. Mas para conseguir reconhecê-las como tanto, quem assim me ensinou foi meu Mestre Marrom, a quem agradeço por me ensinar sobre a roda, sobre o tempo, sobre o silêncio, paciência, confiança, sobre responsabilidade, sobre a vida, pelas voltas do sem-fim. Agradeço também ao meu Mestre Roquinho, mestre passarinho, quem eu presenciei ser reconhecido pelas crianças como criança também, agradeço pela amizade, conversas, estradas de Minas e caminhos brincantes. À minha mãe, agradeço por tudo que já agradecei aqui, com todo meu amor imenso e mais, agradeço por ter sido a primeira pessoa com quem brinquei, e sempre firme ao meu lado. Agradeço ao Roberto, por toda compreensão, cuidado, presença,



carinho e confiança nos meus saltos. Ao meu pai, agradeço por me fazer pião. Às minhas grandes amigas e amigos, meus grandes amores na partilha do brincar vida adentro. De longa ou curta data, somos encontro. À Lis e ao Otto, meus amores em espiral, da lei do infinito.

À capoeira. Ao fogo que fez de tudo um recomeço. À Praça da Gameleira.

À Bahia.

*Rodou, rodou,  
rodou meu pião rodou.  
Na palma da minha mão,  
rodou meu pião rodou.*

*(domínio público)*

## RESUMO

Como as voltas de um pião, que são também as voltas deste mundo, uma educação brincante tensionada pela realidade é possível e necessária. Esta pesquisa tem como objeto o brincar dentro de uma análise crítica a partir do processo de colonialismo no Brasil. Junto às crianças do povoado do São Roque, região rural de Feira de Santana – Bahia, como sujeitas da pesquisa, o brincar como objeto fez-se também como escolha metodológica e procedimental. Considerando o brincar um espírito que permeia todas as instâncias da existência, aqui os volteios se relacionam à educação, desenvolvendo uma elaboração conceitual sobre o brincar tensionado especificamente por consequências materiais e simbólicas do legado colonial: a branquitude e a manutenção de poder em suas mãos. Através de estudos da branquitude, é identificado como traço fundamental seu ímpeto dominador, que furta o espírito, subjuga-o, e cria uma estrutura social apartada de um modo de existir brincante. Assim também o faz com o corpo nos processos de aprendizagem. Por isso a pesquisa gira pela estrutura da racionalidade na educação brasileira e seu formato ainda profundamente colonial e colonizador imposto às infâncias. Em contraposição, o conceito chave no trabalho é o da *alacridade*, porque dialoga com a concepção de deriva, tempo, e corpo para uma construção cosmoperceptiva e investigativa: uma Filosofia de Pião. O objetivo maior da investigação é defender o brincar como sistema cultural capaz de traçar caminhos de combate à uma educação que ainda se propõe colonizadora. Para tanto, especificamente são apontados traços do projeto colonial e da branquitude que o brincar, como ontologia, tensiona e abala. A metodologia no eixo do pião é um exercício epistemológico combatente que cruzou estudos sobre: a branquitude, as políticas educacionais no Brasil e os encontros brincantes com as crianças do São Roque. A pesquisa questiona: qual o efeito, para a educação, deste enlace do brincar a partir de uma perspectiva crítica sobre legado colonial? A pesquisa provoca a responsabilização da branquitude pela distorção do brincar como um possível eixo de regência social e, em contrapartida, contribui com fundamentos brincantes para o enfrentamento de realidades opressoras, através da educação. Tendo o brincar em si uma musculatura atitudinal, estes encontros com as crianças do São Roque inspiraram a construção de uma metodologia própria que promove o exercício de pesquisar brincando, mediante sete momentos fundamentais do brincar de pião como caminhos metodológicos: o tronco de madeira no torno; a feira que envolve o brinquedo; o lançamento; o baile; o sono; o cambalear e a queda do pião. Como procedimento, a fotografia, o áudio visual e o diário de bordo são grandes aliados para a captação tanto da poética dos encontros com as crianças, quanto do registo de instantes importantes de reflexão. Pelos ensinamentos das crianças, mestras do *ofício* brincante, o brincar aqui resiste bravamente, uma vez que estas rotas brincantes contestam a formação do pensamento educacional brasileiro e apresentam um confronto à racionalidade ocidental como eixo do conhecimento.

**Palavras-chave:** Criança; Brincar; Educação; Colonialismo; Branquitude.

## ABSTRACT

Like the turns of a spinning top, which are also the turns of this world, a playful education tensioned by reality is possible and necessary. This research has as its object to act of playing within a critical analysis of the process of colonialism in Brazil. Together with children from the village of São Roque, rural region of Feira de Santana - Bahia, as research subjects, to act of playing as an object was also made as a methodological and procedural choice. Considering playing a spirit that permeates all instances of existence, here the loops are related to education, developing a conceptual elaboration on playing specifically tensioned by material and symbolic consequences of the colonial legacy: whiteness and the maintenance of power in their hands. Through studies of whiteness, its dominating impetus is identified as a fundamental trait, which steals the spirit, subjugates it, and creates a social structure separated from a playful way of existing. It also does the same with the body in the learning processes. That is why the research revolves around the structure of rationality in Brazilian education and its still deeply colonial and colonizing format imposed on childhood. In contrast, the key concept in the work is: alacrity, because it dialogues with the concepts of drift, time, and body for a cosmoperceptive and investigative construction: a Philosophy of Spinning Top. The main objective of the investigation is to defend playing as a cultural system capable of tracing paths to combat an education that still proposes to be colonizing. To do so, specifically traces of colonialism and whiteness are pointed out that playing, as an ontology, tensions and undermines. The methodology on the spinning top axis is a combative epistemological exercise that crossed studies on colonialism, whiteness, educational policies in Brazil and playful encounters with the children of São Roque. The research questions: what is the effect, for education, of this connection of playing from a critical perspective on the colonial legacy? The research provokes the blaming of whiteness for the distortion of playing as a possible axis of social regency and, on the other hand, contributes with foundations for facing oppressive realities, through education. Since playing itself has an attitudinal muscle, these encounters with the children of São Roque inspired the construction of a methodology that promotes the exercise of researching while playing, through seven fundamental moments of spinning tops as methodological paths: the wooden trunk in the lathe; the spinneret that surrounds the toy; the throw; the dance; sleep; the staggering and falling of the spinning top. As a procedure, photography, audio visuals and the logbook are great allies for capturing both the poetics of the encounters with the children and the recording of important moments of reflection. Through the teachings of children, the masters on playing, the act of playing here resists bravely, since these playful routes contest the formation of Brazilian educational thought and present a confrontation with Western rationality as an axis of knowledge.

**Keywords:** Child; To play; Education; Colonialism; Whiteness.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Figura 1</b> Crianças aguardam na cerca de uma das casas do São Roque.....	23
<b>Figura 2</b> Placa para a entrada do São Roque .....	24
<b>Figura 3</b> Pasto ao redor do povoado do São Roque.....	25
<b>Figura 4</b> Paisagem na estrada de terra para o São Roque.....	27
<b>Figura 5</b> Mini pipa feita de papel de presente. ....	35
<b>Figura 6</b> Criança empinando mini pipa de papel de presente.....	35
<b>Figura 7</b> Criança correndo empinando a mini pipa .....	36
<b>Figura 8</b> Preparação da pista de corrida de tampinha.....	37
<b>Figura 9</b> Crianças observam a pista de corrida.....	37
<b>Figura 11</b> Criança brincando na pista de corrida de tampinhas.....	38
<b>Figura 10</b> A pista de corrida pronta e enfeitada com flores.....	38
<b>Figura 12</b> Construção da pequena vila do São Roque .....	39
<b>Figura 13</b> Criança enfeitada casinha de barro com flores .....	40
<b>Figura 14</b> Preparação de uma festa de comidinhas de barro .....	40
<b>Figura 15</b> Criança brincando com pião.....	41
<b>Figura 16</b> Brincadeira individual de cama-de-gato .....	43
<b>Figura 17</b> Brincadeira de cama-de-gato.....	43
<b>Figura 18</b> Criança brinca no escorrega. ....	44
<b>Figura 19</b> As mãos de uma criança com uma bola de terra. ....	49
<b>Figura 20</b> Mãos das crianças misturando terra e água.....	51
<b>Figura 21</b> Mãos das crianças brincando com a terra. ....	52
<b>Figura 22</b> A mão de uma criança fincando galhos na terra. ....	53
<b>Figura 24</b> Brinquedos de panelinhas e comidinhas de barro. ....	54
<b>Figura 23</b> As crianças preparam uma festa de comidinhas de barro. ....	54
<b>Figura 25</b> Xícara de plástico com flores de enfeite .....	55
<b>Figura 26</b> Preparação da massa de bolo de terra (I) .....	56
<b>Figura 27</b> Criança prepara massa de bolo de terra (III).....	57
<b>Figura 28</b> Criança prepara massa de bolo de terra (II) .....	57
<b>Figura 29</b> Amarelinha.....	62
<b>Figura 30</b> Menino brinca de amarelinha (I).....	63

<b>Figura 31</b> Menino brinca de amarelinha (II) .....	63
<b>Figura 32</b> Menino brinca de amarelinha (III) .....	64
<b>Figura 33</b> Crianças brincam de bicicleta. ....	66
<b>Figura 34</b> Menina brinca com terra em um copo plástico. ....	68
<b>Figura 35</b> Mini fogueira feita de galhos e folha seca. ....	71
<b>Figura 36</b> A mini fogueirinha do São João (I).....	72
<b>Figura 37</b> A mini fogueirinha do São João (II) .....	73
<b>Figura 38</b> A mini fogueirinha do São João (III) .....	73
<b>Figura 39</b> Dimensão da mini fogueirinha (I).....	74
<b>Figura 40</b> Dimensão da mini fogueirinha (II).....	75
<b>Figura 41</b> Criança brinca no balanço (I).....	80
<b>Figura 42</b> Crianças brincam no balanço (III).....	81
<b>Figura 43</b> Criança brinca no balanço (II).....	81
Figura 44 Criança brincando de bolinha de gude (I) .....	86
<b>Figura 46</b> Criança brincando de bolinha de gude (III) .....	86
<b>Figura 45</b> Criança brincando de bolinha de gude (II).....	86
<b>Figura 47</b> Criança brinca com pião (I).....	89
<b>Figura 48</b> Criança brinca com pião (II) .....	90
<b>Figura 49</b> Criança brinca com pião (III).....	90
<b>Figura 50</b> Gráfico dos valores civilizatórios afro-brasileiros .....	94
<b>Figura 51</b> Criança brinca no escorrega. ....	96
<b>Figura 52</b> Meninas brincam com brinquedo de papel crepom. ....	97
<b>Figura 53</b> Criança brincando com telefone de lata (II).....	100
<b>Figura 54</b> Criança brincando com telefone de lata (I) .....	100
<b>Figura 55</b> Criança brincando com telefone de lata (III) .....	101
<b>Figura 56</b> Criança envolve o pião com a fieira.....	105
<b>Figura 57</b> O pião é lançado pela fieira.....	106
<b>Figura 58</b> Pião em pé no eixo. ....	108
<b>Figura 59</b> Brincadeiras de comidinha de barro.....	115

## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 O POVOADO DO SÃO ROQUE.....</b>	<b>23</b>
2.1 Chegança na comunidade do São Roque.....	30
2.2 As mães do São Roque: “eu posso, eu sou mãe”.....	46
2.3 O sotaque do brincar do povoado .....	48
2.4 O brincar inventa seu tempo .....	58
2.5 O fogo íntimo: o menor São João que já existiu .....	70
2.6 Nascimento de brinquedo é ofício de criança.....	76
<b>3 METODOLOGIA NO EIXO DO PIÃO .....</b>	<b>88</b>
3.1 Imagens de uma ontologia do brincar.....	95
3.1 Toco, feira e lançamento: fecundo espírito do mundo .....	102
3.2 O bailado, o sono e o cambaleiar.....	107
3.3 O pião bambeia e cai .....	109
<b>4 O BRINCAR COMO ELO PERDIDO E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>111</b>
4.1 Colonialismo e a educação: educar longe do espírito.....	115
4.2 A contra colonialidade como interlocutora do passado e locutora do futuro.....	120
4.3 A manutenção do projeto colonial na educação pela ação da branquitude: o cinismo tolerado e o <i>discurso da sensibilidade</i> .....	123
4.4 A <i>alacridade</i> : convite para brincar .....	126
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

E então eu vi  
que o pião roda para nascer  
e depois que nasce,  
vive para rodar.  
Como essas coisas pequeninas,  
que nos ensinam da vida,  
as voltas que o mundo deu,  
e as voltas  
que ainda vai dar.  
Tempo largo é quase nada, no eixo do pião.  
Quando dorme faz morada  
no tempo da imensidão.

(Diário de bordo<sup>1</sup>, 2020)

Ser pião é um dos intentos deste trabalho: um modo de existir brincante e por isso, assim também, um modo de pesquisar. Fazer o brinquedo feliz é promover uma troca justa, da banca das trocas justas. Porque quando o pião cumpre seu destino em espiral, o coração pequenino da criança roda junto, cambaleando tudo que parece – por si só – perfeito ou completo. Atestada a incompletude, dormem<sup>2</sup> criança e pião, desafiando o próprio tempo. Mas o pião ainda gira, porque ainda está de pé. E gira pela tensão da fieira que o lança ao chão. A fieira, esta corda que promove o nascimento do brinquedo, o renascimento da infância, todas as vezes que enlaça o pião–mundo na palma da mão. Desta maneira, a própria pesquisa foi elaborada e posta em prática no eixo de um pião: fecunda em desejo, enlaçada em problemáticas e lançada à aventura dos rodopios por rotas indefinidas. O que faz deste caminho uma desenvoltura vinculada a uma série de elementos, procedimentos, e linguagem não tanto convencionais.

Em metonímia, a pesquisa propõe uma metodologia no eixo de um pião, por todo o caminho que envolve seu nascimento e todo o rito de sua preparação: o pedaço de madeira que roda no torno, ou na mão do artesão, para fazer surgir o brinquedo; o abraço da fieira, esta corda que o envolve para lançá-lo ao chão; o lançamento; o bailado; quando ele dorme; o cambetear e a queda. Estes sete momentos do pião são aqui a construção de uma metodologia própria que

---

<sup>1</sup> Diário de bordo: ferramenta metodológica que acompanhou todo o processo de pesquisa, através de escritos descritivos e poéticos que transbordaram de meus encontros com as crianças. Foram colhidas frases das crianças e reflexões que despertaram em mim em momento posterior a nossos encontros.

<sup>2</sup> O pião dorme quando, tão perfeitamente no eixo gira, que parece estar parado, em pé.



se dedica a tensionar o brincar diante do legado histórico do colonialismo no Brasil e a consequente responsabilização da branquitude (BENTO, 2022, p. 48) por sua manutenção. O contorno desta pesquisa está na roda da educação, e neste contexto, acredita contribuir de maneira ativa para as relações étnico-raciais, a partir do brincar destas crianças que aqui se apresentam. Junto das crianças – principal ação metodológica da pesquisa – foi possível perceber que as voltas do pião nos contam aquilo que o gesto da infância também provoca: o brincar inventa o seu tempo<sup>3</sup>, se manifesta no corpo, negocia e, em roda, baila subversivo nascido tanto da liberdade, quanto de ambivalências. Por tudo isto, o brincar defende um formato de educação que não segmenta corpo e espírito, tampouco afasta adultos e crianças em posições opostas – características do formato ocidental e colonial de relação com o conhecimento.

Antônio Bispo dos Santos (2019) ensina que só é possível saber um rio a partir de sua nascente. E, como exemplo, em se tratando da educação, ela é próprio rio, de modo que, para entendê-la me remeti à sua nascente de águas brincantes, misteriosas e atreladas à ancestralidade, a partir da perspectiva de filosofias tradicionais africanas, por exemplo. Estas águas, contudo, aqui no Brasil, em específico, foram contaminadas pelo venenoso mercúrio do colonialismo e assim seguiu o envenenamento de todos os eixos sociais, inclusive o brincar, que aqui considero como um sistema cultural. O que a pesquisa apresenta é uma perspectiva sobre o brincar que o entende como aliado ao combate a este envenenamento colonizatório. Assim, o trabalho se inicia com a descrição sobre o povoado do São Roque e uma costura entre os encontros com as crianças e reflexões sobre os estudos sobre o colonialismo, a branquitude e a expansão dos princípios colonizatórios na educação brasileira. Em seguida, a partir dos encontros com as crianças, nossos brincare e algumas de suas falas, apresento a metodologia no eixo do pião: uma construção própria vinculada ao exercício brincante, inclusive enquanto método de pesquisa.

Depois da apresentação do povoado e da metodologia de pião, apresento um debate entre o projeto do colonialismo e a branquitude diante do brincar como um fundamento social insurgente, combatente e da regência da *alacridade*<sup>4</sup> (SODRÉ, 2017, p. 149). Conceito que

---

<sup>3</sup> Referência ao título do terceiro capítulo do livro “Pensar Nagô”, de Muniz Sodré (2017).

<sup>4</sup> *Alacridade* é um conceito introduzido através da leitura do livro Pensar Nagô (2017), de Muniz Sodré. O autor define a *alacridade* como: antitética do amor universal e, em contrapartida, é comunitária, relacional e corporal (SODRÉ, 2017, p. 149). Um modo fundamental de existência, atitudinal, a possibilidade de uma sociedade ser regida pela alegria como uma concepção ética-estética. Um modo de organização social.

atravessa toda a pesquisa, mas que se explicita nesta seção porque conta com a necessidade de assentamento da temática, do objeto, das sujeitas para, enfim, se consolidar em justificativa para uma contribuição social implicada na realidade – a partir do brincar. A temática é, portanto, o brincar comprometido com as infâncias considerando que as crianças estão relacionadas aos conflitos da sociedade. O objeto é o próprio brincar, relacionado a estudos críticos sobre a edificação do país, em específico, no que tange a educação. Considerando o processo colonizatório no Brasil, nem mesmo o próprio brincar estaria imune ao projeto colonial. E, na investigação deste legado avassalador, o encontro com os estudos da branquitude é a culminância que a consciência racial exige de pessoas brancas: responsabilização.

As crianças do povoado, como principais sujeitas de interlocução da pesquisa, se tornaram parceiras na elaboração desta Filosofia de Pião. Tal como as voltas de um pião, o trabalho gira em torno do eixo da infância e do brincar, à deriva, e, desta maneira, também concebeu a possibilidade de uma metodologia que fosse construída junto à experiência no próprio caminho. O povoado do São Roque trouxe uma oportunidade procedimental poética, delicada e muito importante: estar como única adulta junto as crianças, imersa em seus brincantes, fora da escola, debaixo do céu de sua comunidade, ou seja, na extensão de suas casas. O que trouxe a possibilidade de brincar com as crianças em seu território, no exercício da deriva, de modo que fosse possível percebê-las sem as obrigações e os contornos da escola. Ouvi-las, estar disponível para o que possa acontecer junto a elas em brincar, em conflito, em conversas.

A relevância social e a responsabilidade desta pesquisa se valeram de algumas ferramentas necessárias à manifestação científica de tantos encontros poéticos com as crianças: a atuação brincante junto às crianças, a fotografia e os registros audiovisuais, e o diário de bordo foram procedimentos escolhidos. A linguagem poética da pesquisa foi uma inescapável necessidade para a relação com a poesia inerente às crianças, contudo, o tutano acadêmico é a própria justificativa para a elaboração desta investigação: apresentar para a academia cada vez mais diálogos e ações sobre as relações étnico-raciais na educação, e, desta vez, sob a perspectiva do brincar. Estudar estas imagens é como um mergulho naquilo que, na excitação do momento, não poderia perceber. Ainda, e mais especificamente, a fotografia foi também um procedimento que auxiliou no processo de aproximação com as famílias e, assim, de estabelecimento de confiança com a minha presença junto às crianças e às nossas brincadeiras.

No enorme desafio em conseguir dar palavras às experiências com as crianças do São Roque, recorri à poesis do corpo-tela, de Leda Maria Martins (2021, p. 77), porque esta

composição faz um tear entre o tempo, a corporeidade e as imagens – se aproximando, assim, das cosmopercepções. Passei a registrar nossos encontros por fotografias e vídeos, procedimentos de registro da investigação e meio de análise das situações vividas. Sem que invadisse a brincadeira das crianças: por vezes deixava o celular gravando, apoiado em algum canteiro, nas grades da Igreja e, destas imagens, conseguia também registrar belas fotografias. Os registros fotográficos tornaram-se, além de um retrato bonito das crianças em seus brincare, uma importante documentação que, depois, tendo a experiência do momento guardada, percebi grandes contrastes de um brincar insubordinado.

O intento destes encontros, portanto, partiu da necessidade de aprender sobre um brincar desemparedado – mas, em razão de uma perspectiva crítica à história da educação no país, a intenção foi ganhando uma musculatura que rapidamente confluiu com uma constatação: dentro do brincar, há também, um exercício político.

A política pode ser parceira nesse jogo. Não certamente a política que se define como fenômeno de Estado (política partidária, política social etc.) e sim a prática de organização da reciprocidade dos seres diferentes em comunidade, ou seja, política como prática de estar junto, ao lado da luta pela inclusão, no mundo comum, dos excluídos históricos. (SODRÉ, 2017, p. 172)

De modo que, se o brincar também é político, está vinculado aos direitos de seus sujeitos. O legado colonial no Brasil instituiu a continuidade de políticas de servidão ao longo de sua história, o que reafirma a necessidade de defesa da emancipação em todas as esferas sociais, mas que, na pesquisa, a centralidade está na educação. E é neste aspecto que toda a discussão sobre o colonialismo e a branquitude se insere na manifestação do brincar, uma vez que este não se sobrepõe à realidade, ao contrário disto, está inserido nela – nunca maior que a própria criança. Tal como o pião: o objeto não é maior que o brincar, que também depende da criança, do brincante. O brincar, mesmo com a existência do pião-objeto, só passa a existir pela manifestação corpórea de quem brinca.

Portanto, ao longo do trabalho, como nas voltas de um pião, de maneira não convencional, esta dissertação, dentro da esfera da educação, denuncia o papel da branquitude na manutenção das desigualdades raciais e traz uma proposta de contribuição ontológica ao combate à educação colonial através dos primeiros passos daquilo que aqui chamo de Filosofia de Pião. Uma abordagem filosófica e metodológica sobre o brincar que o entende como ontologia e, assim, dialoga com os conceitos de *alacridade* (SODRE, 2017, p. 149), *deriva* (OLIVEIRA, 2020, p. 261), *cosmopercepção* (OYEWÚMI, 2021, p. 29), *contra colonialidade*

(SANTOS, 2021, p. 35), *branquitude* (BENTO, 2002; KILOMBA, 2022; SCHUCMAN, 2012), *colonialismo* (CESAIRE, 2020), *corpo* (MARTINS, 2021; SODRÉ, 2017), e o *ofício* (BÂ, 2010) das crianças: o brincar. As crianças aqui são reconhecidas, portanto, como mestras do *ofício* brincante e, como representantes desta maestria, estão as crianças do São Roque como sujeitas da pesquisa.

A pesquisa confia em uma educação aliada ao brincar, e que assim, verdadeiramente emancipatória, esteja engajada no combate ao projeto colonial instaurado no Brasil. O colonialismo, dentro de moldes eurocristãos monoteístas (SANTOS, 2021, p. 29), opera pela lógica da segmentação, separação entre mente e espírito, conhecimento e corpo; subjetividade e saber científico. Em contrapartida, o brincar é a liga, como visgo de jaca, e tem como pressuposto a liberdade: primeiro abalo sistêmico diante dos princípios colonizatórios. A liberdade – conceito correlato à deriva, é, ao mesmo tempo, ação procedimental metodológica e espírito do trabalho. É, para a pesquisa, uma prática valiosa, uma ação indispensável e um método possível que, promovendo inconstâncias, traz consigo o desafio de novas epistemologias, desde uma metodologia brincante. E, como pressuposto do brincar, ensina que a educação precisa de adultos e crianças brincantes, na intenção de que seja possível estabelecer uma relação com o saber que valorize a corporeidade e as tensões da realidade – uma vez que as crianças estão sempre vinculadas também às violências da opressão, como, aqui em específico, o racismo.

Estes são os primeiros passos de uma abordagem sobre o brincar que chamo de Filosofia de Pião, que dialoga com o movimento, a estética, a ética (SODRÉ, 2017, p. 113; OLIVEIRA, 2020, p. 266; MARTINS, 2020, p. 71): uma filosofia que elabora o pensamento a partir da corporeidade e de uma experiência de tempo não cronológica (MARTINS, 2020, p. 21). Implicado no mundo, o brincar subverte lógicas racionalistas e se relaciona com a manifestação do ser em todos os seus sentidos: tato, olfato, paladar e visão. Por isso, é uma abordagem filosófica metodológica cosmoperceptiva (OYEWÚMI, 2021, p. 29), e o método acolhido, portanto, foi a implosão de uma dicotomia adulto/criança e me entreguei completamente aos dias, ao caos, a excitação das crianças em quererem fazer tudo ao mesmo tempo.

Na analogia do pião, a educação se manifesta a partir do momento que se instaura na sociedade como um território de regência social da *alacridade*: quando o pião é envolvido pela feira e lançado ao chão do mundo. Antes, é gestada por uma ontologia do brincar na medida

em que fecunda cosmopercepções de mundo e assim incorpora o próprio tempo do conhecimento, do aprendizado – que é, na realidade, o respeito ao tempo de cada um. Depois de toco de madeira, nascido o objeto pião, ele ainda não é o brincar, uma vez que se torna o brincar pelo espírito do brincante, também sua ação em se fundir ao brinquedo no rumo da alegria. Como a educação, que precisa do espírito, precisa da corporeidade, da ludicidade, do desejo de dar à volta ao mundo, como faz o pião. Na base das sociedades – o chão onde o pião brinca –, a educação deve estar à deriva, sob o elogio da pluralidade e a subversão de padrões únicos, como os moldes sociais ocidentais que instauraram o colonialismo no Brasil.

Nesta rota sem rumo pré-definido, como as rotas do pião, a educação então encontra o delírio – equilibra-se no próprio eixo e dorme junto, na hipnose da própria relação com o saber. O pião que desafia o tempo é a analogia da educação que alcança o espírito, que nutre o próprio saber na descoberta de si na simbiose com o mundo. O pião bambeia antes de cair, logo depois de dormir. Como uma educação brincante, que baila subversiva por entre realidades profundamente atravessadas pelo legado colonial e em dado momento tomba. Não como o fim, não como o desabalo definitivo da estrutura: porque a educação é viva, resiste, e não é da ordem do fim, mas de uma vivência cosmoperceptiva – tal como o brincar.

E recomeça – sempre. Como o brinquedo que, depois de queda, mantém o brincar vivo com mais tantas outras voltas da feira. Esta é a relevância do brincar como ontologia para a educação, porque como filosofia, é o diálogo com a realidade; e o pião é a própria realidade, o pião é a educação em sua nascente. Desafiando dicotomias, a própria ação da pesquisa se encontrou com o brincar: não há aqui distância impeditiva entre ambos, ao contrário disto, acontece um encontro que, inspirado no brincar das crianças, leva à sério a brincadeira – como grandes mestras do *ofício* brincante e, por isso, também grandes cientistas da vida, debruçadas sobre os mistérios do mundo. Assim, tal como as voltas de um pião, aqui encaro o brincar como as voltas do mundo, como a paixão pela vida, e como a resistência em esquecer do mistério (NOGUERA, 2020, p. 542) – ensinamentos das crianças. O brincar é “uma ontologia, uma paisagem habitada pelas infâncias do corpo [...], um modo de predispor os seres no cosmos.” (MARTINS, 2020, p. 21). E quando colocamos esta perspectiva sobre o brincar no centro da educação, temos grandes referências para as relações étnico-raciais, no que se refere à defesa de uma epistemologia insurgente que honra os ensinamentos de nossos grandes mestres do *ofício*<sup>5</sup> brincante: as crianças.

---

<sup>5</sup> Referência aos ofícios tradicionais dos quais Amadou Hampaté Bá trata em seu artigo “A tradição viva”. (2015, 15

O desenvolvimento desta argumentação se inspira, especialmente, no livro Pensar Nagô de Muniz Sodré (2017), que decanta a formação do pensamento ocidental e constrói uma base que se apresentou como a possibilidade do reconhecimento do brincar em seu honroso lugar. O brincar como um elo necessário ao entendimento de uma sociedade regida pela *alacridade* (SODRÉ, 2017, p. 154) – originária de povos brincantes, contra coloniais e confluentes (SANTOS, 2021, p. 35, 68). Em contrapartida, aqui está um destrinchar da branquitude e uma expressão específica de seus traços: desmembrar a existência, apartar corpo e mente e, com isso, desconfigurar este brincar indomável que também dribla lugares subalternos reservados pelo legado colonial. Em seguida, percebendo os conflitos instaurados diante da desorientação que promovem, propõe uma solução própria: reapresentam o brincar e retomam sua defesa sob um frágil discurso de sensibilidade (DUARTE, 2022, p. 41)<sup>6</sup>. Entende-se, portanto que a branquitude encara o brincar por uma perspectiva simplista porque descolada de realidades, e esta se configura como uma postura que camufla uma ação determinante de dominação: esconde os ímpetos colonizadores e a manutenção do poder.

Na esquiwa da banalização do brincar, é compromisso da pesquisa afirmar que este brincar, contudo, ainda que indomável, não é maior que a criança, não é maior que a infância, não é maior que seus atravessamentos da realidade – mesmo que se faça presente, não paira sobre os conflitos. Justamente por isso, a criança e seus brincares não podem estar desassociados às questões étnico-raciais. No próprio brincar, e na realidade que o envolve, estão denúncias de que, nas veias das relações, está o racismo, as manifestações nítidas dos princípios colonizatórios e traços da branquitude. Como no diálogo com as crianças, nos diálogos entre elas, no território, na preparação e no próprio desfrute das brincadeiras– narrativas que estão mais adiante na leitura.

A costura entre a teoria e os encontros com as crianças do povoado do São Roque, como sujeitas desta pesquisa, traçou um contorno: a *deriva* (OLIVEIRA, 2020, p. 261) como experiência de criação que encara realidades e fatos que atestam a incompletude diante da existência de todos nós – o brincar é desta natureza. E aqui se apresenta a primeira crítica ao pensamento ocidental, colonizador, eurocristão monoteísta (SANTOS, 2021, p. 29), que entende a *deriva* dentro de um campo semântico de negatividade e desorientação.

---

p. 168)

<sup>6</sup> *Discurso da sensibilidade*: palavras e posturas que, falaciosamente, apresentam o sensível como uma espécie de resgate necessário à educação, sob o cínico argumento de que o apartamento do brincar de um modo de existir não é responsabilidade própria. Equipara-se a um dos traços nítidos da branquitude, apontado por Cida, como o pacto narcísico (2022, p. 12).

Como algo que precisa ser evitado, prevenido, concertado, porque um erro, perigoso, desconfortável. A deriva se opõe, em seu uso mais corrente, ao controle, ao seguro, ao previsível. [...] Nesse balaio semântico, derivar é não saber o que fazer, signo de insegurança e imperfeição. Estar à deriva é o contrário da racionalidade, é o contrário dos mapas, o contrário da organização, o contrário do conhecimento, inclusive. Estar à deriva é estar em perigo! (OLIVEIRA, 2020, p. 264)

Neste cenário, a racionalidade colonial, portanto, como norma fundamental para a construção do conhecimento e para a concepção de educação, marca um traço ocidental determinante: o diverso é um perigo, estar à *deriva* é um perigo. E este lugar de insegurança é reservado à liberdade porque é desta força que a criança – e todos – descobre quem é e assim encontra as ferramentas necessárias para defender-se. O diverso torna-se uma ameaça porque desestabiliza verdades únicas e traz à tona a fragilidade dos argumentos que sustentam o racismo, por exemplo. A *deriva* é encarada como o contrário ao conhecimento, porque não segue padrões racionais e está disponível para o imprevisto, para as possibilidades e para ambivalências. É então que a discussão sobre a liberdade inaugura, na pesquisa, tanto em sua metodologia, como em seu corpo atuante junto às crianças, um fio de meada – uma fieira, barbante próprio responsável por fazer o pião rodar –, que lança coração e mente juntos nesta jornada investigativa. Lança também medos, inseguranças próprias à aventura de pesquisar e uma confiança genuína nas crianças, de que são grandes mestras do ofício (BÂ, 2010, p. 189) brincante.

Na metodologia do pião, a liberdade são as rotas imprevisíveis que o brinquedo dança – o brincar dança na educação –, mesmo depois de cuidadosamente nascido das mãos do artesão, envolvido na fieira pelas mãos do brincante e, por tantas estratégias destinadas ao seu lançamento, ainda roda à *deriva*. Livre. Diante disto, o desenvolvimento da problemática desta pesquisa considera a *deriva* um território fértil, inspirador e procedimental que promove desestabilização da racionalidade característica do ocidente. Esta que remonta a própria edificação do Brasil, uma vez que, desde a invasão colonial, se deu por meio de diferentes estratégias de dominação e princípios colonizatórios, tal como a imposição de um padrão de civilização aos povos aqui colonizados. Assim, sob argumentos salvacionistas, o projeto colonial foi instaurado no Brasil por um ideal de coisificação e domesticação de corpos, sob o falso argumento da civilização.

O fato é que esta civilização pregada pela Europa que invadiu as terras indígenas e

sequestrou milhões de africanos do continente traduzia-se pela aniquilação dos corpos e das culturas destes povos e pela imposição de um padrão cultural racional, incongruente com a diversidade, e, portanto, com a própria liberdade. Desta maneira, a história do país traz um legado colonial incontornável e que ainda hoje está presente nas veias da sociedade, sendo a educação um destes eixos sociais. A educação, para a pesquisa, é como espinha dorsal da sociedade, caminho por onde todos transitam – ou deveriam transitar por direito –, de modo que se consolida como uma construção transversal de pensamento social, político e comunitário. É um eixo social como água que inunda todas as relações. Também atravessada pela herança do protagonismo da razão e pela imposição de poder pela força, por isso revela suas faces também colonizadoras e, para tanto, conta com estruturas lineares de controle.

O que me levou ao encontro com as crianças do São Roque em um caminho de responsabilização, partiu de uma base fundamental: *racializar*<sup>7</sup> os estudos sobre a educação e, conseqüentemente, sobre o brincar e a infância. Portanto, este caminho se desenvolve a partir desta complexa costura de teorias e realidades, a fim de questionar o projeto colonial na educação também a partir do brincar, no sentido de enfrentar sua edificação em alicerces colonizados e colonizadores, além de sua manutenção. Para isso, a proposta é contribuir para uma transformação epistemológica na educação a partir do que nos ensinam as crianças, a partir do brincar. Metodologicamente, na analogia do pião, esta preparação deu-se tal como o toco de madeira que, no torno gira ainda que não esculpido. Ali dentro está o pião, sem forma, sem eixo e na incerteza de que vai ser um bom pião. Mas já roda para nascer! Tal como a pesquisa que aqui se apresenta, tão movimentada no campo dos desejos, tão viva ainda que antes de uma organização metodológica bem definida. À deriva, o encontro com os caminhos a percorrer.

Nestes quase dois anos de idas quinzenais ao São Roque, fui sempre recebida com a seguinte pergunta: “vamos brincar de que?”, ao que sempre respondo: “do que vamos brincar?”. Juntos, decidimos e em seguida, construímos narrativas, e na emergência das infâncias, ali conseguimos, juntos, partilhar o brincar. Este cenário é embevecido de alegria, risadas, correria, também do caos. As crianças brigam muito, e isso aparece em todas as brincadeiras. A princípio, no início de todo o caminho, tentava conter as confusões, ou ao menos organizar de alguma maneira, com a crença de que seria necessário o mínimo de ordem para que todos estivéssemos bem, seguros, e pudéssemos brincar. Mas neste caos companheiro, a liberdade ganhou seu ápice e percebê-la como deriva foi a grande virada metodológica. Não se

---

<sup>7</sup> Atribuir o recorte de raça como a base deste estudo.



trata de uma confusão permissiva, mas sim a compreensão da excitação avassaladora pelo brincar me faz exercer uma postura aberta, uma escuta mais presente e ativa. Ainda, principalmente, uma postura que não se coloca como alguém que está levando algo à comunidade, mas sim, junto à suas crianças, está partilhando encontros brincantes para, com elas, aprender sobre seu ofício: o brincar.

A manifestação deste procedimento protagoniza a germinação de infâncias e se inspira na abordagem da afroperspectividade, que, resumidamente, “é um exercício filosófico em diálogo com outras áreas das ciências humanas (especialmente a sociologia da infância) baseado em sentidos de mundo africanos, afro-brasileiros e indígenas de caráter biocêntrico que tem na infância um conceito-chave” (NOGUERA, 2020, p. 535). Pelo fato de a afroperspectividade surgir dentro do campo de estudo das relações étnico-raciais, com a proposta de “uma centralidade no estado de infância” (NOGUERA, 2019b, p. 56), este flerte teórico foi ganhando tutano ao longo da pesquisa inclusive na perspectiva de superar o binarismo “infancializar/adulthood” (NOGUERA, 2018; 2020). Considerando que complementares e não opostos. Considerando ainda, a partir da filosofia nagô em Muniz Sodré (2017), que criança e adultos são, muito antes de opostos, uma relação intensa – “entre-conflituosa” de diferenças e, então, criativa.

A infância e a adultidade, tal como os pontos de extremidade da nascente e do poente do sol, partilham complementariedades, são um grande encontro entre a origem e o mais velho. A proposta de uma metodologia no eixo do pião, para a elaboração de uma Filosofia de Pião reconhece estes momentos para além da temporalidade cronológica, mas uma relação de partilha baseada em parceria, respeito e maneiras complementares de modos de existir, diferentemente de quando entendidas como extremidades opostas, ou em lugares hierarquicamente definidos. Assim nasce um rompante criativo, as possibilidades que nascem também da tensão. É quando nasce, da tensão da fieira, o rodopio do pião e, por isso, é este o momento do nascimento também do próprio pião – quando cumpre seu destino rodopiante. Nasce o brincar. O cruzamento entre a intimidade do espírito (SOMÉ, 2007, p. 25) com a materialidade do mundo liga o desejo da criança com a realização do sonho.

Deste salto filosófico cambaleante do pião, surge o questionamento: qual o efeito, para a educação, deste enlace do brincar a partir de uma perspectiva crítica sobre legado colonial? A pergunta transita por esta linha entre dicotomias que se desconfiguram diante do brincar. O brincar aqui como analogia, é da ética dos recomeços, tal como o pião, tal como a

diáspora. E as crianças do São Roque ensinam nos nossos encontros que todas as tensões tanto de suas realidades, quanto subitamente inauguradas dentro de nossos encontros, são a raiz da criação de momentos de partilha e denúncia dos traços violentos do legado colonial e da ação da branquitude. O caos é companheiro de uma organização desconhecida do estado de infância, e o brincar é um território de diálogo e manifestação do espírito indomável das crianças, que questiona: “você volta amanhã e depois para sempre?”.

Viver em estado de infância, como propõe o autor Renato Nogueira (2019a, 2019b) é estar desperto em nossos sentidos, a exemplo das crianças, que percebem o mundo em sua complexidade: pelo tato, olfato, audição, visão e paladares de mundo – em cosmopercepção (OYEWUMI, 2021, P. 29). É, ainda, não estar inerte ante o mistério da vida, assumindo que a existência não cabe em mecanismos de controle, de medida, lineares ou racionais. Ao contrário disto, o estado de infância assume que o mistério da vida mora na deriva, no imprevisível, na beleza, também no caos. Para tanto, uma noção de tempo que resulta de uma perspectiva cultural é de grande importância para este trabalho, em especial para a argumentação sobre uma concepção de sem-fim, de recomeços. No contrafluxo, a temporalidade no contexto cultural ocidental está ligada à cronologia, e “se expressa pela sucessividade, pela substituição, por uma direção cujo horizonte é o futuro, marca as teorias ocidentais sobre o tempo e a própria ideia de progresso e de razão da modernidade.” (MARTINS, 2021, p. 25).

O tempo pode ser ontologicamente experimentado como movimentos de reversibilidade, dilatação e contenção, não linearidade, descontinuidade, contração e descontração, simultaneidade das instâncias presente, passado e futuro, como experiências ontológica e cosmológica que tem como princípio básico do corpo não o repouso, como em Aristóteles, mas, sim, o movimento. Nas temporalidades curvas, tempo e memória são imagens que se refletem. (MARTINS, 2021, p. 23)

A afroperspectividade também define o pensamento como o exercício da elaboração de ideias corporificadas, considerando somente ser possível a construção do pensamento a partir do corpo (NOGUERA, 2011, p. 6), de modo que o corpo interrompe fluxos lineares (MARTINS, 2021, 83). Nela, a criança está no centro, portanto há “uma ênfase na definição filosófica da infância como cosmosentidos<sup>8</sup> que permitem reinaugurar experiências” (NOGUERA, 2019b, p. 131), no sentido oposto a uma concepção de educação que coloniza. Assim, a afroperspectividade considera a infância um modo de existir.

---

<sup>8</sup> O mesmo que cosmopercepções. (OYEWUMI, 2021, p. 29)

Como as voltas de um pião, à deriva, a liberdade que pressupõe o brincar está imersa em uma concepção de existência que conta com a maleabilidade do tempo, a pluralidade de possibilidades de partilha, o imprevisível como parte do cotidiano, a resistência em esquecer do mistério da vida, e a movimentação constante de questionamentos. Em contrapartida, todo o processo colonial onde se assentou a edificação do país e, ainda hoje, de manutenção de poder nas mãos da branquitude, é posto à prova diante de uma quebra de paradigmas dicotômicos com a assumpção de respostas únicas. A segmentação entre corpo e mente é ameaçada pela ideia de um pensar corpóreo, da elaboração do conhecimento através do corpo. Espírito e matéria, segregados em prol da dominação se reencontram diante de uma perspectiva que reconhece os extremos como complementares.

Considerando a segmentação da existência como um princípio colonizatório mantido pela característica ação da branquitude, o brincar é um desafio de deriva que desorganiza a pretensão de padrões de reconhecimento e elaboração do saber, o conhecimento, padrões de sociedade, de relações – todos viciados em modelos eurocristãos monoteístas. O brincar, por sua vez, é um exercício vívido de uma experiência de implosão de verdades únicas porque ele é uma polifonia, mas, ao mesmo tempo, denuncia o silenciamentos.

Brincando junto às crianças do São Roque, aprendi que é preciso alcançar uma perspectiva de cosmopercepções de mundo a fim de vê-lo, percebê-lo, tocá-lo, ouvi-lo, degustar, inspirar, expirar o mundo (OYEWUMI, 2021, p. 29), e, mais ainda, cosmoperceber onde estão suas tensões. Brincar é a liberdade encarnada: corpórea porque não se pode ser livre sem corpo; livre porque inclui ambivalências – o encontro entre a alegria e a tristeza, o simples e o complexo –, é, portanto, estar à deriva e “assumir o imprevisível como condição, e a desconstrução como origem” (OLIVEIRA, 2020, p. 261), o que aqui se entende como postura urgente dentro da educação, para que seja possível acolher as infâncias que se apresentam no universo que é uma criança. Portanto, aqui o brincar não se trata de uma “busca lúdica de prazer na dissolução generalizada das diferenças sociais [...], mas um regime autoengendrado, à maneira da própria vida, que, irredutível a qualquer exterioridade, se autoexplica e se expande.” (SODRÉ, 2007, p. 154)

O brincar se incorpora em territórios: o corpo e o lugar onde este corpo habita – uma comunidade. Corpo e comunidade são conceitos que aqui se entrelaçam, porque a concepção desta última é entendida por um regime de relações e implicações, que se encontra

com a definição de Sobonfú Somé<sup>9</sup> (2007):

A comunidade é o espírito, a luz-guia da tribo; é onde as pessoas se reúnem para realizar um objetivo específico, para ajudar os outros a realizarem seu propósito e para cuidar umas das outras. O objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem comunidade, o indivíduo fica sem um espaço para contribuir. A comunidade é uma base na qual as pessoas vão compartilhar seus dons e recebem as dádivas dos outros. (SOMÉ, 2007, p. 35)

Esta dissertação se inicia com a narrativa sobre o povoado do São Roque: minha chegada no povoado, nossas primeiras interações e as conseqüentes percepções que estes encontros brincantes trouxeram para a pesquisa. Uma narrativa sobre principais eventos que partilhamos, costurados nas voltas metodológicas em eixo de pião para que, em seguida, se apresente mais especificamente uma seção sobre a metodologia desta que se propõe como uma filosofia construída brincando e brincante. Por entre a analogia do pião, são apresentados sete momentos deste brincar como a construção de uma postura frente a educação. Até que esta postura se explica e justifica na próxima seção, onde a relação entre a educação e os estudos sobre o colonialismo e suas implicações no Brasil encontram-se também com estudos sobre a branquitude e uma perspectiva ontológica sobre o brincar. Finalmente, as últimas considerações são como um tear de recomeços.

---

<sup>9</sup> Sobonfu Somé: nascida e criada em Burkina Faso, membro da tribo Dagara, passou por rituais de iniciação e orientação. Hoje é professora e escritora, autora do livro “O Espírito da Intimidade” (2007), referência importante para esta pesquisa.

## 2 O POVOADO DO SÃO ROQUE

Na superfície dos gestos, o tato.  
No íntimo, o mergulho na descoberta:  
do mistério, da jornada, de si.  
pegar na mão o caminho,  
guardar no bolso,  
recorrer a ele quando preciso.  
Quando o fio da meada se perde,  
tornar ao princípio  
tal como o retorno à casa,  
à natureza.  
Ofício de cuidado,  
de espera,  
pelo tempo.  
Quais caminhos  
nos levam na direção do espírito, do íntimo?  
(Thais Braz, 2020)

**Figura 1** Crianças aguardam na cerca de uma das casas do São Roque.



Fonte: Thais Braz, 2021

Na fotografia, a imagem de um convite para brincar sob o céu do sertão, quando as crianças esperavam por uma resposta. Como nesta fotografia, agora convido à brincadeira como fazem as crianças: “vamos brincar de que?” Pego o pião pronto na mão, e começo a envolver a feira. Aqui nesta primeira seção apresento um grande encontro, destes que nenhum mapa seria capaz de guiar, e que, somente pela força da confluência acontecem: “confluência é a lei que rege a relação de convivência entre os elementos da natureza e nos ensina que nem tudo que se

ajunta se mistura, ou seja, nada é igual.” (SANTOS, 2019, p. 68). Feito as voltas de um pião, o mundo gira e nos leva até onde chegamos, ali ou aqui – sempre até onde chegamos, quem nos leva são as voltas desse mundo. Desde quando fui em busca de minha infância, para, só então, aprender a dialogar com as crianças, me vi em chão de terra, debaixo do céu. Pelas bandas de Minas Gerais, estive em sertões, interiores de mim que, apesar de minha infância urbana, me receberam neste mundo e por muitos janeiros e junhos, quando voltava à minha cidade. Nasci em Patos de Minas e transbordo em lembranças da criança que fui, e que ainda sou – quando, nas estradas de barro, estou no rumo do que pulsa em meu coração.

Os rumos desta investigação mudaram algumas vezes, atravessados pela dinâmica roda do cotidiano, do país, e das mudanças que o próprio estudo promoveu em mim. Em função da pandemia da covid-19, estive por um período sem um lugar para conseguir trabalhar com a minha pesquisa, pela necessidade de isolamento social e, por isso, o primeiro instituto que me receberia como pesquisadora suspendeu suas atividades. Foi quando conversando com minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cilene Nascimento Canda, ela me indicou um de seus outros orientandos que estava trabalhando como professor na escola municipal de um povoado, em um distrito rural de Feira de Santana – Bahia. Fui até este professor, conversamos sobre a pesquisa, sobre a comunidade e ele, com a permissão da coordenadora e da psicopedagoga da escola, me fez o convite para visitá-la.

**Figura 2** Placa para a entrada do São Roque



Fonte: Thais Braz, 2021

O povoado do São Roque nasceu em uma fazenda no século XIX, propriedade dos antepassados do Sr. João Lopes, quem fez doações de sua herança para algumas das famílias que ainda vivem no povoado. A comunidade foi construída ao redor de uma igreja do século XIX, “entre a ‘casa-grande’ e as casas dos escravizados, que se transformou no casario de telhados baixos e paredes de ‘adobe’ que formam a rua lateral da igreja.” (BLOG DA FEIRA, 2014). Além da Igreja do padroeiro, o povoado conta com duas ruas que o circundam, e atrás da igreja uma estrada de terra que leva às casas mais distantes. Dois comércios locais estão instalados: um bar da família daquele mesmo senhor herdeiro da fazenda onde surgiu São Roque, onde, aos finais de semana acontecem encontros de ciclistas, almoços e som; e outro bar do outro lado da rua, de uma das famílias nascidas ali. A vista da comunidade é belíssima, um horizonte profundo, verde, e um rio onde nunca pudemos ir por causa do “boi valente.”<sup>10</sup>

**Figura 3** Pasto ao redor do povoado do São Roque



Fonte: Thais Braz, 2021

A região nos conta histórias e, no São Roque, a disparidade destas histórias é evidente. Apesar da redondeza verde, na distância de três quilômetros, a paisagem é acimentada, encaixotada em casas idênticas umas às outras, dentro de condomínios fechados com quadra esportiva, jardim privado e ruas asfaltadas. A placa para a estrada do São Roque

---

<sup>10</sup> Forma como as crianças se referem aos bois que ficam na beira do rio, e acabam por impedir que possamos ir por lá brincar.

está em uma bifurcação de duas estradas de terra, e, ao lado, uma construção recente, que até o presente momento ainda não está pronta, de um enorme condomínio. A especulação imobiliária é uma realidade ao redor da região do São Roque e, bem na entrada do povoado, por exemplo, está um complexo urbanístico que se chama Jardim Brasil<sup>11</sup> e que novamente aparecerá nesta narrativa como um elemento de tensão. Em contrapartida, junto a natureza que também arroteia o povoado, é notável sua marginalização por parte do estado, uma vez que os recursos da prefeitura não chegam com facilidade à escola, e as condições de agricultura por lá são ínfimas – tanto pela terra seca do sertão, como pela ausência de um projeto social e econômico que possa contribuir com este cenário.

O meio de subsistência das famílias é o programa do Bolsa Família<sup>12</sup>, ou trabalhos que, na maioria das vezes, são exercidos pelos homens da comunidade, nas fazendas das redondezas, no manejo da terra e dos cavalos, por exemplo. Poucos trabalham na região distrital de Jaíba, em funções do primeiro setor e, ainda, alguns dos meninos (a partir, mais ou menos, dos seus nove anos de idade) também já trabalham junto de seus pais, também no manejo destas fazendas ao redor da comunidade – o que os impede de participar de nossos encontros brincantes.

---

<sup>11</sup> “O JARDIM BRASIL é um complexo urbanístico inovador, com áreas residenciais, comerciais e de conveniência. Um grande bairro que já nasce 100% planejado [...]. Já foram entregues 4 condomínios e 3 estão em fase de construção. 1.060.000,00 m<sup>2</sup> DE ÁREA TOTAL dividida em; Condomínios residenciais, Áreas para comércio e serviços, Vias de acesso, Espaço de lazer e convivência. Cada condomínio possui características próprias, mas todos contemplam uma infraestrutura completa pensada para proporcionar mais qualidade de vida aos seus moradores.” (G1, 2021)

<sup>12</sup> “O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. O Programa integra a Fome Zero que tem como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuindo para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável à fome”. (Disponível em: <https://cps.fgv.br/bolsa-familia-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso: 19/08/2022)



**Figura 4** Paisagem na estrada de terra para o São



Fonte: Thais Braz, 2021

Os altos cactos que circundam a região são o cenário sertanejo de entrada para a comunidade. A saída do centro urbano de Feira de Santana encontra outra paisagem pelos arredores de Jaíba até este povoado rural que, ainda na pandemia, por já estarem isolados dos grandes centros, as crianças seguiam brincando por todo o território, que é a extensão de suas casas. Considerando o início da vacinação contra a covid-19 no Brasil no início de janeiro de 2021, as aulas retornaram na comunidade e o professor me convidou para visitar a escola. No final de setembro de 2021, estive no São Roque pela primeira vez, em uma reunião de famílias na escola, onde estavam as mães da comunidade e muitas de suas crianças. Desde então, minhas idas tornaram-se cada vez mais frequentes. Assim que cheguei, sem saber como me colocar diante da imposição da pesquisa, e em respeito a todas e todos que ali não me conheciam, me coloquei em silêncio. Acredito, hoje, que minha ilusão primeira era de que eu conheceria as pessoas adultas das famílias. Mas desde o primeiro instante, as crianças já me convocaram, o brincar foi como uma irresistível canção do espírito. (SOMÉ, 2007, p. 25) São Roque, logo de chegada, me ensinou que onde estão as crianças, estarão as mães. Estarão também alguns avós, tias, tios.

Os muros da escola hoje são altos, diferente de como eram há poucos anos atrás,

antes de uma reforma proporcionada pela família do senhor que viveu até seus cento e poucos anos, herdeiro da fazenda onde surgiu o São Roque. Ele e sua família não moram mais na comunidade, mas sempre estiveram por lá, e todos ali têm um carinho imenso por ele. A escola está dentro de um muro e possui grades em sua única janela, e um mato alto na lateral da entrada, também por dentro do muro. As crianças mais novas, da educação infantil, estudam no período da manhã, mas na violação de um direito básico, as crianças menores de quatro anos ainda não frequentam a escola. Algumas das crianças da comunidade têm questões diagnosticadas de deficiência, e por poucas vezes tive a oportunidade de estar com elas: algumas dessas vezes aconteceram na escola; outras, na porta de suas casas – mas elas não participam de nossos encontros para brincar porque suas mães se sentem inseguras em deixá-las sem suas presenças. A dificuldade de estar sozinha entre, no mínimo, uma média de quinze crianças, em um território que é a própria casa, me impõe uma abordagem bastante diferente de qualquer atuação em um espaço educacional institucionalizado. Ali, nossos encontros têm metodologia própria, à deriva (OLIVEIRA, 2020, p. 261), sob os fundamentos ontológicos do brincar.

No São Roque, minha relação é direta e quase exclusivamente com as crianças. Mas por uma questão de respeito ao que o povoado me impõe, não abraça todas. Isto significa que, o fato de, por razões próprias, algumas mães não permitirem que seus filhos estejam nos nossos encontros, não é questionado por mim. Minha atuação está na praça da comunidade, onde encontro com as crianças e ali brincamos, o que não me permite saber, por exemplo, sobre as crianças que não aparecem para brincar, ou que não respondem ao nosso chamado quando vamos de porta em porta. Chego e algumas já vêm ao meu encontro – todas as vezes sou recebida por gritos de “a professora<sup>13</sup> chegou!”, muitos aparecem correndo e, quando se aproximam, também sempre perguntam: “vamos brincar de que?”. Devolvo a pergunta e caminho em direção à porta de todas as casas, uma por uma, tanto para chamar as crianças que ainda não apareceram, como para as famílias também saberem que cheguei – pergunto se podemos ir brincar, e lá vamos nós enfrentar o caos e instaurar nele nossos momentos de profunda partilha. Acolher o caos foi um procedimento necessário aos nossos dias juntos. Das primeiras vezes, me percebi tentando a todo custo organizar situações que me saiam do controle: muitos conflitos, e todos eles resolvidos de maneira confusa entre as crianças.

As crianças do povoado, na manutenção do caos, me ensinaram sobre acolher a

---

<sup>13</sup> Na minha chegada na comunidade, junto ao professor da escola, fui apresentada como professora e, desde então, assim me chamam, mesmo que não esteja dentro da sala de aula com as crianças.

confusão, com afeto, tempo largo e entrega. Por isso, a liberdade que pressupõe o brincar nesta comunidade se relaciona à deriva, mas está também sujeita à um questionamento: liberdade a troco de que? Liberdade esta nascida do abandono estatal, da ausência de políticas públicas, de atividades no contraturno da escola, de trabalho para as famílias? Diante da liberdade que pressupõe o nosso brincar partilhado, estamos diante de todas as possibilidades, inclusive, a possibilidade de nossos encontros serem confusos, ou que diferentes brincadeiras aconteçam ao mesmo tempo, ou que uma narrativa particular subverta tudo que “planejamos” e, subitamente, decidamos também fazer outra coisa. Considerando nossos encontros dentro de uma profusão de acontecimentos, não é possível fazer anotações, muito menos pareceu fazer sentido fazê-las durante os encontros. Desta maneira, os recursos da fotografia, o audiovisual e o diário de bordo foram ferramentas importantes para o registro e posterior reflexão sobre o que havia acontecido, a construção dos encontros e o que deles desembolou. Do mesmo modo que revisitava as fotografias e vídeos depois de nossos encontros, assim também fazia com as anotações no diário de bordo.

Quando entendi que acolher este caos fazia parte do germinar para a chegada do brincar, me sentia tal como sinto quando jogo o pião e ele quica, se embola na fieira, mas não gira no eixo. Quando entendi o tempo das crianças do povoado, meu pião passou a girar no eixo, também a dormir com mais frequência. Dorme um pião quando ele gira tão perfeitamente no eixo que parece estar parado. Mas não está, está de pé, no baile com a ilusão de nossa vista, e com a nossa percepção de tempo, uma vez que nos questiona – o próprio brinquedo: “se para estar de pé, preciso girar, mas, girando pareço parado, ainda assim corre o tempo?”. É preciso sentir o pião para percebê-lo bailarino. Do mesmo modo, foi preciso perceber, ou melhor, cosmoperceber o São Roque para conhecer a maneira com que lidam com o tempo (MARTINS, 2021, p. 24), portanto a maneira como brincam, ou a maneira como exercem suas relações.

A intenção de pesquisa desde o projeto era de estar imersa no brincar, fora de uma instituição, afastada dos grandes centros urbanos, onde a relação da infância fosse de intimidade com seu território. A aposta era de que o interior guardasse essências germinantes – ainda que isto me parecesse romântico demais, minha experiência em outras comunidades rurais com o brincar havia me informado sobre um movimento de sentido comunitário. Fiz buscas na internet sobre a história da comunidade, achei, contudo, somente uma fonte, com pouquíssimas informações. Portanto, os registros que aqui estão, são histórias vividas junto das crianças e momentos partilhados debaixo do céu sertanejo do povoado do São Roque.

## 2.1 Chegança na comunidade do São Roque

Cheguei no São Roque em uma noite de reunião de famílias na escola, onde estavam as mães da comunidade e muitas de suas crianças. No corredor, na porta da sala de aula, estava uma mesa com café, bolo, bolacha e balas. As crianças, curiosas, me convocavam a brincar. Eu ainda tímida, e sem saber exatamente como deveriam ser os procedimentos da pesquisa, preocupada com a imposição de metodologias, me enrijei no primeiro momento. A reunião que começou com a reza de um pai nosso me contou que São Roque é uma comunidade religiosa, católica, que tem o nome do povoado em homenagem ao padroeiro. De mãos dadas, a oração guiada pelas mães e correspondida também pelas crianças inaugurou o encontro que estava começando.

O professor partilhava seu planejamento pedagógico direcionado à alfabetização das crianças, questão que gera a preocupação geral das mães. Estas que contestavam a ausência, por exemplo, de mais deveres de casa, exercícios e uma cobrança mais firme por parte da escola, sob o risco de as crianças não serem alfabetizadas. Enquanto conversávamos, em roda, elas contavam não só sobre suas angústias relacionadas às demandas das crianças, mas também histórias antigas de quando muitas delas estudaram ali, na Escola Municipal Rosendo Lopes e, por isso, tamanho é o carinho que têm por aquele espaço. A escola sofre constantemente com ameaças de fechar as portas, em especial pela dificuldade de garantir recursos em função dos entraves da prefeitura, por exemplo. Mas a defesa, principalmente, por parte das mães das crianças, por sua manutenção, vem garantindo que este território permaneça funcionando.

Neste primeiro encontro, levei um caderno e um lápis para possíveis anotações, pensamentos e impressões diversas. Quando abri o caderno, aquele gesto me pareceu não fazer sentido algum. Fiz apenas uma anotação: “eu posso, eu sou mãe!”, e um desconforto me atravessou pelo olhar das crianças, que, curiosas, espiavam o que eu poderia ter escrito. Quando cheguei em casa, no diário de bordo, fiz anotações justamente sobre não mais levar o caderno por sentir que era invasivo. E me questioneei sobre outros mecanismos de registro que pudessem ser tanto mais cuidadosos, quanto mais acessíveis para a própria relação das crianças com estes registros. A fotografia e o audiovisual se apresentaram como uma documentação que se pretendia manifestada das crianças – não apenas como uma representação, mas como uma percepção que captura os instantes onde moram histórias de brincar.

Durante a reunião, as crianças iam e vinham, entravam na sala, voltavam para suas

brincadeiras lá fora, e com intimidade se relacionavam com o ambiente da escola como extensão de suas próprias casas. Curiosas com a minha presença, seguraram até o final da reunião para me convidarem “formalmente” para brincar. Antes disso, me fitavam com olhar de anzol, e confesso ter sido difícil resistir. Quando contei sobre a minha visita, disse que estava ali para conhecê-las, e que estava fazendo um trabalho junto à universidade e me limitei em dizer que confio bravamente na força do brincar. Lhes disse que estava ali para aprender com eles, e uma das crianças me retrucou: “mas a gente não tem nada para ensinar.”, e nesta frase já habitavam muitas problemáticas que envolvem uma perspectiva colonialista.

No final da reunião, fomos terminar o lanche e, enquanto tomava meu café, quando me dei conta, já estava brincando com as crianças. Não sabia ainda seus nomes, tampouco elas sabiam o meu, mas, na despedida, uma das crianças me perguntou: “você volta amanhã?”. Ao que eu respondi: “se o sol nascer, amanhã eu volto.” E recebi de volta uma carinhosa frase e uma pergunta que me bambeou as pernas – a frase foi: “então eu vou para casa dormir, para amanhecer mais rápido”; enquanto a pergunta: “você volta amanhã e depois para sempre?”

Assim, o povoado do São Roque, através de suas crianças e de suas mães, me trouxe outra grande lição – generosamente me informaram do tamanho da responsabilidade de estar em seu território, dialogando com suas crianças. Ainda, depois dos primeiros passos de elaboração da metodologia no eixo do pião, percebi que nesta pergunta “você volta amanhã e depois para sempre?”, as crianças já me traziam algo fundamental sobre uma postura de recomeços, sobre o tempo desafiador do infinito – mesmo que este tenha também seus limites. Como é o mundo: infinito, mas com uma borda que, mesmo que se caminhe até os extremos, jamais encontraremos. Fundamental neste questionamento, é a manifestação brincante, crianciera, viva na criança – que “cosmopercebe” o mundo, e que torna o “infinito” também um verbo.

As pernas ficaram bambas pela relação de vínculo sobre a qual esta pergunta indaga, e ali, ainda neste primeiro encontro, ainda sem a certeza de que seria onde o trabalho ganharia corpo, firmei meu primeiro compromisso de responsabilidade: tal como o sol amanhece nossos dias, eu voltaria no dia seguinte. Lhes respondi que “para sempre” é maior do que a minha própria vida, e que eu não podia lhes prometer aquilo, mas que, com o raiar do dia, e o sol sobre nossas cabeças, eles podiam esperar pelo meu retorno no dia seguinte. Assim comecei a refletir sobre a necessidade de imersão no objeto da pesquisa, e como este “para sempre”, mais do que uma categoria temporal, me indicava uma perspectiva de vínculo:

Vincular-se (diferentemente de apenas relacionar-se) é muito mais do que um mero processo interativo, porque pressupõe a inserção social e existencial do indivíduo desde a dimensão imaginária (imagens latentes e manifestas) até as deliberações frente às orientações práticas de conduta, isto é, aos valores. A vinculação é propriamente simbólica, no sentido de uma exigência radial de partilha da existência com o Outro, portanto dentro de uma lógica profunda de deveres para com o socius para além de qualquer racionalismo instrumental ou de qualquer funcionalidade societária. (SODRÉ, 2017, p. 125).

Ou seja, a singela pergunta com a intensidade do “para sempre” me provocou a reflexão sobre esta experiência de me vincular e, meses depois, ainda com a reverberação desta interrogação, compreendi que o vínculo só existe na imersão da cultura. Foi quando percebi uma manifestação da dimensão ético-estética do brincar, uma vez que a própria brincadeira germinou a pergunta; e, em paralelo, foram os primeiros passos para pensar sobre uma ontologia do brincar construída junto a estas crianças. Não posso afirmar uma vinculação por imersão, considerando meus encontros com as crianças pontuais ao longo destes dois anos: a princípio, ia a cada duas semanas, porque vivia em Salvador. Tamanha importância a pesquisa tomou em minha vida, me mudei para Feira de Santana e os encontros tornaram-se mais frequentes, mesmo que ainda sem datas certas. Passei a ir toda semana, uma ou duas vezes. Depois isso novamente oscilou. Cada encontro tem sua duração própria, por isso não consigo quantificar a quantidade de horas no povoado – mas, em média, nossos encontros duravam quatro horas.

O vínculo se relaciona, em especial, com o fato de estar dentro de uma experiência profunda de deveres com as relações que ali poderiam se estabelecer a partir de nossos brincarens. Mas a responsabilidade que a provocação do vínculo me trouxe, foi um aprendizado importante tanto para a pesquisa, como para a correspondência das expectativas das próprias crianças com a minha presença. Uma das meninas I<sup>14</sup>. (11 anos) enquanto brincávamos já depois de muitos meses, me perguntou: “Professora, quando você terminar seu trabalho você ainda vai vir brincar com a gente? Você vem por causa da gente?”. A pergunta da menina confirmou a vinculação do brincar e a necessidade de desdobramentos da pesquisa. Em todos os encontros sou surpreendida pela imensidão destas crianças: são generosas, afetuosas, engraçadas e, ao mesmo tempo, vivem muitos conflitos. Todas muito diferentes umas das outras, cada uma a seu

---

<sup>14</sup> A escolha por trazer apenas a inicial das crianças surgiu da decisão de não lhes dar nomes fictícios e, ao mesmo tempo, do compromisso em resguardar suas privacidades. Cada uma das crianças do São Roque carrega também sua personalidade e história em seus nomes. Não modificá-los, portanto, é, mesmo que de maneira singela, manter suas essências na narrativa dos acontecimentos.

modo se impõe em personalidade e, como o pião, rodopiam pelo chão de seu território, atravessando os dias.

Afirmam seus desejos, e entre si possuem seus códigos de respeito e autoridade. São inteiramente disponíveis ao brincar, o que também informa sobre a disponibilidade à partilha, às negociações, e às narrativas. Contudo, exigem uma atenção que se desdobra pela necessidade de que sejam atendidas na urgência de suas vontades, o que, depois de um ano de encontros, entendo – para além de todas as questões complexas, particulares ou sociais, que atravessam suas vidas – como a necessidade de uma pessoa adulta que esteja, junto a elas, imersa no brincar, também com muito afeto.

Os conflitos são ígneos e, assim, queimam subitamente, se reproduzem e, por muitas vezes, interrompem a fluidez das brincadeiras, porque as vezes são situações que acontecem antes da minha chegada e emergem quando se reúnem para nossos encontros. Brigam porque se empurram, porque discordam, ou porque disputam os brinquedos (tanto os próprios como os que eu levo, por exemplo, o pião, a peteca, as bolinhas de gude), atrapalham as brincadeiras uns dos outros, se xingam, e até mesmo reproduzem conflitos entre suas famílias. O que fazemos juntas nesses casos, é negociar no sentido de ponderar o que é mais importante para nós: se a escolha é pelo brincar, vamos precisar encontrar uma maneira de fazê-lo juntos. Dependendo da situação, converso também individualmente com as crianças e ponderamos sobre maneiras como seguirmos juntos: normalmente cada um escolhe um lugar distante para brincar e, com o passar dos instantes, estão juntos novamente.

Os conflitos são também infiltrações na realidade da comunidade que, diferente da perspectiva de Sobonfú Some (2007, p. 35), influenciam o espírito da comunidade em razão do abandono estatal pela ausência de atuação, políticas públicas e ameaças de fechamento da escola, por exemplo. Tudo isto que, historicamente, constitui a comunidade em um espaço com profunda herança colonial. Fui percebendo, deste modo que, tensionar a realidade não era somente acolher os conflitos das crianças, mas perceber suas raízes históricas, raciais, a partir de uma perspectiva do brincar ao macro da comunidade. Nesta relação direta com as crianças, entendi a importância do afeto em nossos encontros – e da negociação. A princípio, estive em um lugar de distanciamento para primeiro entender como lidar com a pesquisa e tudo que intimamente me provocam estes encontros com as crianças. É impossível não se afetar por tantas intensidades, também por tanto carinho que as crianças me dão, por tanta alegria que partilhamos quando brincamos, pela necessidade de colo de tantos deles, quando se machucam,

quando brigam uns com os outros. O afeto tornou-se também parte de minha ação, primeiro por ser parte de mim, segundo por ser algo que germinou em nós.

Partindo deste lugar afetado e tensionado, o negociar, diante destes contextos, e diante do que se propõe nesta pesquisa, se provou como parte do universo do brincar, por ser um exercício filosófico-metodológico, entendido como “a troca simbólica do dar-receber-devolver, aberta ao encontro e à luta na diversidade.” (SODRE, 2017, p. 24). A negociação é uma noção não linear, fruto da reciprocidade e um ensinamento da própria natureza em resiliência. Caminho que vai de encontro a um formato rígido de solução de conflitos, a negociação é fruto diferentes modos de existir e se relacionar, também de educar. A educação sob a perspectiva da Filosofia do Pião é da metodologia da negociação. Tal como negocia o brincante, a criança, com o pião – antes de jogá-lo, ao enrolar a fieira em seu corpo e, cada um a seu jeito, lançá-lo ao chão: negociam com o brinquedo a melhor maneira para fazê-lo rodopiar.

Libertária será, assim, a busca emancipatória que conduza a formas diversas e moleculares de soberania individual ou coletiva. No âmbito brasileiro, por via da comunicação transcultural, sugerimos a possibilidade de um novo jogo de linguagem: uma filosofia “de negociação” (os nagôs, como os antigos helenos, sempre foram grandes negociantes), sem entender “negócio” apenas pelo vezo moralista das trocas comandadas pelo capital e sim como também a troca simbólica do dar-receber-devolver, aberta ao encontro e à luta da diversidade. É precisamente o que queremos dizer com “pensar nagô”. (SODRÉ, 2017, p. 24)

Assim, por brincarem profundamente, as crianças do São Roque também negociam e, sob o elogio e a crença profunda nos mistérios, o brincar, junto do caos – também fruto dele, se instaura: é possível perceber sua chegada. As crianças ali, brincando, preenchem todas as veredas do dia: se vamos brincar com barro, dele se lambuzam, com ele demonstram conhecimentos apreendidos do trabalho de seus pais na terra. Se brincamos com pipas, ou outros brinquedos voadores, as crianças evoluem junto, dialogam com o brinquedo, e dizem coisas do tipo: “quando ela quer, ela voa!”, quando a pipa de papel de bala não voava apesar do vento, ou então “a minha dormiu”, quando esta mesma pipa repousava no chão, ao lado do pé do menino.



Certo dia, levei prontas para o São Roque, pequeninas pipas feitas de papel de presente, presas à uma linha de costura por um pedaço muito pequeno de fita crepe. O tamanho das pipas era de papel de bala, e assim fizemos uma espécie de mini festival de pipas no São Roque. Dialogando com o brinquedo, o brincar está na linguagem, na percepção do vento, no balanço da pipa e na maneira como sentem sua melodia. Uma das crianças, A.C. (11 anos), ao empinar a mini pipa feita de papel de presente, encorajou o brinquedo: “Vai pipinha!”, e celebrou seu bailado no céu rasteiro, sertanejo, que se aproxima pela linha de costura.

**Figura 5** Mini pipa feita de papel de presente.



Fonte: Thais Braz, 2022

**Figura 6** Criança empinando mini pipa de papel de presente



Fonte: Thais Braz, 2022

**Figura 7** Criança correndo empinando a mini pipa



**Fonte:** Thais Braz, 2022

As fotografias guardam e são porta-vozes dos momentos que nem mesmo a vista foi capaz de perceber na hora, por isso são importantes na análise e na descrição dos acontecimentos. Enquanto as crianças corriam e faziam suas mini pipas voarem, eu conseguia registrar em vídeo e fotografias o quão inteiro era aquele brincar. Refletindo sobre as imagens, percebi que enquanto as crianças brincavam com o vento, neste dia eu brincava de não perder nenhum segundo de vista, para não perder o brinquedo. O “corpo-pipeiro” da criança era a pura manifestação elementar do ar. Tal como quando brincam de peteca, quando se jogam no chão, se ralam, fazem do corpo uma mola que impulsiona na defesa da peteca: as crianças do São Roque ensinam sobre “não deixar a peteca cair.”<sup>15</sup>

Em outro encontro, antes de chegar no São Roque, almocei em um bar ainda na região urbana e, no chão deste bar, tinham muitas tampinhas de garrafa que, imediatamente, me trouxeram a ideia de brincarmos de corrida de tampinha (brinquedo que habita os interiores do país). Quando, chegando na comunidade, propus a pista de corrida de tampinha de cerveja no canteiro, as crianças me disseram que nunca haviam brincado daquilo, mas em poucos minutos já estavam organizando todo um sistema de preparação da pista que contava, inclusive, com enfeites de flores e pedras quebradas em dimensões parecidas, para contornar a pista.

---

<sup>15</sup> “Não deixar a peteca cair” é uma expressão antiga de domínio público, que incentiva a não perder a motivação para algo, por exemplo.

**Figura 9** Preparação da pista de corrida de tampinha.



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 8** Crianças observam a pista de corrida.



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 10** Criança brincando na pista de corrida de tampinhas.



Fonte: Thais Braz, 2022

**Figura 11** A pista de corrida pronta e enfeitada com flores.



Fonte: Thais Braz, 2021

As imagens registraram muitos dos petelecos que fizeram as tampinhas voadoras. Notei que, às vezes, algo também muito simples, mas estrategicamente posto em prática, era o que nos fazia andar adiante: como faz o peteleco. Percebi também através das imagens e dos vídeos, a organização de produção que as crianças fizeram enquanto deixei a câmera do celular gravando e fui brincar de pião com os pequenos, longe da construção da pista. O menino mais velho organizou um sistema de coleta de pedras, em seguida a quebra destas pedras em tamanhos quase semelhantes. Depois determinou que cavassem uma estreita calha onde dispuseram as pedras para o limite da pista. Desenharam a pista curva no chão e, em seguida, enfeitaram tudo com flores. Então começaram a disputa, orquestrada pelo mestre de obras da pista – o mais velho deles. A disputa começou e contou com regras súbitas, estratégias de saltos que dessem vantagem na corrida e a negociação constante de como a brincadeira acontecia.

Quando fizemos casinhas de barro, gravetos e flores, as crianças construíram uma pequena vila do São Roque, onde se visitavam, caminhando entre as estradas que traçaram neste mesmo canteiro, em frente à igreja. Fizeram comidinhas de barro que distribuía a todos. “Agora vou lhe visitar”, e assim caminhavam no desenho estreito de uma pequenina calçada entre uma casinha e outra. Ofereciam comida, café e apresentavam suas casas: “Aqui é um jardinzinho, tem um telhado, dentro tem um garfo e uma colher, um bolo, um franguinho. Essa é minha casa, mini casinha, área limpinha, tudo limpinho”, me contava a menina, V. (12 anos), sobre sua construção. Enquanto outra menina, A.C. (11 anos), terminava a estrutura de sua casa e me dizia: “agora vou confeitaria”.

**Figura 12** Construção da pequena vila do São Roque



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 13** Criança enfeita casinha de barro com flores



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 14** Preparação de uma festa de comidinhas de barro



Fonte: Thais Braz, 2021

Nestes registros, enquanto algumas crianças construía suas casinhas e cozinhavam para uma festinha de barro, outras brincavam de pião pela primeira vez. Foram tantas as tentativas frustradas de fazê-lo rodopiar que perdemos as contas. Um dos registros em

vídeo aconteceu quando deixei a câmera do celular gravando a brincadeira de pião e fui visitar a pista de corrida. As imagens registraram três meninos mais novos e suas tentativas de enrolar o pião na fieira. Brincam com a própria experiência da tentativa, buscam alternativas, envolvem o pião na fieira de qualquer jeito e percebem que assim não funciona. Neste dia, rodaram o pião até de cabeça para baixo, mas não em pé no eixo. Não desistiram e, quando finalmente puseram o brinquedo para rodar, nos próximos encontros que se sucederam, parecia o mundo inteiro parado ao redor, tamanha foi a alegria depois de uma dificuldade de meses até fazer o brinquedo rodopiar. Ouvi um deles dizer para o companheiro que conseguiu fazer o pião rodar, enquanto assistiam juntos o baile: “rapaz, o bicho é bom, ein!”

**Figura 15** Criança brincando com pião



Fonte: Thais Braz, 2022

As implicações de entender o brincar como ontologia partem da experiência de mergulho nas relações de intimidade entre as crianças do povoado do São Roque e seus brincares, o que trouxe à tona a possibilidade de encarar o brincar como uma manifestação da liberdade corporificada: no São Roque, à deriva, o brincar virou gente, ou as crianças tornam-se a própria brincadeira. E, a notícia de que as crianças do São Roque me ensinariam sobre o brincar virar gente, vinha de uma das primeiras histórias que ouvi por lá, a história da coruja no monte de areia. Em uma destas primeiras visitas ao povoado, levando dois irmãos em casa, um deles começou uma reclamação já pela metade, como se ela já fosse algo corriqueiro, que todos

conhecessem, menos eu, obviamente. Ele dizia: “A coruja de novo a noite toda sem me deixar dormir, fazendo coo, coo. Fica me abusando.” Eu fiz o silêncio mais profundo que consegui, para que eu não interrompesse, nem por um milésimo, esta história que se preparava para ser contada.

E o menino seguiu reclamando, dizendo que toda noite aparece uma coruja em cima do monte de areia, ao lado de sua casa. O menino fez como faz a coruja, imitando sua comunicação “coo, coo”, mas o que senti em sua história foi uma espécie de relação íntima com o animal: o menino se fez coruja para contar. Falava dela como quem fala de um parente que chega indesejado, no pior momento, e instala sua estadia. Ele nos contou também que ela virava a cabeça para trás do pescoço e de volta. Assim que chegávamos perto de sua casa, já era possível ver o monte de areia. E, virando o pescoço, a coruja – parente inconveniente –, lá estava. O menino fez um gesto curioso de quem sabia que ela estaria lá, apontando, balançou a cabeça, e foi entrando em casa. Se despediu, e eu ainda trago essa coruja comigo. Porque parece feitiço, mas é coisa de criança. Parece mentira, mas é mistério. Parece impossível, mas é o espírito, é intimidade: “a intimidade, em termos gerais, é uma canção do espírito, que convida duas pessoas a compartilharem seu espírito. É uma canção que ninguém pode resistir.” (SOMÉ, 2007, p. 25), é o próprio brincar.

Em seu livro “Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela”, Leda Maria Martins (2021) dialoga sobre o tempo como uma ontologia, também como performance, nos seguintes termos: “o conceito de performance como ‘comportamento restaurado’ implica a ideia de uma repetição permanente, mas efêmera e que nunca se dá a conhecer ou se repete da mesma maneira.” (MARTINS, 2021, p. 39) Isto se aproxima do brincar justamente neste saber infantil adquirido pelo desejo, pelas muitas tentativas – como os inúmeros lançamentos do pião, por exemplo –, pelas reiteradas repetições, nunca iguais, dos mesmos brincares. As brincadeiras do São Roque, por exemplo, como relato de uma das senhoras que ainda vivem por lá, e que também ali viveu sua infância, são semelhantes às que as crianças brincam ainda: cavalo de pau, comidinhas e panelinhas de barro, laçar o boi etc. Uma espécie de repetição nunca linear: uma performance, nos termos de Leda Maria Martins.

Em outro nível de apreensão, ‘a performance também constitui uma lente metodológica’, o que nos permite analisar certos eventos como se fossem performances, pois o termo, teoricamente, conota simultaneamente um processo, uma prática, uma episteme, um modo de transmissão e um meio de intervenção no mundo’. Ou seja, as performances são e constroem



metodologias. (TAYLOR, 2003, p. 18 apud MARTINS, 2021, p. 39)

Brincar também é processo, prática, modo de intervenção no mundo. Também é uma experiência de tempo, corpórea, “imagética-poética”. É um “saber ser” (MARTINS, 2021, p. 40) combatente da dialética filosófica ocidental que pensa e discorre sobre o ser ou não ser. Uma ontologia do brincar, antes de falar sobre ser, já está sendo. Esta dissertação que argumenta sobre o brincar, foi elaborada e escrita através, também, de um exercício brincante – com as palavras, com o corpo, com a poesia, com a fotografia, com a teoria e com o coração na palma da mão. Tal como brincam as crianças que têm também o coração manifestado em todo o corpo – sinais da alma na ponta dos dedos, brincando de cama-de-gato (Figuras 15 e 16).

**Figura 17** Brincadeira de cama-de-gato



Fonte: Thais Braz, 2022

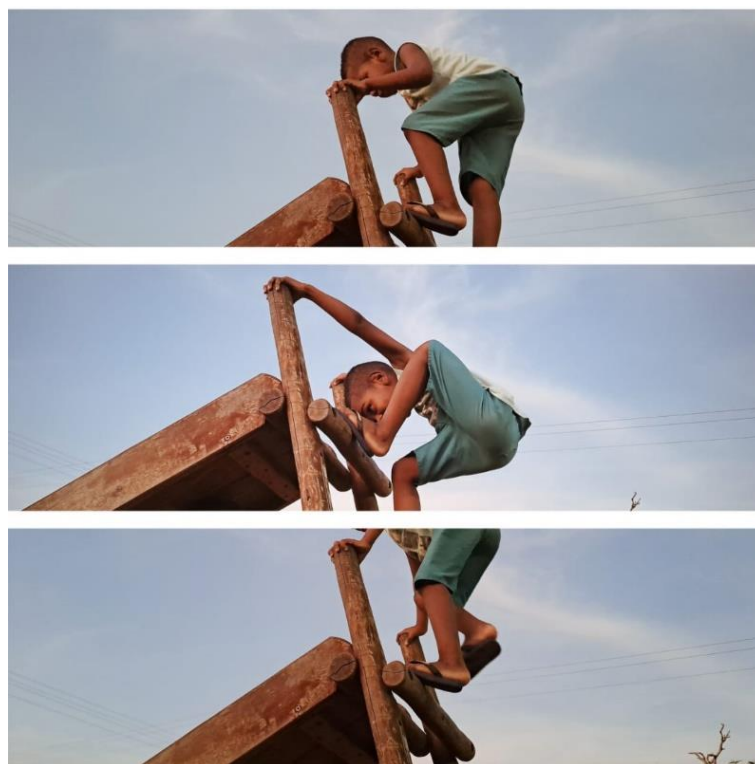
**Figura 16** Brincadeira individual de cama-de-gato



Fonte: Thais Braz, 2022

A corporeidade, por sua vez, está vívida nas imagens, como na colagem<sup>16</sup> (Figura 18) do menino subindo no escorrega, por exemplo. Estas três fotografias juntas, como o processo de subida do menino no brinquedo, apresenta uma força ígnea que faz da criança um ser brincante: seu corpo expressa a quebra de qualquer linearidade, está vivo, ativo, em totalidade. O V. (3 anos) subia as escadas do escorrega enquanto E. (4 anos) o chamou, por debaixo da escada. O menino que subia, interrompeu a subida para ouvir o parceiro. Eu não pude ouvir o que trocaram, mas o registro apresentou a expressividade desregular deste corpo habilidoso para o brincar. Esta colagem apresenta um fazer da criança na manifestação de seu ofício: o brincar.

**Figura 18** Criança brinca no escorrega.



Fonte: Thais Braz, 2023.

Nasce o brincar porque é fecunda a alegria que rege a deriva brincante, e as partilhas de brincar no povoado trouxeram a certeza da importância de cosmopercebê-lo. Muniz Sodré (2017, p. 186) discorre sobre o fato de que a “a experiência engendra a temporalidade por meio

---

<sup>16</sup> As colagens foram escolhas estéticas que, ao mesmo tempo, preservam a identidade das crianças e deixam em evidência o processo que a fotografia foi capaz de guardar.

do acontecimento.” Neste sentido, o brincar é o acontecimento implicado nos atravessamentos do encontro com as crianças. Na contramão de uma experiência de controle ou simplesmente utilitarista do “brincar para apreender algo”, ou “brincar para ensinar algo”, ou seja, um brincar instrumental, didatizado, conteudista, brincamos para brincar, por brincar, as crianças brincam para manifestarem quem são, suas posturas são brincantes. O brincar como ontologia é aquilo que Muniz Sodré fala sobre o acontecimento:

O acontecimento originário não é a mesma coisa que um evento ou uma peripécia no interior de uma história e sim um corte no fluxo contínuo das coisas, logo uma gênese como invenção possível de um tempo. Na experiência da gênese está um passado imemorial, portanto, um passado que não passa ou origem, entendida não como um horizonte temporal, mas como potência de começo, como forma de temporalização do tempo. (SODRÉ, 2017, p. 186)

A temporalidade, portanto, deixa de ser uma relação cronológica com o tempo, por isso deixa de ser uma sucessão linear de eventos e torna-se um terreno fértil para o brincar, que é o acontecimento. Muniz Sodré segue sua argumentação sobre o conceito de acontecimento, que aqui se encontra com o que propõe a Filosofia de Pião, elaborada por uma metodologia à deriva: “No acontecimento, a origem [...] não é uma marcação de tempo [...]. Não é, portanto, um passado que se possa datar e sim o princípio – no sentido de linha mestra ou inaugural que pauta a existência – do começo e do fim”. (SODRÉ, 2017, p. 188). Sendo a deriva um procedimento filosófico e metodológico da pesquisa, é o assentamento desta concepção de tempo que a consolida.

A chegada ao São Roque me apresentou uma questão cronologicamente improvável, e, na mesma toada, possível se brincante: “você volta amanhã e depois para sempre?”. Por isso entende-se aqui que a ontologia é um brinquedo, e o brincar é ontológico. Porque nascido na própria realidade como acontecimento da natureza do ser, cultuado, inscrito na temporalidade: “Nos conhecimentos culturais incorporados, saberes de várias ordens se manifestam, sejam eles de natureza filosófica, estética, técnica [...]. Em tudo que fazemos, expressam o que somos.” (MARTINS, 2021, p. 21) Expressam também, de onde viemos, nossa “oficina divina” (BÁ, 2003, p. 51), nosso fecundo momento de infinito – quando somos toco de madeira, antes de nascermos pião.

## 2.2 As mães do São Roque: “eu posso, eu sou mãe”<sup>17</sup>

A mãe é considerada a oficina divina onde o criador trabalha diretamente, sem intermediários, para formar e levar à maturidade uma nova vida. É por isso que, na África, a mãe é respeitada quase como uma divindade. (BÁ, 2003, p. 51)

No primeiro encontro com a comunidade, na reunião de famílias, estavam presentes todas e somente as mães das crianças, que entoaram uma oração de mãos dadas e, em seguida, participaram de uma dinâmica proposta pela psicopedagoga da escola, que auxiliava na condução da reunião. A proposta se seguiu: todas as mães foram envolvidas por suas cinturas em um barbante, individualmente. Este barbante era amarrado em uma caneta que estava pendurada no meio da roda, presa também à cintura de todas as mães. A caneta flutuava, por estar no eixo dos barbantes que se encontravam no meio da roda, vindos da cintura de cada uma das mulheres que estavam nesta roda. Embaixo da caneta, havia uma garrafa pet, onde o objeto precisava entrar pelo movimento coletivo que deveria direcionar o caminho do pequeno buraco da garrafa.

Foram, em gargalhadas, se organizando e guiando em coletivo. Em dado momento, uma das mães, dando muita risada e se segurando para não cair, usou as mãos para tentar direcionar melhor a corda do barbante, ao que o professor disse, mediando: “ei, isso não vale”. Esta mulher, sem titubear, lhe respondeu: “eu posso, eu sou mãe!”. Todas riram juntas, lhe deram razão e aplaudiram – inclusive o professor e a psicopedagoga, que deram por ali, concluída a dinâmica proposta para que pudessem dar início a um diálogo sobre a força do coletivo. Eu estava sentada, observando as trocas que se apresentavam desta breve e simples dinâmica, mas a intervenção que me pescou veio da isca da frase: “eu posso, eu sou mãe!”. Filha de uma das senhoras mais antigas do São Roque, esta mãe trabalha na cozinha da escola, e, assim, acompanha o cotidiano das crianças. Ouvindo o manifesto, atentei para algo que mais adiante se confirmou: o protagonismo das relações de cuidado e educação entre adultos e crianças na comunidade, é das mães. Depois de mais de um ano de encontros com o as crianças do povoado, percebo as mães como eixos centrais de organização, afeto e proteção de suas crianças. Mesmo que todas as histórias sejam atravessadas por conflitos particulares ou pela

---

<sup>17</sup> Na conclusão desta dissertação, está inserida uma pontuação importante no que tange os pais e homens da comunidade do São Roque. Esta nota foi inserida após a banca de defesa e, por isso, na conclusão, traz uma perspectiva crítica e urgente sobre a questão de gênero, tendo como base fundamental, o recorte racial.

marginalização do povoado por parte do estado, suas mães são firmes e acolhedoras, defensoras dos direitos das crianças.

Depois destes primeiros dois encontros dentro da escola, o professor que me apresentou São Roque foi transferido e, por algumas semanas, a instabilidade quanto à escolha do lugar para desenvolver o trabalho voltou a gerar preocupações. Continuei o contato com a psicopedagoga da escola, que me aconselhou voltar à comunidade e conversar com uma das mães de lá. Nestes caminhos de confluência, a sugestão da educadora foi me comunicar justamente com esta mãe que havia dito “eu posso, eu sou mãe”, e assim o fiz. Nos comunicamos e pedi permissão para voltar à comunidade sozinha, para que pudéssemos conversar – ela aceitou e, alguns dias depois, voltei ao São Roque.

Em um encontro no banco da praça em frente à Igreja, conversamos sobre as intenções da pesquisa, sobre as crianças e sobre o brincar. Assim, a confirmação de que seria no povoado que os encontros com o brincar aconteceriam para dar corpo a este trabalho veio desta mãe, e, depois disto, das outras mães que, individualmente foram permitindo que seus filhos brincassem ali, também na porta da Igreja. Logo depois desta confirmação, os professores da rede municipal de Feira de Santana entraram em greve, em março de 2022 e os encontros que antes aconteceriam no contraturno das aulas na escola, passaram a acontecer com mais frequência, juntando todas as crianças que quisessem brincar. Foi então que a primeira intenção de pesquisa, na confluência dos acontecimentos, se concretizou: estar junto das crianças, em seus territórios, desemparedadas, imersas em seus brincares.

Deste berço maternal que guia as crianças, os apontamentos sobre o lugar das mães, por Cheikh Anta Diop (2014) e Oyeronke Oyewumi (2004) se fortalecem como um pilar de cuidado coletivo nas culturas africanas. Por mais plural que seja, há uma unicidade na cultura africana onde “por causa da matrifocalidade de muitos sistemas familiares africanos, a mãe é o eixo em torno do qual as relações familiares são delineadas e organizadas.” (OYEWUMI, 2004, p. 7). Em contrapartida, a imposição de um sistema eurocêntrico de governo é um legado que se mantém até hoje no Brasil, e esta relação ocidental com as mães está muito relacionada aos sistemas patriarcais, que Humberto Maturana (1993) caracteriza da seguinte maneira:

Os aspectos puramente patriarcais da maneira de viver da cultura patriarcal europeia à qual pertence grande parte da humanidade moderna, e que doravante chamarei de cultura patriarcal - constituem uma rede fechada de conversações. Esta se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a

procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade. (MATURANA, 1993, p. 17)

Profundamente atravessada por este legado colonial, a costura entre uma vida em comunidade e a imposição de um formato de existência historicamente ocidentalizado, no exercício do comunitarismo, são as mães, no São Roque, que estão arrodando as crianças no cotidiano. São elas que as recebem quando retornam às suas casas depois de brincarem, elas também que as vezes chamam as crianças para o banho, o almoço, ou para que cuidem de seus irmãos mais novos – função delegada às meninas mais velhas. A mãe é como o tronco de onde nasce o pião. É o grande evento inaugural da existência, porque delas germinam novos mundos. O que, na metodologia do pião, é o momento fértil para a elaboração de uma filosofia não linear – não binária, da ordem do infinito: Filosofia de Pião. Este brinquedo que roda para nascer, tal como as crianças, submersas em águas maternas – tal como sementes na terra. Por isso, o primeiro encontro brincante com as crianças se deu a partir de uma escolha metodológica pela terra. Fomos brincar com o barro.

### **2.3 O sotaque do brincar do povoado**

[...] a imaginação telúrica é iniciática na vida do brincar. Os brinquedos do chão fincam a criança no mundo e também a acordam para firmar o mundo em si. Mas isso não decorre de um acordo pacífico com o real; na realidade, existe uma luta. A criança esse laborioso ser combatente, trabalha para animizar encantar, criar uma aura mágica no mundo, elaborando imagens de intimidade por meio da imaginação da terra. Para a criança, o elemento terra abre a dimensão sacral das grandes imagens do útero, do oculto, da solidão e da morte como eternidade. (GANDHY, 2016, p. 20)

Imaginação telúrica é imaginar pela terra, fazer dela extensão do próprio corpo – ou vice-versa, na entrega ao mundo. O brincar é da lei de entrega ao mundo, e a escolha pelo elemento da terra como inaugural nos encontros com as crianças do São Roque, se relaciona à uma gênese brincante de materialidade elementar. Brincar com a terra é um fazer no mundo como acontecimento de ser mundo, ao mesmo passo que a terra é este elemento maternal que produz alimento e nutrição. É, ainda, a territorialidade materializada, é o próprio chão onde nasceram as mães, que parem seus filhos. Portanto uma proposta brincante para o princípio de nossos encontros foi o brincar com a terra por esta relação de intimidade com o mundo e de vínculo uterino com aquilo que as mãos fazem nascer do barro.

Considerando o recorte da pesquisa na educação e a analogia metodológica do pião, as mães são este instante fecundo do nascimento das crianças, tal como é o tronco de madeira de onde germina o brinquedo, tal como a própria terra onde germinam as sementes. Mas o nascimento não é só das crianças, é também de possibilidades de transformação para a própria educação: “Minha Senhora Dona: um menino nasceu – o mundo tornou a começar!” (ROSA, 1994, p. 668). Foi, então, em honrarias às mães, e no exercício confluyente entre o subjetivo e a prática, a escolha metodológica de primeiro encontro foi com o barro – a terra de onde nasceram as crianças, suas mães, suas histórias, e que, por consequência, levaria também ao nascimento de nossos brincares e desta presente dissertação.

Para a elaboração de momentos germinantes junto às crianças, em nossos primeiros encontros, molhamos a terra seca do sertão, e suas mãos nela misturavam-se, como na nutrição de um estado caótico de entrega. No canteiro da igreja, com algumas poucas garrafas de água, a terra protagonizou: era ela o centro de todas as coisas – da confusão, da disputa, da excitação, e da beleza que também brotou de conflitos. Quando cada uma das crianças acessou seu estado imperturbável, descolado de tempo cronológico, de obrigação, de forma pré-determinada, passaram, cada uma delas, a materializar o sonho. Na foto que se segue (Figura 19), uma das crianças preparava a textura da terra que iria usar para fazer bolo e os brigadeiros para a festa de barro. Pedi a ela que me mostrasse o que estava fazendo e, com as mãos em concha, me apresentou o mundo: as mãos em concha, a terra em mãe. Um gesto uterino de cuidado e apresentação orgulhosa de sua relação com o mundo.

**Figura 19** As mãos de uma criança com uma bola de terra.



Fonte: Thais Braz, 2021

A metodologia no eixo do pião tem como seu eixo principal – seu procedimento fundamental – o brincar, por isso, aqui, a brincadeira fez o papel de nos apresentar: eu e as crianças. A escolha pela terra, surgiu deste exercício implicado no mundo e costurado no espírito, primeiros passos de uma construção que visa ser potente em contribuir para uma educação emancipatória. Isto porque, considerando a terra como este território de memória, maternal e sagrado, a relação com a história própria de cada uma das crianças faz parte do que aqui se entende por este processo educacional, desde a raiz dos procedimentos filosóficos, metodológicos, e, enfim, pedagógicos. Este brincar natural – com os elementos da natureza – são uma manifestação cosmoperceptiva do mundo potencializando o espírito da criança:

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias da brincadeira alcançam os sentidos da criança como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora e regeneradora. (PIORSKI, 2016, p. 19)

Por isso os brinquedos de chão – de terra – são a gênese de nossos encontros. Como é o tronco, ainda sem forma, que dá origem ao pião. É um momento fértil de criação, de encontro entre o sonho e sua materialização. É quando as crianças se lambuzam do barro e, quando começam a encontrar os formatos que desejam, passam a “confeitá-lo”, como disse uma das meninas, ao enfeitar sua casinha recém-construída. Assim, no São Roque, depois de derramar a água na terra seca, e de experimentá-la ganhando consistência, as crianças foram colher flores e construir uma festa de comidinhas de barro. Outras, foram atrás de ferramentas simples que lhes pudessem auxiliar na feitura de um mini curral. Os menores mergulharam ainda mais na experiência de ser o próprio barro: “A lama é o troféu da menina, a imundice, sua realização, sua patente de investigadora, seu alforje de experiências.” (PIORSKY, 2016, p. 129). Assim, nos gestos do brincar, guardados os grandes afetos do mundo: intimidade, cuidados e uma beleza que mora na relação com a partilha.



As imagens das mãos das crianças (Figuras 20 e 21), em profundo movimento, foi o primeiro registro deste encontro entre as crianças e esta bagunça de lama. E nesta germinação de ideias, o caminho teórico roda mais uma vez esta pesquisa e traz novamente à tona os estudos de Cheikh Anta Diop (2014), ainda que superficialmente comentados até então, aqui nos servem de referência para uma relação com a mãe dentro de uma unidade cultural africana. Deste ponto, encontramos as mães e a própria relação com a terra – território de fecundação. A teoria crítica diopiana introduz o estudo de dois berços civilizatórios – meridional e setentrional, como distintos entre si e que, respectivamente, representam todo o território do continente africano, e o espaço euro-asiático.

**Figura 20** Mãos das crianças misturando terra e água



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 21** Mãos das crianças brincando com a terra.



Fonte: Thais Braz, 2021

Enquanto os universos culturais do berço setentrional representavam maior propensão à violência, à xenofobia, ao individualismo e ao materialismo; o berço civilizatório meridional criava condições xenófilas onde o diverso não era adversário, mas sim, complementar. Este último berço cultua uma intimidade com a terra que se apresenta em sentido espiritual e sedentário. Os povos meridionais de vidas sedentárias e agrícolas entendiam as mães, assim como a terra, em dimensão sagrada. Entendiam o cultivo da terra também como o cultivo da feminilidade, centralizavam, portanto, esta importância também relacionada ao território e ao chão que, tal como as mães, alimentam.

Tendo em mente estes estudos, nutrindo um profundo interesse por esta diferenciação dos berços meridional e setentrional, e rapidamente entendendo o lugar de liderança das mães do São Roque, a proposta inaugural para os encontros com as crianças, foi, portanto, através do chão. A seção que decanta a metodologia mais profundamente ainda está por vir na leitura, mas aqui apresento o primeiro momento deste caminho metodológico a partir da analogia do pião, desde seu nascimento – como princípio.

Tal como as mães, nascidas na mesma comunidade, do mesmo tronco que suas crianças, mantenedoras de suas existências saudáveis – muitas vezes na superação de situações

de fome, desamparo, violência. Delas nasce a potência que são as crianças, e que, em seguida, são germinadoras de infinitas possibilidades. Tal como a mão pequenina na fotografia (Figura 22), que se mistura ao barro e cria paisagens de afeto.

**Figura 22** A mão de uma criança fincando galhos na terra.



Fonte: Thais Braz, 2021

A terra foi como ventre fecundo de nossos encontros. Assim, quando brincamos de construir casinhas, elas narravam um pouco da história de cada um: “Sonhos que nascem na criança para instruí-la sobre seu encaixe no mundo, o enraizamento no cosmos social, o contato com sua intimidade e interioridade, a busca pela intimidade com tudo o que está fora de si”. (PIORSKI, 2016, p. 20) Brincando com a terra, muitos entraram em um campo de intimidade profundo que pude perceber pelo silêncio – não era um silêncio generalizado, tampouco era um instante calmo, mas se tratava de um silêncio profundo naqueles que estavam imersos em suas construções. Uma espécie de labor imaginário que se expressa no mundo, na arquitetura do brincar: todo o processo transita pela licença que pedem ao mundo – a qual mais a frente é trazida à tona. Antes prepararam o barro até o ponto específico que cada um intitulou dentro de seu fazer, depois os alicerces – paredes, telhados –, então elementos vitais, focos de vitalidade – portas, janelas, mesas, cercas –, enfim a partilha de alimentos, comidinhas, sucos, e convites para visitarem-se.

**Figura 24** As crianças preparam uma festa de comidinhas de barro.



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 23** Brinquedos de panelinhas e comidinhas de barro.



Fonte: Thais Braz, 2021

Em outro encontro, a brincadeira de comidinhas de barro foi um belo caruru que todas as crianças foram convidadas a compartilhar. No cardápio as crianças descreveram o que cada uma das panelinhas reservava: caruru, um frango, arroz, feijão, farinha e um suco de tamarindo. A partilha fazia parte do próprio brinquedo e toda a preparação concentrada tornavam daquele instante um ritual, que a fotografia capturou em construção e, em seguida, me apontou o cuidado muito atento aos detalhes, que me contaram sobre entrega à totalidade do mundo. Como estas flors que, na imagem abaixo, enfeitam um bolo de pote, feito da lama bem batida (Figura 25).

**Figura 25** Xícara de plástico com flores de enfeito



Fonte: Thais Braz, 2021.

As crianças me apresentaram, nestes primeiros encontros, também a gênese da Filosofia de Pião, seus elementos necessários para a consideração do brincar como ontologia: “duradouro anseio de intimar-se na totalidade. De fazer do mundo, cosmos.” (PIORSKI, 2016, p. 29) De modo que, para brincar com a terra, produzir o barro, precisávamos da água. No peito, a excitação de todos nós era ígnea, e a manifestação do sonho era o convite à mente avoar para trazer ao mundo o que o imaginário fecunda. O brinquedo de chão foi uma grande elaboração das crianças a partir de um simples convite: levei para o São Roque uma bacia de metal, uma garrafa pet de água, e a ideia de brincarmos de fazer casinha nos canteiros.

Neste estudo, a educação que se sonha é elaborada da totalidade, do vínculo entre o espírito e a matéria, sob a regência da alegria. Uma educação que se relaciona com o tempo infinito do brincar, e que reconhece seu lugar necessário à toda existência. Deste sonho, como fazem as crianças, é preciso materializá-lo: a madeira entra no torno pela intenção do artesão em torná-la um pião. Por isso uma Filosofia de Pião traz o brincar como ação e ontologia, como a fome de mundo e a criança afoita na brincadeira que deseja tudo ao mesmo tempo, porque o mundo é grande demais para comermos pelas beiradas: lambuzam, se transformam em brinquedo para manifestar a liberdade em seus corpos, assim, tornam-se o próprio brincar, e o brincar, por sua vez, se corporifica – torna-se gente.

As crianças do São Roque indicaram o caminho de colocar o brincar como o próprio fundamento e procedimento metodológico em uma ontologia brincante. Isto porque, ao brincarem, me ensinaram sobre a ritualística de todas as preparações: o ponto certo do barro para a textura do bolo ou brigadeiro; a colheita de flores e galhos para “confeitar” as casinhas e darem a elas o espírito, a vida; a liga entre um momento e outro da brincadeira como parte de um processo que se constrói no próprio fazer, inventando seu tempo. As fotografias, registradas, muitas vezes, em sequência para a captação do processo, apresentam este ritual, como as imagens a seguir (Figuras 26, 27 e 28).

**Figura 26** Preparação da massa de bolo de terra (I)



Fonte: Thais Braz, 2021

**Figura 28** Criança prepara massa de bolo de terra (II)



Fonte: Thais Braz, 2021.

**Figura 27** Criança prepara massa de bolo de terra (III)



Fonte: Thais Braz, 2021.

O mundo engravida o brincar de alegria e realidade, de matéria e sonho, de espírito e do labor necessário à manifestação corpórea da imaginação. Por isso a metodologia no eixo do pião considera o brincar como parte de um sistema cultural que compõe a explicação do mundo, quando investido na totalidade. Uma educação vinculada à esta afirmação depende de uma transformação filosófica, portanto epistemológica, que dê conta de combater a sólida

construção colonial que apartou o espírito da relação com o conhecimento. Fincar novos alicerces e rejuntá-los, depende de um labor confiante – como são confiantes as crianças nos mistérios do mundo – e elaborado na colisão criativa da não linearidade. A gênese da metodologia em eixo de pião, assim, caminha em espiral – em roda. E a partir de um tempo próprio, como o tempo do pião, que roda imprevisível de quando e onde vai cair.

## **2.4 O brincar inventa seu tempo**

Todas as culturas expressam, em seu cotidiano mais banal e concreto, assim como nas mais diversas especulações e abstrações teóricas, retóricas e rituais de seus sábios e mestres, noções e experiências de temporalidades as mais diversas. (MARTINS, 2021, p. 24).

Falar sobre um método em roda, é dialogar também sobre o tempo, porque este, sob a perspectiva da roda, é da dinâmica dos recomeços. Leda Maria Martins elabora uma concepção de tempo a partir do ser, ou seja, “antes de uma cronologia, o tempo é uma ontologia” (Martins, 2021, p. 21), e assim entende que para conhecer uma cultura, é preciso saber como ela lida com o tempo. Aqui, portanto, nesta aragem da terra do brincar como uma ontologia, a autora mineira é grande referência para esta abordagem, especialmente pela forma como ela desenvolve a noção de tempo, afastando a linearidade do tempo ocidental, também porque afasta “a noção de um tempo que se expressa pela sucessividade” (MARTINS, 2021, p. 25), que, por sua vez, caminha até um ideal de progresso e razão.

Já o tempo do pião, quando segue seu rumo à deriva, é imprevisível. Depende da experiência por inteiro, esta que envolve desde sua concepção como objeto, até seu nascimento como brinquedo pelos rodopios no chão brincante. O eixo do pião é elaborado a partir de sua construção pelas mãos do artesão, o que faz com que cada baile seja único, diferente, e que se relacione com o tempo à sua maneira. O baile de cada pião depende do seu eixo e, quando acontece, cria também uma noção de tempo própria vinculada ao corpo do brinquedo, ao seu lançamento, também à forma como foi envolvido pela fieira, ao chão por onde gira. É uma experiência completa que desafia a concepção de tempo linear de sucessividades, porque se vincula ao corpo, ao espírito do brincante que confia no brinquedo. O pião inventa seu tempo em especial quando gira tão perfeitamente no eixo que parece estar imóvel: é quando ele dorme. É uma experiência circular e corpórea. Leda Maria Martins apresenta o corpo como:



Complexo, poroso, investido de múltiplos sentidos e disposições, esse corpo, física, expressiva e perceptivamente, é lugar e ambiente de inscrição de grafias do conhecimento, dispositivo e condutor, portal e teia de memória e de idiomas performáticos, emoldurados por uma engenhosa sintaxe de composições. [...] O corpo-tela é assim também um corpus cultural. (MARTINS, 2021, p. 79/80)

Considerando a roda também um corpo coletivo. Ela se consolidou como método a partir de um acontecimento junto às crianças do São Roque. Não como um método única e exclusivamente literal – por exemplo, “fazer rodas” –, mas como um procedimento de encontros e uma disposição de partilha; também como um exercício filosófico combativo da lógica da sucessividade cronológica ocidental. Certa vez, no São Roque, preparávamos uma exposição de fotografias das crianças que ficaria disposta nas paredes da escola. Combinamos com a coordenação e uma das professoras – no povoado a escola conta com duas professoras – que faríamos um dia brincante dentro da escola junto à galeria de fotos. Este episódio será melhor detalhado mais à frente, mas para uma costura de perspectivas sobre o tempo e da roda, este dia foi bastante importante. Sentamos em roda para conversar sobre a exposição e, antes de começarmos, fiz uma pergunta às crianças: “onde começa a roda?” Elas me olharam, se entreolharam, e responderam a princípio que a roda começava em mim. Considerei uma evidência da figura de autoridade de professoras e professores dentro das salas de aula. Mas tornei a perguntar, lhes dizendo que em mim não começava a roda.

O menino mais velho da turma me respondeu: “começa no meio.” Esta fala me trouxe uma constatação: a roda é um método para pensarmos possibilidades, é um método para podermos nos olhar, nos perceber individualmente e perceber o espaço que as outras pessoas ocupam, notá-las. Em roda, temos uma relação de tempo infinito – tal como o pião, que também começa no meio, no eixo, no giro. Uma metodologia no eixo do pião é a própria gira e seu tempo é o espiral que leva para sair do eixo, quedar-se e retomar a brincadeira. Uma educação provocada por esta perspectiva de recomeços, e não de fim, é uma educação implicada na temporalidade, na realidade, na existência individual inevitavelmente vinculada ao coletivo. O brincar, nesta rota, é um modo de se relacionar com o tempo que contribui para a educação no combate à relação de domínio – ímpeto colonizador porque reafirma o poder sobre uma categoria criada para regulação e segmentação cronológica.

Quando a criança ensina que a roda começa no meio, a infância deixa de ser um marco temporal e se torna um modo de pensar, estar e ser o próprio mundo. Na contramão de

uma cronologia, estão, por exemplo, concepções africanas sobre a tempo que incluem um “amplo prisma de elaboração fônica e sonora das linguagens que se processam pelo corpo, alinhadas e compostas por outras percepções que no e pelo corpo a traduzem.” (MARTINS, 2021, p. 32) De modo que para estas culturas, a temporalidade está vinculada ao corpo: nada se aparta do corpo, da corporeidade. E assim, a textualidade se inscreve por cosmopercepções, uma vez que os sentidos em sua totalidade compõem a memória do saber que mora no corpo, no espírito, no olfato, no paladar, no tato do mundo, em sua escuta, em suas vistas (MARTINS, 2021, p. 32-33).

A roda é um território de entrecruzamentos, recomeços e deriva, profusão de possibilidades – como a encruzilhada, entendida por Muniz Sodré (2017, p. 51) como:

[...] o lugar sagrado das intermediações entre sistemas e instancias de conhecimento diversos, sendo frequentemente traduzida por um cosmograma que aponta para o movimento circular do cosmos e do espírito humano que gravitam na circunferência de suas linhas de interseção. (SODRÉ, 2017, p. 51)

Lugar de encontros, na roda, como método, é onde estão a elaboração do pensamento e a ação, a força resolutiva para as questões práticas da educação. Se todo o caminho proposto por esta pesquisa transita também por estradas filosóficas, como filosofia, se propõe implicada na realidade e, portanto, demanda ação. Neste lugar responsável da ação, uma educação no eixo do pião acompanha a argumentação de Muniz Sodré, que, ainda discorrendo sobre as encruzilhadas, afirma que estas são:

[...] como pensamento e ação, locus de desafios e reviravoltas; compreensão e dispersão; espacialidade icônica que cartografa inúmeros e diversos movimentos de recriação, improvisado e assentamento das manifestações culturais e sociais, entre elas as estéticas e também as políticas, em seu sentido e espectro amplos. (SODRÉ, 2017, p. 51)

Por esta rota, o brincar no São Roque reivindica o tempo espiralar do pião que, em roda, gira no próprio tempo – inventando-o. As crianças, envolvidas no caos e pelo desejo insaciável de brincar, corporificam sua liberdade dentro desta experiência de deriva e imersão, pensamento e ação. Toda esta arquitetura original do ser, que relaciona o tempo ao corpo, aos modos de existir, de pensar e de desejar, encontramos também nas elaborações sobre o brincar – por isso ontológico. O brincar costura esta noção à deriva (OLIVEIRA, 2020 p. 261), porque assume a possibilidade do imprevisível, dos deslocamentos e das ambivalências e sua lei é a de

“não pressupor qualquer fixidez ideológica, é uma poética aberta de desejo multilíngue, ligada ao todo o possível” (OLIVEIRA, 2020 p. 261). Pela experiência que costura o caos à harmonia, a gritaria ao cochicho dos segredos; estamos diante tanto da necessidade da negociação, como do drible: ambos movimentos profundamente brincantes, porque corpóreos, porque necessitam de um tempo compreendido dentro da concepção do ser.

Neste sentido, uma Filosofia de Pião não pretende caminhar como uma alternativa ao pensamento ocidental, mas sim no confronto aos moldes eurocristãos monoteístas, ao modelo eurocêntrico. Isto porque, como uma abordagem filosófica de metodologia em roda, é possível dizer que como “base de pensamento e de ação” (SODRÉ, 2017, p. 51), a circularidade é um valor civilizatório (TRINDADE, 2010, p. 14) que nos permite refletir sobre a diversidade e a expansão do conhecimento. Uma vez que, assim, o conhecimento transita em espiral, driblando o risco de ser tolhido, ou disponibilizado sob o crivo daqueles que buscam manter sistemas opressores de dominação e padrões que impulsionam privilégios – traço característico da branquitude. A circularidade, portanto, é a ação manifestada em roda, e, tal como a encruzilhada, como Muniz Sodré nos conta:

[...] nos oferece a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emerge dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam – nem sempre amistosamente – práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim. (SODRÉ, 2017, p. 51)

Uma Filosofia de Pião opera como um entrecruzamento de saberes diversos – nem sempre de maneira amistosa. Mas que, ainda assim, quando regidos pelo brincar, são regidos pela *alacridade*, no destino da alegria. Para tanto, a negociação, como já mencionado, é um modo de ação necessária para a “troca simbólica do dar-receber-devolver, aberta ao encontro e à luta na diversidade” (SODRÉ, 2017, p. 24) – é o que faz a fieira quando envolve o pião: negocia suas voltas e a invenção de seu tempo. Na educação, esta perspectiva é do acolhimento e daquilo que Antônio Bispo dos Santos chama de “relação respeitosa, orgânica e biointerativa com todos os elementos vitais, uma das principais chaves para a compreensão de questões que interessam a todas e a todos”. (SANTOS, 2021, p. 69)

Assim a negociação arrodeia as tensões, reconhece as divergências e as encara como diversidade, de modo que se organiza para recomeços – no brincar, a negociação se dedica ao recomeço e a priorização da brincadeira. Diferentemente do pensamento ocidental, uma vez

que “os povos colonizadores continuam no fluxo linear da sua lógica cosmovisiva, em função mesmo da sua forma vertical e monista de elaboração do pensamento, que não os permite e/ou os capacita a fazerem refluxos. (SANTOS, 2021, p. 73) Estes refluxos são o recomeço, nesta relação dinâmica (também por isso, brincante) com o tempo. O brincar, portanto, negocia, não por barganha, mas por um exercício verdadeiro de troca que se relaciona a um desejo de partilha, e de um diálogo tensionado pela realidade.

Certa feita, brincavam dois meninos e uma menina, de idades de 12, 13 e 11 anos. Levei para o São Roque uma caixa de giz branco para desenharmos no chão, e, nas pedras da rua, desenhei uma amarelinha para brincarmos. As regras que conheço para a amarelinha eram diferentes das regras das crianças, por isso, sentei no chão e, enquanto os via brincar, filmava seus pés pulando entre as casas da amarelinha. Já no primeiro lançamento, um dos meninos jogou o chinelo em cima da linha, o outro deu logo risada, porque isso faz o jogador perder a vez. Desclassificado, o menino pegou seu chinelo e passou a vez. Era a vez da menina, que jogou o chinelo logo na primeira casa e seguiu seus pulos. Ao que imediatamente o menino mais velho disse: “Epa, é de corpo alto! Volte!” Mas a menina seguiu até o céu da amarelinha e o menino tornou a comentar: “Eita pisou na linha!” Ela respondeu: “pisei nada!”. Ele insistiu que sim, ela insistiu que não, e o menino disse: “Ei professora, volta esse vídeo aí pra ver se ela não pisou!”

Esse diálogo persistiu por mais alguns segundos, enquanto o menino pegou a sandália na mão para que ela não voltasse, e por isso ela ficou lá no céu, sem voltar pela amarelinha, esperando a conclusão. Não voltei o vídeo na hora, porque percebi que parte da

**Figura 29** Amarelinha



Fonte: Thais Braz, 2022

brincadeira entre eles três, era a implicância e o rigor com os limites da amarelinha. Então, para a brincadeira recomeçar e ela pudesse voltar da última casa para a primeira, contribui: “bote a sandália e deixa a menina voltar.” Ela voltou pulando as casas e jogou novamente a sandália, já que a regra dizia que quem consegue ir e voltar, joga novamente. Nesta segunda jogada, o mais velho disse com mais firmeza: “É de corpo alto! Agora pisou!”. A menina no mesmo instante pegou seu chinelo e disse: “eu volto!”

Quando acabou a rodada pra valer, eles me chamaram para pular também. Eu guardei o celular e perguntei o que significava “é de corpo alto”, e eles me disseram que o lançamento do chinelo até qualquer uma das casas da amarelinha, precisa ser feito de corpo ereto, quem brinca não pode se curvar até as casas. Foram as imagens que me permitiram guardar este ritual da amarelinha, e observar seus gestos: percebi que no corpo tem um feitiço bailarino, um gesto que mora no brinquedo. Gestos que moram também no segredo daquilo que o brincar guarda, como na amarelinha que “tem que jogar de corpo alto”. Era uma manifestação do brincar inventando seu tempo.

**Figura 31** Menino brinca de amarelinha (I)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 30** Menino brinca de amarelinha (II)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 32** Menino brinca de amarelinha (III)



Fonte: Thais Braz, 2022.

Nas voltas desta escrita, enfim, retomo uma das primeiras interações que tive com as crianças do São Roque, quando me perguntaram: “você volta amanhã e depois para sempre?”. É uma questão negociante. E, na contramão da possibilidade brincante que habita a pergunta, a temporalidade ocidental é profundamente marcada por categorias de sucessividade de instantes, e substituição de um momento por outro, no sentido de superação do próprio tempo. Ou seja, o tempo ocidental é uma categoria de linearidade que impõe um ideal segmentador do brincar. E, na manifestação da encruzilhada pelo encontro de “concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim.” (SODRE, 2017, p. 51), o brincar que aqui é defendido como infinito, encontra, contudo, limites.

Feito o pião, o mundo é infinito – mas tem a fronteira invisível que o delimita. Enfim o grande encontro com a própria liberdade: o tempo, em roda, caminha à deriva. Esta que, costurada, invariavelmente, à uma perspectiva circular, entende que passado, presente e futuro são transversais, transitam entre si, poeticamente, em memória, presença e sonho. É o primeiro passo para pensarmos uma perspectiva de infinitude no brincar, porque circular, sem arestas, sem lugar definido de início, meio ou fim, mas em transversalidade ontológica com os recortes da realidade – sociais, raciais, políticos. O colonialismo, contudo, é da lógica da substituição:

A noção de tempo que se expressa pela sucessividade, pela substituição, por uma direção cujo horizonte é o futuro, marca as teorias ocidentais sobre o tempo e a própria ideia de progresso e de razão da modernidade, ainda que a

vivência e a experiência individual da temporalidade sejam problematizadas e arguidas por muitos filósofos do próprio Ocidente. (MARTINS, 2021, p. 25)

Quando o brincar se instaura diante desta assumpção da necessidade de vivê-lo cíclico, em seu tempo inventado, é possível perceber uma ausência cronológica frutífera: o instante antes da gênese do brincar, em São Roque, por exemplo, é como a hora mais escura da noite – momentos antes do amanhecer. Nem sempre é o caos que precede a harmonia onde todos podem partilhar o brincar, porque as vezes a fluidez toma conta dos nossos dias; contudo, foram os conflitos que me contaram sobre o tempo do brincar do povoado do São Roque. Percebi, enquanto tentava inúmeras vezes dar conta deste caos, que recebê-lo fazia parte do nosso momento partilhado – fazia parte da aragem deste terreiro brincante que instauramos particularmente em todos os nossos encontros.

Muniz Sodré diz que “a experiência engendra a temporalidade por meio do acontecimento” (2017, p. 186). E estar com as crianças foi me apresentando como a força dos acontecimentos era o que de fato fazia o nosso tempo, o que diretamente se associou à minha postura diante dos conflitos. Compreender uma perspectiva que dialoga a partir da linha da tensão foi como o despertar para o que esta pesquisa propõe: as dicotomias coloniais não dão conta da realidade cosmooperceptiva do brincar. As dicotomias coloniais, muitas vezes, pela priorização da beleza romântica do brincar o colocam acima das crianças, suas dores, suas realidades e seu cotidiano, reproduzindo uma abordagem assistencialista direcionada à infância.

Contudo, quando estou junto às crianças, me divido em muitas para, tanto ouvir e mediar os conflitos, como auxiliar na dificuldade com o pião, por exemplo, na materialização do sonho. Também sou uma das convidadas das festas que conta até mesmo com convites feitos de folhas arrancadas dos arbustos. Em alguns desses encontros, me afasto para perceber de longe o movimento das crianças: um microcosmos onde tudo parece poder acontecer, onde todas as narrativas acontecem independentes, mas entrelaçadas, confluentes porque caminhavam mesmo sem se misturar. Nestes momentos a fotografia e os registros audiovisuais são uma ferramenta de registro para posterior reflexão. A percepção para o momento destas imagens se relaciona com aquilo que as crianças produzem – seja em suas relações, seja na construção de algo; mas também com a intenção de capturar processos pela leitura de seus gestos.

De modo que até mesmo o procedimento dos registros é um brinquedo de imagens e de tempo, uma vez que a reflexão posterior acerta o momento que já passou. Refletir através

das imagens, embevecida da experiência, com tempo para degustá-la, faz com que a palavra necessária à escrita seja encontrada para atuar sobre algo que aconteceu antes. O brincar promove esta desestabilização. As fotografias e vídeos falam sobre as crianças, capturam o movimento, a gestualidade e até mesmo as confusões. Em muitos registros audiovisuais, os diálogos completam a imagem e apresentam os modos tanto de perceber o mundo, como de dizê-lo, e como dele se esbaldam.

A colagem a seguir foi feita a partir de imagens capturadas de um vídeo, onde registro quando V. (11 anos) é empurrado ladeira à cima por R. (7 anos). Estávamos nos despedindo e, assim, levando as crianças em casa até que, voltando para a praça da igreja, V. (11 anos) pediu que R. (7 anos) o empurrasse ladeira acima. Antes mesmo de começar, já estavam todos rindo, sob os gritos de “Empurra ai! Vai!” O menino mais novo, de tanto que ria, perdeu as forças e, assim, escorregava, embolando as próprias pernas. Enquanto todos nós ríamos, a bicicleta escorregava ladeira a baixo quase pegando todos nós. A pequenininha, E. (4 anos), quase foi derrubada, aos risos, mas conseguiu correr, também tropeçando na alegria. Percebi, pelo vídeo, que a brincadeira era a própria gargalhada a cada escorregão de todos. Isto porque, chegado no topo da ladeira, V. (11 anos) parou, nos esperou e as crianças foram correndo em sua direção, só para rir mais um pouquinho.

**Figura 33** Crianças brincam de bicicleta.



Fonte: Thais Braz, 2022.



Nas brincadeiras de amarelinha, de casinhas, comidinhas de barro, por exemplo, toda a narrativa é elaborada dentro de um tempo muito particular, possível de ser observado pelo registro em vídeo, costurado ao súbito momento de perceber um acontecimento. Entendi que para perceber este momento, a ponto de conseguir registrá-lo, precisava estar também brincando. O brincar, neste aspecto, como um fazer manifestado de infâncias, transita entre os tempos individuais – é o próprio acontecimento. E percebê-lo é também um movimento brincante, como quando as crianças preparavam uma festinha de barro, e pude notar a movimentação de uma das meninas concentrada nos preparativos. Perguntei, filmando suas mãos que trabalhavam na feitura de alguma mistura:

*- O que você está fazendo aí?*

*Ela mexia e remexia uma terra dentro de um copinho plástico, com uma colher de café, e me respondeu:*

*- Eu tô fazendo o recheio e ali é o negócio que a gente tá fazendo da festa.*

*Apontou para o outro lado da praça e eu quis saber:*

*- Isso daí é pra fazer bolo?*

*- É um bolo que eu vou fazer. Eu preciso de um copo. Eu sei fazer bolo de verdade, eu fiz. Eu e Ana Clara. Mas só que Bia nunca fez porque mainha não deixou Bia. Porque Bia é muito pequena pra fazer bolo, porque Bia tem sete anos, aí ela não pode. Aí só eu e Ana Clara, e mainha. Eu e Ana Clara. Fiz um bolo de chocolate que ficou delícia, aí todo mundo pediu lá da cidade e não sobrou nem um pouquinho pra mim, eu só comi só esse pedaço aqui. Raspei da panela. E quando mainha faz bolo e a gente raspa o chocolate? Ai, uma delícia.*

*O gesto entre o dedo indicador e o polegar indicaram o quão pouquinho foi a sua prova do próprio bolo. Foi então que uma das outras meninas, que preparava o salão da festa com enfeites de flores pendurados em um barbante, entrou na conversa e nos disse assim:*

*- Eu também faço bolo de chocolate com minha mãe. Tem bolo de leite moça. Só pegar uma caixa de leite moça e derramar no bolo.*

*E a primeira seguiu me contando, enquanto ainda mexia, sem parar, a massa do recheio de terra, dentro do copo plástico:*

*- Ah, sabia que eu faço chocolate, mas só que quando eu não tenho leite moça eu faço né, porque eu sei fazer. Primeiro a pessoa tem que colocar o, como é o nome do negócio? O leite moça e depois coloca o nescau lá. (Diário de bordo, 2022)*

**Figura 34** Menina brinca com terra em um copo plástico.



Fonte: Thais Braz, 2022.

Este diálogo está em um vídeo de onde selecionei a imagem acima (Figura 34). Seu gesto continha movimento intenso e dedicado, e ali, ao nosso redor, tantas outras coisas aconteciam: uma criança foi pegar uma vassoura para varrer onde seria o salão da festa. Outra preparava os enfeites com flores e galhos que amarrou com tiras de barbante, entre os arbustos do canteiro, na praça da Igreja. Assim, preparavam também os convites de folhas de árvore, contratavam cozinheiras, doceiras e seguranças para ficarem na porta recebendo os convidados e recolhendo seus convites.

Todo este ritual acontece costurado, e se elabora como um desencadear verdadeiro de criação. A terra remexida no copo, por exemplo, tem um tempo próprio em se apresentar como pronta, e só a menina sabe. Não tinha água dessa vez, era a terra e o intento do bolo, batido com memórias e histórias contadas, imersas num mergulho profundo de um tempo inventado.

Em outras palavras, esse acontecimento não é em si mesmo temporal, isto é, não está num horizonte determinado, mas é temporalizante, funda o tempo, o que implica já trazer consigo o seu poente e o seu nascente. Diferentemente da temporalidade ocidental-psicanalítica do sujeito que faz do tempo a condição de aparecer do acontecimento. (SODRÉ, 2017, p. 188)

Nasce, portanto, entre os considerados opostos – o poente e o nascente –, uma relação intensa, de conflitos e diferenças, que justo por isso, criativa. É quando o brincar inventa seu tempo, porque é da experiência tensa de ser criança. A ambiguidade do brincar é elemento urgente para a educação, na medida em que ela negocia e provoca uma esfera fértil contrária à

dicotomia colonial e, assim, existe na diversidade. O tempo colonial não é capaz de decantar cuidadosamente a ritualística da brincadeira, uma vez que se impõe como categoria somatória e sucessiva de segundos e não como o próprio acontecimento. A dicotomia colonial fragmenta a existência e, com isso, aparta este corpo profundamente expressivo em gestualidade relacional com o mundo. Impõe, assim, constrói uma perspectiva de relação utilitarista com o brincar: destina tempo demarcado, estuda seus significados muitas vezes descolados da realidade, das regionalidades.

Diante desta relação corpórea com a concepção de tempo, a liberdade se apresenta como um princípio dinâmico onde toda esta invenção seja possível: a liberdade como pressuposto do brincar, conceito correlato à deriva. Estar em um tempo de liberdade, mas ao mesmo tempo com o limite do meu retorno à minha casa, por exemplo, foi como estar à deriva, foi o que fez nascer o brincar em nossos encontros. E a invenção do tempo brincante, foi um ensinamento das mestras do ofício brincante. O mecanismo da negociação se fez necessário à regência da *alacridade*, esta que, pela definição de Muniz Sodré:

Não se trata de nenhuma busca lúdica de prazer na dissolução generalizada das diferenças sociais [...] mas um regime autoengendrado, à maneira da própria vida que, irreduzível a qualquer exterioridade, se autoexplica e se expande. É, portanto, um princípio ético, de natureza filosófica. (SODRÉ, 2007, p. 154)

Este princípio ético da negociação é um acordo tácito do brincar. No primeiro dia que brincamos de amarelinha, desenhamos na porta da casa de um senhor que não gostou nada quando chegou em casa e viu os desenhos de giz. Pedi profundas desculpas, me responsabilizei, disse a ele que poderíamos apagar tudo com água, e ele só pediu que da próxima vez, pelo menos avisássemos, “porque tem gente que pode não gostar”. Entre as crianças, apenas nos olhamos, como se tivéssemos todas entendido o recado e, ali, sem que eu precisasse falar nada, nenhuma outra vez, ninguém mais desenhou, e as próximas criações tomaram o espaço de outras calçadas: o próprio brincar deu seu jeito de negociar. Até mesmo na impaciência das crianças em terem que se dividir, por exemplo, entre dois piões e somente uma peteca, o brincar negocia. Por estratégia para brincarmos juntos e para podermos explorar o máximo de cada brinquedo físico que eu levasse ao São Roque.

Outro episódio que costura todos estes elementos de uma metodologia brincante: tempo, deriva, negociação e *alacridade*, por exemplo, se deu em razão de uma peteca. Desde

os primeiros encontros, passei a levar uma peteca para brincarmos. Ela se tornou uma das protagonistas: não há um dia que por ela não me perguntem, que não peçam para ela ficar até nosso próximo encontro. Nunca tinha deixado por lá a peteca, mas na qualificação fui questionada pela banca o porquê disso e, não tendo uma boa resposta, repensei. Até que certo dia não tive escolha, porque, brincando, a peteca foi parar bem na janela do sino da igreja. Não conseguimos pegar e precisei ir embora antes do resgate. Na minha próxima visita, um dos pequenos e mais peraltas da turma me contou sua saga. No dia de domingo, durante a missa, ele subiu por dentro da igreja e conseguiu alcançar a janela do sino. Resgatou a peteca que, apesar disso, nunca mais foi vista. Me contaram que brincaram, mas que, logo depois, foi parar em algum telhado e sumiu. São muitas as negociações e os imprevistos, é uma genuína experiência de deriva e de lida com suas consequências, entre prazeres e dificuldades.

O nosso brincar, ali, inventa o nosso tempo: é uma experiência espiralar (MARTINS, 2021, p. 63) de relações implicadas na realidade, porque é constituída sob a perspectiva da circularidade, da roda, tal como aqui exposta. Uma imagem bonita deste cenário, percebi em um dos registros que, repetidas vezes, apareceu nas imagens: este menino que resgatou a peteca da igreja, que na maioria das vezes, é quem inicia confusões, destrói as construções de casinhas e derruba as comidinhas, surgiu em muitas fotos entregando-me flores. O menino das flores, S. (5 anos), carinhoso, no dribble de sua fama, ajunta flores e me entrega, às vezes aos berros de alguma das outras crianças reclamando que ele tirou aquelas flores justo da casinha, ou dos enfeites da festa. A invenção do tempo no brincar acontece “em todos os espaços e contextos das inter-relações em torno das quais gravitam conhecimentos e valores de múltipla natureza, de múltipla grandeza, entre eles uma concepção de tempo e de temporalidades, o tempo espiralar.” (MARTINS, 2021, p. 42). O brincar das crianças do São Roque, é um grande acontecimento.

## **2.5 O fogo íntimo: o menor São João que já existiu**

Acho que o céu de São João se aproxima um bocadinho da mão da criança – um pedaço de céu é traque, granadinha, chuvinha, vulcão. É tanto estouro desde cedo, que até o galo dá lugar pro fogo cantar e ele canta. Cantam também as bandeirolas, quando no silêncio do brinquedo quem brinca é o vento. Chegado o mais tarde da escuridão, com a fogueira quietando, a neblina dos fogos faz a noite parecer mais fria. E enquanto estiverem as crianças correndo na praça, o estouro se anuncia pela correria, mas ainda assim assusta. É fogo-brinquedo, que dobra em nós o ano, e ensina sobre poda, colheita e mistério. (Diário de bordo, 2022)

No início do mês de junho, em Feria de Santana, já era possível sentir o cheiro das fogueiras com a chegada da noite. Nas portas das casas, enfeitadas por bandeirolas, por todos os lugares do município, estavam as famílias dando início aos festejos de São João. No povoado do São Roque os preparativos para brincar os dias de estouro e bombinhas, também chegaram. Contaram as crianças que foram muitas as brincadeiras na noite do feriado e, por isso, resolvemos juntos fazer mais uma festa, para continuar as celebrações. Juntamos um bocado de gravetos secos, fincamos palitos de churrasco na terra, fitas de papel crepom coloridas que seriam as bandeirolas, fizemos as comidinhas da festa, nos reunimos ao redor da mini fogueirinha e para a surpresa das crianças, acendemos o fogo.

**Figura 35** Mini fogueira feita de galhos e folha seca.



Fonte: Thais Braz, 2022.

Esta mini fogueira que aparece na foto (Figura 35), ajudei as crianças a fazerem com um material que levei neste dia, já com a intenção de propor a festa em miniatura. Tenho para mim as crianças do São Roque como gigantes no sentido poético: me afetam com tamanha maestria que esta perspectiva de gigantes ao redor de uma festa de São João foi uma honraria à suas grandezas. Estar ao redor de uma fogueira tão pequenina que poderia caber na palma da mão, foi um objetivo traçado para que as crianças estivessem nesse lugar de olhar sob uma outra perspectiva. E, assim, se perceberem também por outra perspectiva: mestras de seu brincar, gigantes em seus propósitos brincantes. Foi um exercício de intimidade porque, tão pequena era a nossa festa, todos precisaram ficar bastante juntos, ao redor da fogueira.

Fizemos uma fogueira que poderia caber na palma de uma mão grande, cantamos

ao céu lindo, ao balão multicolor, ao xote e ao baião no salão<sup>18</sup>: incendiámos nossos corações. Nas tentativas de acender a fogueira, cada centelha que trazia a fumaça, aquecia o peito das crianças que, cada vez mais juntas em roda, sentadas umas coladas as outras, comemoravam o próximo anúncio de que o fogo ia surgir. Então a fogueira acendeu, alimentada por todos nós, cada um trazendo alguma coisa que sentia que poderia estar mais fácil para queimar e acender o fogo. As crianças diziam “viva a mini fogueirinha, viva o mini São João!”. Demos muitos “vivas” à mini fogueirinha e ao que chamamos de “o menor São João que já existiu”, porque se a fogueira cabia na palma da mão, as bandeirolas eram pequeninas também como as pequenas folhas de um arbusto, amarradas por um barbante.

Neste dia, participei muito intensamente na elaboração da festa, fiz a fogueirinha, auxiliei com as bandeirolas, e, por isso, tirei poucas fotos ou vídeos. A imagem que tenho das crianças ao redor da fogueira já é quando conseguimos finalmente acendê-la. Quando chamo quem ainda estava longe para vir ver o espetáculo e todos comemoram, gritam juntos de alegria. Uma das meninas vai alimentando a fogueira com papelão seco e, empolgada, coloca tantos que arrisca a fogueira se apagar. Ela diz “vai botando o papelão que vai dando certo!”, e, percebendo que o fogo diminui, eu digo a ela “devagar, senão vai apagar! Um pouquinho de cada vez.” Outra criança, uma das meninas pequeninas, se aproxima com um papelão muito pequenino, perigando colocar a mão no nosso foguinho, eu me assusto e no ímpeto dos cuidados, ainda digo: “a mão!” As fotos a seguir (Figuras 36, 37 e 38), são este exato momento, onde partilhamos a alegria junina e as pequeninas labaredas brincam com a mão das crianças.

**Figura 36** A mini fogueirinha do São João (I)



Fonte: Thais Braz, 2022.

<sup>18</sup> Referência à música de Luiz Gonzaga, “Olha pro céu” (1951)

**Figura 37** A mini fogueirinha do São João (II)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 38** A mini fogueirinha do São João (III)



Fonte: Thais Braz, 2022.

Os gestos que as fotos apresentam, são gestos pequeninos, de intimidade, de cuidado, e assim, também na fotografia, o brincar conta histórias através da gestualidade. Mais uma vez no canteiro da igreja, estava o terreiro de nossa brincadeira, e nele o fogo foi cercado por minúsculas barraquinhas de comidinhas feitas de pedra e enfeitadas de folhas: representavam, principalmente, milhos e amendoins cozidos, o que, por toda Feira de Santana, nesta época, se vende aos montes. Ali, as crianças tomaram suas verdadeiras dimensões: tornaram-se gigantes na maestria do brincar, em meio as miudezas. Tamanho o rebuliço calórico deste dia, depois que desmanchamos a fogueira, alguns se espalharam para ajuntar mais palha seca e acender fogueiras maiores, o que precisou de alguma negociação para não acontecer – e, assim, seguimos em nossas narrativas quentes, agitadas e acolhedoras, nascidas desta intimidade partilhada ao redor da “menor fogueira que já existiu.”

“Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (se fogo íntimo) e amorosas.” (GANDHY, 2021, p. 19). Este fogo íntimo é como um bálsamo de intimidades partilhadas, é a experimentação do fogo que, da profunda relação nutritiva que ele promove, transforma a criança no próprio elemento e ela própria incendeia: posta-se a correr veloz, cozinha alimentos com os elementos da natureza e partilha com os demais. A nutrição deste labor ígneo nasce do feitiço do fogo, percebido por todos os sentidos: são cosmopercepções do instante, isto porque, o fogo é o elemento que cozinha e aquece, portanto, assim também acolhe nossos corpos. Mais uma vez o brincar é o próprio corpo em movimento, vivo, derivante. Mais uma vez o brincar inventava seu tempo: porque todo o espírito do São João estava ali arrodando esta pequena fogueirinha – o calor, o festejo alegre, em correrias, gritarias e intimidade.

**Figura 39** Dimensão da mini fogueirinha (I)



Fonte: Thais Braz, 2022.



**Figura 40** Dimensão da mini fogueirinha (II)



Fonte: Thais Braz, 2022.

Estas imagens do São João, especialmente na gestualidade das crianças, evidenciam uma experiência de intimidade com o mundo. Assim também faz o pião antes de rodar no chão, porque esquenta nossos corações em intensidade tamanha que, quando faz-se na gira do mundo, parece tomar conta de todo o corpo: intimamente nos comunica sobre as voltas que o mundo deu, e as voltas que ainda vai dar. Feito as festas de estação, sazonalmente celebradas, como, por exemplo, desde o primeiro instante do plantio do milho no dia de São José, no dezenove de março, para a colheita no dia vinte e quatro de junho, o caloroso dia de São João. Tudo isto é também matéria de conhecimento, saber científico da existência.

Isto porque o que se pauta tanto nas imagens, quanto na vivência de desfrutar do brincar na parceria com as crianças, caminha pelas cosmopercepções e nos informa de uma relação intrínseca entre a infância, a natureza e aquilo que a materialidade elementar da natureza imprime nas crianças: criação, intimidade, circularidade, comunitarismo (TRINDADE, 2010, p. 14). Ao brincar junto com as crianças do São Roque, à deriva, foi possível reconhecer que a relação com o conhecimento pode ser fruto do ofício ritualizado das crianças quando brincam. Neste caso, estar à deriva não foi chegar ao povoado sem planejamentos, inclusive porque, pensando no pequeno São João, preparei nosso encontro com o material necessário. Deste modo, a experiência da deriva que o povoado ensina caminha pelas possibilidades, e por aquilo que nos ensinam as crianças em sua relação com o mundo.

## 2.6 Nascimento de brinquedo é ofício de criança

Pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional, esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento herdado da tradição oral encarna-se na totalidade do ser. (BÂ, 2010, p. 189)

Todos esses brincares narrados até agora são conhecimentos herdados, encarnados na totalidade do ser – esta que, no brincar, não afasta o espírito da mente, nem o saber do corpo para a construção do pensamento. Então é possível dizer, em poesia brincante, que nasce entre o dia e a noite, entre o corpo e a mente, o encontro íntimo do espírito com o mundo da palma de mão. A criança, confiante do mundo, estabelece com ele seus acordos e confia nas possibilidades. Lança uma gude e a pequenina bolinha de vidro viaja junto ao coração do menino, da menina, até seu destino (quase) imprevisível. Eu não sei dizer como, mas tamanha a destreza das crianças com o brinquedo, direcionam o trajeto da gude. Talvez a insistência e, dela, as incansáveis e incontáveis tentativas que vão criando atalhos e técnicas. Talvez o desejo mais profundo, que venha mesmo do coração, irradiado em sístole por todo o corpo, a ponto de alcançar a ponta dos dedos, o peteleco e – deste desejo – materializa o brinquedo. Nasce o brinquedo pelas mãos da criança, quando o pega nas mãos e dá sentido (e sentidos) à experiência brincante.

Os instrumentos ou as ferramentas de um ofício materializam as palavras sagradas; o contato do aprendiz com o ofício obriga a viver a Palavra a cada gesto. Por essa razão a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos. Ela é geradora e formadora de um tipo particular de homem. Pode-se afirmar que existem a civilização dos ferreiros, a civilização dos tecelões, a civilização dos pastores etc. (BÂ, 2010, p. 189)

A Palavra sobre a qual Hampaté Bâ fala, é o compromisso do ofício – considerando que cada ofício tem suas linguagens, rituais, sons, sonhos, ferramentas. Assim, o brincar como ofício tem a criança como mestra: ela sabe como viver de uma ética brincante. E eu, como aprendiz junto às crianças do São Roque, assumi este método – viver o brincar “em cada gesto” (BÂ, 2010, p. 189). Portanto, em referência ao mestre da tradição oral, Hampaté Bâ (2010), arrisco defender também uma civilização das crianças, mestras do ofício brincante. Considerando que suas ferramentas de brincar – sejam, enfim, objetos, o próprio corpo, ou os

sonhos – materializam palavras sagradas. Esta concepção, considera a pesquisa, é de grande importância para a educação que, em sua estrutura colonial, reproduz um modelo bancário. Mais ainda, quando esta educação bancária é instrumento de opressão.

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito o narrador — e objetos pacientes, ouvintes — os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta — narrar, sempre narrar. (FREIRE, 1996. p. 57)

A narração como principal ferramenta educacional é padronizada nos modelos tradicionais de ensino colonizador. Diferentemente da dimensão que Hampaté Bâ, por exemplo, traz na relação da palavra com o próprio exercício do saber: o ofício, o fazer, é natural de uma arquitetura própria. Desta maneira, o conhecimento é engendrado na entrega filosófica que se pretende atitudinal, ou seja, tal como os a civilização dos mestres de ofício que o autor apresenta, a civilização das crianças é modelo para uma educação cosmoperceptiva, responsável pelo movimento da existência, das realidades impostas. Neste aspecto, a crítica à uma educação bancária se aproxima da crítica ao projeto colonial que teve (e ainda tem) a educação como ferramenta de disseminação. Portanto,

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1996. p. 57)

O enfrentamento que a Filosofia de Pião apresenta, como crítica à educação que ainda propaga o legado colonial, tem como base de argumentação – alicerces – a racialização das questões, por isso esta pesquisa dentro do campo da educação racializa a temática do

brincar. E, em razão deste crivo e das reflexões que se manifestaram na prática junto as crianças do povoado, foi possível perceber que o brincar é uma ontologia. O brincar é fruto do labor infantil, um majestoso ofício combatente, estético, ético, que goteja o mundo e ao mesmo tempo que dele se farta. No desejo de devorar o mundo, se alimentam de sua fartura. Por outro lado, se fartam também de violências e injustiças e assim, por entre seus brincares, na reprodução muitas vezes de suas realidades, denunciam lacunas políticas da fome, do racismo. O brincar engendra a substancialidade imaginária da criança e sua relação profundamente dedicada à existência, porque as crianças são afetadas, também, por todas as questões sociais. Combatentes, como grandes mestras, as crianças se relacionam com o mundo, através do brincar, por vias ritualísticas que segredam em gestualidade e excitação aquilo que uma perspectiva apartada entre espírito e matéria silencia: os mistérios e uma alegria política, que Muniz Sodré, chama de *alacridade*<sup>19</sup>, “modo fundamental da existência nagô”. (SODRÉ, 2017, p. 109).

As próximas imagens (Figuras 41, 42 e 43), das crianças brincando no balanço, expressam a gestualidade daquilo que, ao se balançar, esbravejavam: “é muito, muito, muito bom!”. Os registros em vídeo e fotografia deste dia apontaram uma entrega profunda ao que elas queriam fazer e partilhar. Insistiram muito para que fossemos brincar no balanço. Eu lhes dizia para irem, que logo eu chegava porque estava me dividindo com os pequeninos, mas elas queriam a minha presença. Neste dia, éramos sete. Quatro meninas de dois, três, seis e sete anos; e dois meninos de cinco e três anos. As mais velhas persistiram e negociamos todos em terminar a brincadeira com as crianças mais novas e, em seguida, irmos todas ao balanço – já que éramos poucas e daria para conciliar. Este foi um acordo importante, porque a demanda das crianças mais novas, muitas vezes, atravessava os encontros e, assim, enquanto as crianças mais velhas queriam algo mais “organizado” e enraizado em uma espécie de representação social, as pequeninas ainda estavam experienciando o caos, a terra pela terra, por exemplo.

Então, como já havíamos combinado, fomos mediar os desejos dos pequeninos, e, para isso, pedi ajuda e compreensão à B. (7 anos) e E. (6 anos) para brincarmos todos juntos. O que antes era uma brincadeira com terra, de fazer bolos e doces, se transformou na construção de um casamento na porta da igreja, proposto pelas meninas. Enquanto as crianças mais novas remexiam a terra, A.V. e E. se enfeitaram de flores, enfeitaram o noivo e se ajuntaram para

---

<sup>19</sup> A *alacridade* vem se apresentando timidamente para fincar seus alicerces, contudo, mais adiante, aparece melhor detalhada.

performar a cerimônia, diante do pajem, que segurou o buquê para tudo começar:

- Noiva, dá o buquê pra ele.
- Segure. Não pode derrubar.
- Se ajoelha E. e S. Se ajoelha, S. Como é que o noivo não se ajoelha? Então levanta E., e dá a mão pra S.
- Não! Se ele não quer, também não quero.
- S., resistente, contudo, se ajoelha para o casório.
- Como é seu nome todo? Eu vou inventar um nome! E. Cristian de Senhor Jesus.
- Não! É E. de S. P.
- A menina disse seu nome todo, e seguiram:
- E. de S. P., aceita se casar com S.?
- Aceito.
- Logo a mestra da cerimônia já deu o mesmo sobrenome ao menino:
- S. de S. P. aceita se casar com E.?
- Aceito.
- Levanta. Levanta! Finge que dá a aliança! Brincando assim ó...
- Trocaram as alianças invisíveis.
- Aí dá um beijo na bochecha.
- Nenhum do dois quis o beijo na bochecha e, então, chamaram o pajem novamente:
- V., dá o buquê. Cês nem sabem brincar de casamento! E. num quer um negócio, S. num quer outro.
- Agora eu vou jogar o buquê. Professora, levanta pra pegar o buquê. Um, dois, três e já.
- Jogou o buquê, eu não peguei e elas seguiram:
- Agora a noiva vai dançar.
- Com o noivo, vem!
- Tá arrependido! A noiva dança só, assim ó.

Esta menina, E. (7 anos), está sempre em nossos encontros, promove algumas confusões entre as outras meninas e depois vem sorrindo negar o que na verdade fez. Conversamos muito explicitamente sobre as brigas, os xingamentos, a forma como ela intencionalmente atrapalha as brincadeiras alheias, ela reconhece, sorri mais uma vez, e segue brincando. Neste dia, depois de dizer que “a noiva dança só”, finalmente terminamos o casório e fomos ao balanço. As duas meninas levaram seus buquês de flores, sentaram-se no brinquedo e conversaram sobre casamentos. E. (7 anos), dizia assim:

- Eu vou estudar, trabalhar, me formar.
- Você já tá estudando, E.
- E ter emprego e dinheiro.
- E eu quando crescer vou trabalhar, vou casar, estudar muito e vou ser o que eu tanto quero. Eu quero ser médica. V. falou que quando ele crescer ele vai ser doutor. (Diário de bordo, 2022.)

Quando a companheira disse que ia trabalhar, se casar e estudar muito, depois de ouvir que a menina ia casar, E. (6 anos) respondeu, surpresa: “oxe!”. E esta conversa se emendou no vai-e-vem do balanço, enquanto elas seguravam suas flores. Outras conversas continuaram enquanto brincavam, em brincadeira de devaneios: “eu tô com o sangue do meu corpo balançando”, “eu tô sentindo que o balanço tá indo mais pra trás ou pra frente. Quando eu vou pra frente ele vai pra trás, quando eu vou pra trás ele tá indo pra frente.”, “fecha os olhos que você vai sentir o que está dentro do seu corpo.” Enquanto isso, o menino S. (5 anos), noivo do casório, aquele mesmo “menino das flores” sobre quem já contei, estava sentado no pé do balanço, batendo nos fundos de uma panela, com um pedaço de pau.

**Figura 41** Criança brinca no balanço (I)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 43** Criança brinca no balanço (II)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 42** Crianças brincam no balanço (III)



Fonte: Thais Braz, 2022.

Este momento reverberou profundamente na responsabilidade que a pesquisa me impôs e no compromisso como educadora em tensionar a realidade, e com isso, também o brincar, sob uma perspectiva que consiga cosmoperceber para além destas imagens (Figuras 41, 42 e 43) de salto ao infinito. Estes dois diálogos descritos acima, são muito comuns entre as crianças de modo geral: a reprodução de casamentos e as projeções para o futuro de “quando crescerem”. Não é interesse da pesquisa investigá-los, contudo, ou saber por que as crianças dizem tais coisas, mas um objetivo mais simples que permeia a complexidade destas histórias: perceber que as crianças são a própria realidade. O brincar não está descolado da realidade e as crianças estão inseridas nas pautas políticas e sociais porque a elas estão vulneráveis: em uma sociedade machista, sofrem com o machismo; em uma sociedade racista, sofrem com o racismo; em uma sociedade homofóbica, transfóbica, sofrem com tudo isso também.

Portanto a urgência em tensionar as infâncias junto à realidade não pode deixar o brincar de lado. Este que é o próprio ofício das crianças, este que é território mensageiro daquilo que desejam, projetam, ou que simplesmente reproduzem. De modo que a relação com o conhecimento tem o dever de territorializar – o que o brincar faz muito bem –, porque o conhecimento que não está implicado no mundo, não se firma, não se assenta. O que significa que “o saber não apenas se adquire, incorpora-se” (SODRE, 2017, p. 107). Algo bastante distante do projeto colonial na educação, instaurado ao longo da história, atravessando os períodos do Império e da República, até hoje. Deixando rastros perceptíveis, inclusive, nestes dois episódios narrados. Por exemplo, a ideia de que “quando crescer eu vou ser...” denota que à infância está reservado um tempo/espço cronológico de preparação para o futuro, o que, por uma perspectiva eurocristã monoteísta, significa uma adultização precoce. Em outro aspecto, a reprodução do casamento sob os moldes tradicionais cristãos acaba por ser poeticamente subvertida pela menina que, mesmo na brincadeira, como noiva, escolhe “dançar só”.

A educação brasileira, por sua vez, desde sua gênese, transitou (e transita) por estratégias de catequização, silenciamento, castração dos corpos, apagamento do subjetivo e destituição cultural dos povos que aqui foram colonizados. Alcançou, assim, o um ideal ocidental e embranquecido como padrão de construção do conhecimento: uma educação destinada à imposição de um processo contínuo de homogeneização. O que ainda se inscreve como manutenção deste processo pela ação da branquitude, este conceito que atravessa a pesquisa, mas que, a partir de agora, será detalhadamente tensionado:



O fato de os estudos sobre branquitude se formarem como um campo de estudo transnacional e de intercâmbio entre ex-colônias e colonizadores corresponde à cadeia de fatos históricos que começa com o projeto moderno de colonização, que desencadeou a escravidão, o tráfico de africanos para o Novo Mundo, a colonização, as formações e construções de novas nações e nacionalidades em toda a América e a colonização da África. Portanto, é nestes processos históricos que a branquitude começa a ser construída como um constructo ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores. (SCHUCMAN, 2012, p. 17)

Grada Kilomba, artista, escritora, teórica e psicanalista, aborda, na ramificação das questões sobre as quais dialoga, também a questão do conhecimento e o mito da objetividade. Entende o conhecimento também como uma esfera colonizada por meio de uma imposição em todas as dimensões dos saberes e culturas. Denuncia, ainda, que “as estruturas de validação do conhecimento [...], são controladas por acadêmicas/os brancas/os, que determinam as suas perspectivas como exigências universais.” (KILOMBA, 2022, p. 53) E, como uma pesquisadora branca aqui redigindo estas palavras, o maior compromisso deste trabalho torna-se tanto a assumpção de responsabilidade, como o apontamento deste cenário a fim de expor a bolha do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2022, p. 20/21) – um acordo tácito que protege o legado colonial herdado, o transmite às novas gerações, e o mantém firme em seu lugar de poder, camuflado pelo véu da meritocracia.

Dentro das características da branquitude que mais adiante estarão dispostas, uma em específico se relaciona ao assalto ao espírito. A branquitude como um constructo ideológico de poder, quando tensionada sob a perspectiva da educação, é possível dizer que aniquilou os corpos dos processos educativos, apagou o espírito das cosmopercepções de mundo, e, com isso, reduziu a ritualística à uma poética vazia de realidade. Isto porque, uma educação colonial, dominadora e hegemônica não é capaz de admitir o brincar como um modo de existir e um sistema cultural de compreensão da pluralidade. Justamente porque o brincar não é da ordem monista, regida por onipotências ou onipresenças (SANTOS, 2021, p. 29). Em contrapartida, outras experiências de sociedades tradicionais nos evidenciam diferentes formas de encarar a educação: confiando profundamente que, por dentro de todas as coisas há um mistério guardado. Há uma espécie de olhar miúdo que assiste aos sussurros do mundo, que depende de sua materialidade – natureza e corpo – para uma relação íntima com o subjetivo. Hampaté Bâ assim o diz:

Mas não nos iludamos: a tradição africana não corta a vida em fatias. [...] E quando falamos de ciências “iniciatórias” ou “ocultas”, termos que podem confundir o leitor racionalista, trata-se sempre, para a África tradicional, de uma ciência eminentemente prática que consiste em saber como entrar em relação apropriada com as forças que sustentam o mundo visível e que podem ser postas a serviço da vida. (BÂ, 2010, p. 175)

Hampaté Bâ, em sua argumentação sobre os grandes mestres da oralidade, apoiado pelas tradições da savana do sul do Saara, ensina sobre os tradicionalistas, “grandes depositários da herança oral [...], mestres iniciados (e iniciadores) de um ramo tradicional específico (iniciações do ferreiro, do tecelão, do caçador, do pescador etc.)” (BÂ, 2010, p. 174-175). Estes ofícios tradicionais são considerados “grandes vetores da tradição oral” (BÂ, 2010, p. 185) e dependem de um processo de iniciação relacionado diretamente à própria vida como um processo educativo para que se tornem mestres de ofício. Ainda que os ofícios artesanais sejam distintos, todos, no processo iniciático, acontecem por meio de rituais, obrigações, deveres e gestualidades de cada atividade. Tudo isto dentro de uma relação temporal envolvida no próprio processo, e não especificamente cronológica, mas como uma experiência não apartada do mundo subjetivo.

Os artesãos tradicionais acompanham o trabalho com cantos rituais ou palavras rítmicas sacramentais, e seus próprios gestos são considerados uma linguagem. De fato, os gestos de cada ofício reproduzem, no simbolismo que lhe é próprio, o mistério da criança primeira que [...] ligava-se ao poder da Palavra. Diz-se que:

“O ferreiro forja a Palavra,  
O tecelão a tece,  
O sapateiro a amacia curtindo-a”.  
(BÂ, 2010, p. 185)

Aí está a analogia das crianças como mestras de ofício. Em seus brincades, entoam palavras de organização interna quando brincam a sós. Narram seus campos oníricos na construção de histórias presentes, manifestadas em brinquedos. Enquanto a gestualidade de suas brincadeiras nos apresenta uma espécie de diálogo em segredo com o mundo, pedindo-lhe licença para a realização de seus sonhos. A educação, desta maneira, sob tal provocação, torna-se também um processo ritualístico, em confluência com os ciclos da vida, dos dias, com as intempéries dos territórios. O brincar aponta um caminho possível para esta educação na

totalidade, uma educação cosmoperceptiva, que abre espaço para a diversidade e a busca da pluralidade de formas de existir e relação com o saber. Este brincar que acolhe a tensão, entende que as esferas política, social e racial jamais estão descoladas da infância – são, justamente, atravessamentos incontornáveis de suas histórias. E, por esta razão, a maestria das crianças nos ensina sobre confiar nos mistérios do mundo, e nesta relação indissociável entre o mundo espiritual e o mundo físico.

Um episódio que aconteceu no São Roque, aconteceu na brincadeira da bolinha de gude. Levei minha coleção de bolinhas para brincar com as crianças. Rapidamente um grupo de três se organizou para brincar, e foi logo dizendo ao restante que aquela era a vez deles, que esperassem a próxima oportunidade. Alinharam o chão, espanando com as mãos as pedrinhas que o tornavam irregular. E então, o menino preparou-se: fez um triângulo no chão que chamou de “pão”, onde colocou diferentes tamanhos de bolinhas. Pegou uma na mão, segurou-a com o polegar enquanto fazia um traço na terra com o dedo indicador. Este traço marca o limite onde uma mão do menino pode servir de apoio para a outra, que fará o lançamento.

Uma arquitetura de elaboração própria, estética, ética e gestual. Um feitiço necessário para o voo da bolinha de gude. É a licença que o menino pede ao mundo, e deste ofício nasce o brinquedo, como afirma Hampaté Bâ sobre o fazer dos artesãos dos ofícios tradicionais: “a atividade artesanal, em sua operação, deveria “repetir” o mistério da criação. Porquanto, ela “focalizava” uma força oculta da qual não se podia aproximar sem respeitar certas condições rituais” (BÂ, 2010, p. 185). Este modo brincante de existir, corresponde ao ofício da infância na medida em que ela é a própria artesã do brincar. E a fotografia, através de um procedimento de captura do processo, guardou alguns destes instantes de preparação, como nas imagens a seguir (Figuras 44, 45 e 46).

**Figura 44** Criança brincando de bolinha de gude (I)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 45** Criança brincando de bolinha de gude (III)



Fonte: Thais Braz, 2022.

**Figura 46** Criança brincando de bolinha de gude (II)



Fonte: Thais Braz, 2022.

Depois de observar estas fotos do menino brincando de gude, ainda no mesmo dia que brincamos, corri para o diário de bordo e anotei que cada traço deixa marca. A gude é da lei da estratégia, do gesto planejado, mas também do imprevisto. O menino riscou o chão em um rito bonito que afirma a seriedade do brinquedo. Depois do peteleco, a gude conta com o coração da criança ainda acompanhando seu trajeto. E todos os lançamentos da bolinha de vidro passaram pela licença que, em gesto, o menino pediu ao mundo. Todo este enredo é o reconhecimento da criança como mestra e de seu ofício: brincar. Na contramão de sociedades eurocentradas, que reservam à infância a categoria temporal de início da vida, onde a criança nada sabe, e está entregue à um sistema de aprendizado imposto, que associa o tempo ao progresso – a partir de padrões eugênicos<sup>20</sup> de poder.

---

<sup>20</sup> Eugenia: Entende o processo de mestiçagem como um projeto racial-social de embranquecimento da população. “A mestiçagem (...) representa apenas uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca”. (MUNANGA, 1999, p. 53)

### 3 METODOLOGIA NO EIXO DO PIÃO

Não é nada, não é nada, a roda. Se o vazio ou o traço? Bom do vazio Deus fez esse mundão todo. Não é nada o traço? Mas a criatura só existe quando deixa marca, traça. Para mim, o traço, o vazio, a roda é tudo. Não é nada, não é nada, é tudo. Gosto, sim, sabe por quê? Porque, seu moço, a roda não tem começo nem fim. Começo, fim, a mesma coisa é nada e tudo. (SODRÉ, 2011, p. 19)

A filosofia nagô de Muniz Sodré opera pela circularidade e ensina, para o espiral da pesquisa, sobre os conceitos que rodopiam por entre estas linhas tanto quanto por entre as pedrinhas pequeninas na ponteira do pião que pirueta pelo chão do São Roque. Para a associação do brincar às relações étnico-raciais, este espiral foi necessário como quando brincaram as crianças pela primeira vez com o pião: não sabiam exatamente como fazê-lo, mas logo assim que as primeiras voltas aconteceram, foram tomados por tamanha alegria, também novos desafios (pegar o pião, em movimento, na palma da mão, por exemplo). Assim, a pesquisa brincante em espiral foi tomando corpo e assumindo no vai-e-vem de conceitos, descrições e argumentação teórica, uma expressão própria desta dissertação.

Nesta seção o trabalho apresenta suas rotas espirais a partir de uma construção própria que, em analogia, se manifesta nos volteios de um pião. Como escolhas metodológicas, o brincar foi a ação primordial, portanto o método escolhido. Para que isto tivesse musculatura processual, o brincar, entendido como ontologia, deu fundamento para outras escolhas processuais: a deriva foi o procedimento. Esta metodologia foi construída na medida em que a pesquisa aconteceu, contando com a fotografia, os registros audiovisuais e o diário de bordo como ferramentas de documentação, registro e linguagem poética. A fundamentação teórica que acolheu esta metodologia no eixo do pião foi elaborada a partir deste compromisso de força resolutiva, ação: *racializar* para tensionar, tanto minha posição como pesquisadora e educadora, como também a argumentação teórica sobre o brincar. Tudo isso é descrito no vai-e-vem dos conceitos, em rotas espirais, mas aqui conta com os sete momentos do brincar de pião como narrativa analógica costurada como vias metodológicas da investigação.

O primeiro destes momentos é o toco de madeira, antes de ser pião. Depois de ser esculpido e se tornar objeto, precisa ser envolto na fieira – o barbante de brincar pião – pelas mãos do brincante, das crianças. O terceiro instante deste brincar, é o lançamento (Figura 47), que representa, no procedimento de pesquisa, as próprias idas ao São Roque, quando me lanço aos nossos encontros e o que deles for nascer: o voo faz o brinquedo alcançar o chão para

cumprir seu destino de rodopios. Assim que toca o chão, baila. O pião dança por rotas desconhecidas, imprevisíveis, dança no eixo. Tão perfeitamente assim o faz, que chega ao quarto momento: o sono (Figura 48), junto à alegria da criança. Dorme o pião que gira perfeitamente em pé. E, na analogia do pião, este sono, para a pesquisa, foi o momento do delírio junto das crianças; como pesquisadora, foi a minha entrega em nossos encontros, nas correrias, no esconde-esconde, na construção de casinhas, mini pipas, bolhas de sabão gigantes, peteca, enfim – o desafio do próprio tempo quando nos entregávamos ao brincar.

Voltando ao sono do pião, este que gira perfeitamente no eixo, sonolento, em dado momento, perde a força centrípeta, motivada pela ação da fieira, e então o brinquedo cambaleia. Este balando cambaleante, para a pesquisa, gira em torno da necessidade inescapável de encontrar-lhe palavras e, na escrita da dissertação, avaliar os encontros junto às teorias. Tantas as voltas neste chão, que, tropeçando na beira do próximo passo, a pesquisa vai de encontro ao recomeço. Feito um pião tonto do espiral, que balança de um lado para o outro até que queda. O tombo é o sétimo momento do pião. É o momento conclusivo da pesquisa, de fechamento para que seja possível brincar novamente. Há, contudo, um próximo instante que, como uma interpretação metodológica, não foi elencado como o oitavo e último: o recomeço (Figura 49). Esta etapa, para a pesquisa, é a indicação de novas perguntas, e o desejo novas estradas investigativas a serem trilhadas sob a perspectiva brincante da Filosofia do Pião

**Figura 47** Criança brinca com pião (I)



Fonte: Thais Braz, 2023.

**Figura 48** Criança brinca com pião (II)



Fonte: Thais Braz, 2023.

**Figura 49** Criança brinca com pião (III)



Fonte: Thais Braz, 2023.

O recomeço não é mais um dos instantes porque já é o primeiro instante novamente. Esta afirmação brincante é de concepção circular, em espiral, por isso infinita: chão fértil para a Filosofia de Pião, uma filosofia não binária da ordem do infinito. A escolha por este brincar específico se relaciona com todos os conceitos necessários à pesquisa: roda, deriva, *alacridade*, cosmopercepção, corpo, contra colonialidade. E, implicada na realidade, a analogia do pião é crítica de outros conceitos: colonialismo e branquitude, que, ramificados, trazem consigo princípios e características próprias. Este enredo é uma formulação combatente da educação colonial que se perpetua no Brasil promovendo gerações de opressores e oprimidos. Apresenta, finalmente, uma contribuição para a educação a partir do próprio brincar, especialmente porque



constrói esta abordagem filosófica e metodológica a partir de encontros com as crianças, sujeitas desta pesquisa e autoras de suas narrativas: as crianças do São Roque.

Esta pesquisa, portanto, caminha nos rastros de um pião que gira em seu eixo. Nasce de um desejo brincante e se encontra assim com o povoado do São Roque. Em seguida, é enlaçada pela tensão que encontra no povoado: o caos companheiro e um espírito brincante que habita as crianças, mestras do ofício brincante. Esta tensão é evidenciada por diversas consequências históricas do legado colonial que envolve todas as estruturas sociais do país, e, aqui, em especial, a educação. Esta última que, atravessada pela eugenia<sup>21</sup>, foi apartada do espírito pela ação da branquitude, que nasceu do colonialismo. As voltas do pião em seu eixo são o baile por uma educação cosmoperceptiva por trazer aos ensejos emancipatórios dos diálogos sobre as relações étnico-raciais, quando tensionada a partir de perspectivas filosóficas que desmontam as dicotomias coloniais responsáveis pela instauração de modelos pedagógicos que, até hoje, mantém o projeto colonial.

Na contramão de uma educação dominadora, uma educação pautada nos estudos das relações étnico-raciais urge por uma vinculação brincante entre adultos e crianças, e para tanto aqui se entende o brincar como uma ontologia. Porque o reconhece como uma maneira de se relacionar com a vida sob ensinamentos entrecruzados em circularidade. Deste modo, subverte-se a ideia de que o brincar se relaciona à infância como um tempo cronológico – mas sim, como um modo de existir. Trazer a infância para o centro das questões torna-se um exercício cosmoperceptivo do estado de infância que provoca a perceber o mundo a partir dos sentidos, da resistência ao esquecimento do mistério (NOGUERA, 2019b), do exercício da liberdade, e, ainda, da persistência em questionar verdades cristalizadas.

O pensamento ocidental afasta as concepções de infância e maturidade, julga “infantil” aquilo que não é “maduro”. Isto mora na educação de maneira veementemente enraizada, por isso esquivou-se do brincar, porque nele mora este caos companheiro, que desafia a disciplina subordinada. Assim nasceram um princípio e um sintoma colonizatório: sintoma porque infiltrou-se por todas as esferas sociais na edificação do Brasil. Como um princípio porque a ideia de civilização estava diretamente relacionada a este domínio “adulto” diante de sociedades consideradas “infantis” – em sentido pejorativo, de modo que, para ser civilizado, adultescer seria um pressuposto. Adultescer seria necessário para a manutenção, o

---

<sup>21</sup> Eugenia: Entende o processo de mestiçagem como um projeto racial-social de embranquecimento da população. “A mestiçagem (...) representa apenas uma fase transitória e intermediária no pavimento da estrada que levaria a uma nação brasileira presumidamente branca”. (MUNANGA, 1999, p. 53)

controle e a reprodução dos esforços colonizatórios. E, neste cenário, o adultescimento estaria oposto ao brincar.

O brincar aqui como objeto de pesquisa, portanto, é investigado através de uma percepção crítica sobre a educação. O estudo das relações étnico-raciais denuncia uma enorme lacuna na educação: a manutenção do projeto colonial ainda atualmente e a ausência da contextualização da eugenia na política social e racial no Brasil. Através destes estudos, tensionar os diálogos sobre o brincar foi inevitável. A intenção da pesquisa nasceu da urgência em refletir sobre a realidade de violências raciais instauradas na educação, neste país que ainda mantém princípios colonizatórios de imposição de força e poder nas frestas de todos os eixos sociais: saúde, sistema judiciário, educação etc., considerando a edificação do Brasil dentro do processo colonizatório (DÁVILA, 2006, p. 47). Com o intuito de esvaziamento de culturas, coisificação de corpos, silenciamento de crenças (CESAIRE, 2020, p. 26), o colonialismo age por tantas frentes que apresentá-las tornou-se inadiável pela complexidade da estrutura colonial.

Isto faz da pesquisa um complexo denso que celebra o brincar, honra a infância, considera as crianças como grandes mestras e convoca a “tomar a infância como experiência, ou ainda, um tipo de potência criativa para estabelecer relação com o mundo” (NOGUERA, 2018, p. 641). A elaboração de uma ontologia do brincar junto das crianças nasce da deriva/liberdade, portanto de uma concepção não cronológica de tempo, e de experiências de negociação por acolher ambivalências. Brincar junto às crianças do São Roque ensina sobre uma ontologia que evidencia a liberdade corporificada em brincadeira, o corpo manifesto em espírito e poesia e, com isso, afirma apontamentos sobre mudanças epistemológicas necessárias à educação brasileira, esta que ainda está vinculada ao legado colonial, onde se origina a branquitude, que foi constituída “no bojo do processo de colonização.” (BENTO, 2022, p. 23)

A articulação desta argumentação tensionada se baseia em reflexões a partir de encontros com as crianças do São Roque e do estudo crítico teórico direcionado à educação. Os registros destes encontros contaram com ferramentas, como a fotografia, o audiovisual e o diário de bordo. Isto porque, em se tratando de uma pesquisa que propõe o brincar como ontologia, própria ação metodológica transita pela consideração cosmoperceptiva dos encontros. As imagens e falas das crianças guardam, além da poesia, os mesmos tensionamentos críticos que originaram este estudo sobre o brincar. Alguns episódios apareceram até aqui, descritos na costura com os conceitos. Os próximos que seguem trazem à tona o recorte racial teórico na elaboração sobre estes encontros com as crianças do São Roque. E, neste ponto, se

inicia o próximo giro da dissertação: a tensão entre o colonialismo, a branquitude e a educação colonial que ainda se faz presente. Esta disposição de argumentação envolvida por fatos, no vai e vem dos conceitos, é uma construção metodológica no eixo de pião. A circularidade, a corporeidade e o comunitarismo são exemplos de alguns valores mencionados até aqui. Através da investigação dos registros fotográficos e da transcrição de falas e diálogos das crianças, foi possível perceber a presença destes princípios no brincar. E, dentro desta seção metodológica, é importante apresentá-los como um modo procedimental que dão base sólida à esta pesquisa brincante – modo procedimental inspirado na ação das crianças, e no que contam seus gestos enquanto brincam. Não são uma relação de valores morais, mas sim modos de existir que contam com o entrecruzamento entre si, e no convite de outros – com base em experiências de sociedades contra coloniais. Azoilda Loretto Trindade (2010), através do projeto A Cor da Cultura<sup>22</sup>, apresentou o que chamou de “valores civilizatórios afro-brasileiros” – valores de uma unidade africana implicados na experiência da diáspora, sendo estes: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, cooperativismo/comunitarismo, ancestralidade,

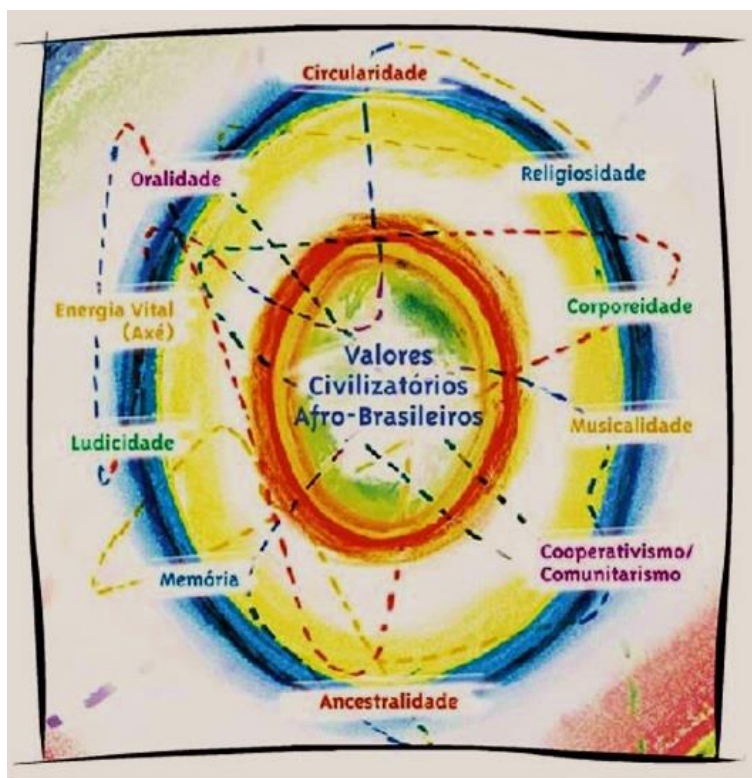
---

<sup>22</sup> A Cor da Cultura: “Projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir – Secretaria de políticas de promoção da igualdade racial.” (CENPEC.ORG, 2010). Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar>. Último acesso: 20/03/2023

memória, ludicidade, energia vital (axé) e oralidade. O gráfico (Figura 50) abaixo mostra sua interrelação:

Como apresenta o gráfico, a rota destes valores é à deriva: não é possível dizer onde começam, onde terminam – e, em contrapartida, estão todos relacionados, como acontece nas rodas. A relação destes valores, vinculados uns aos outros, sem hierarquia de prioridades, é a expressão do método em roda abordado pela pesquisa. Ao mesmo tempo, é também uma expressão do método brincante, e do modo à deriva em colocar a pesquisa em prática. Tal como o brinquedo do pião, que depende intrinsecamente de cada um de seus instantes para existir, uma Filosofia de Pião se inspira na relação transversal destes princípios que a seguir serão destrinchados. Os valores civilizatórios elencados por Azoilda Loretto Trindade (2010) funcionam como base filosófica constituída em ação, porque são corporificados tanto na

**Figura 50** Gráfico dos valores civilizatórios afro-brasileiros



Fonte: Projeto A Cor da Cultura

atuação com as crianças, a partir de escolhas de propostas para nossos encontros, por exemplo; como na própria manifestação no brincar das crianças. Algumas fotografias auxiliam nesta percepção e serão desvendadas sob a linguagem de cada um destes princípios, a seguir. E assim, a fotografia vai se apresentando mais explicitamente como corpo procedimental que evidencia,

através da infância do povoado do São Roque, a presença do brincar como ontologia.

### **3.1 Imagens de uma ontologia do brincar**

Através da descrição dos valores civilizatórios afro-brasileiros, algumas imagens a seguir articulam a metodologia com o próprio caminho de pesquisa. Fui aprendendo sobre corporeidade, circularidade, cooperativismo, memória, energia vital e oralidade, por exemplo, junto das crianças, a partir de uma observação reflexiva e uma descrição poética de nossos encontros. A fotografia e os registros audiovisuais, desta maneira, são um lugar procedimental para a pesquisa, no exercício de guardar o desembolar dos processos brincantes e produzir meios de análise. Alguns métodos foram utilizados, como fotografias sequenciadas para guardar o movimento, a gestualidade do brincar. A câmera, por vezes, era disposta em lugares onde eu não estaria: deixava a gravação acontecendo enquanto ia brincar com as crianças, depois refletia sobre as imagens e trazia para um diário de bordo escritos poéticos. Nestes escritos, a intenção era o transbordamento entre o que vivi e o que tive a oportunidade de refletir.

Sem qualquer formação ou estudo específico sobre fotografia, estabeleci alguns procedimentos: fotografar a produção das crianças, como as festas, as casinhas, a pista de corrida de tampinha; fotografar o brincar em ação, na busca por eternizar o movimento, para investigá-lo, para admirá-lo. Como procedimento também fiz fotografias que, para a pesquisa, preservassem a privacidade das crianças, porque a intenção é mesmo investigar o objeto: o brincar. Fui encontrando ângulos que me informavam de uma beleza imponente, decantada em corpo, expressão e movimento, mesmo que, muitas vezes, a frustração de encontros confusos fosse incompatível com a beleza dos registros. Um exemplo desta beleza imponente, está na imagem a seguir, da pequena S. (3 anos), se preparando para escorregar no brinquedo. Neste instante, tamanha era a correria ao redor, enquanto quatro crianças brincavam no escorrega. Caiam umas por cima das outras e uma das meninas mais velhas A.C. (12 anos) auxiliava os pequenos. Esperando seu momento para escorregar, a pequena se sentou no topo do brinquedo. Analisando a imagem, no diário de bordo escrevi: “Menina rainha, seu trono e o sonho encorpado no deslize. Nada é maior que menina rainha e seu trono, debaixo do céu.”

**Figura 51** Criança brinca no escorrega.



Fonte: Thais Braz, 2023

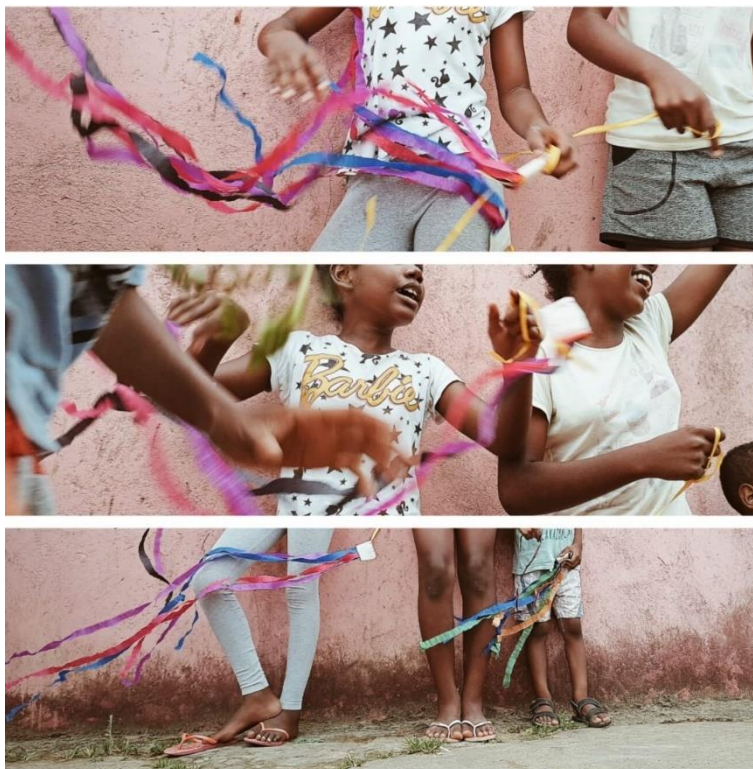
A narrativa destas imagens mostra crianças brincando, felizes, em partilha e, ao mesmo tempo, ter presenciado os momentos que culminaram em tantas belezas, foi uma experiência cosmoperceptiva, na órbita da tensão. A esta cosmopercepção, fui elencando as relações entre os sete momentos do brincar de pião, aqui apresentados como caminho metodológico, respeitando, contudo, uma postura espiralar, que envolve os princípios uns aos outros e os retoma, constantemente. A energia vital, o axé – por exemplo, é o momento do toco da madeira – está vivo em cada um de nós, e, portanto, potencialmente vivo também na educação.

Reconhecemos a importância do Axé, da energia vital, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de circularidade, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, transcenda e não hierarquize as diferenças reconhecidas na corporeidade do visível e do invisível. A energia vital é circular e se materializa nos corpos, não só nos humanos, mas nos seres vivos em geral, nos reinos animal, vegetal e mineral. (TRINDADE, 2010, p. 14)

A gestualidade do brincar, registrado na colagem (Figura 52), transborda esta energia vital que se materializa: o corpo dialoga com o próprio brinquedo. E a fotografia permitiu registrar este instante que, no diário de bordo, tomou corpo de reflexão. Quando registrei estas imagens, estava eu sentada no chão, no meio da rua do São Roque, conversando

com as crianças. Então passou o ônibus da escola municipal vizinha com seus alunos. Todos se cumprimentaram neste instante do registro. Eu tinha a câmera nas mãos porque, de longe, notei o brinquedo voando nas mãos das crianças enquanto conversavam.

**Figura 52** Meninas brincam com brinquedo de papel crepom.



Fonte: Thais Braz, 2022.

Cheguei perto para fotografá-las e, logo em seguida, outras crianças chegaram e passei a ser interrogada com algumas de suas curiosidades sobre a minha vida. Assim se deu o diálogo:

*Depois de muitas perguntas misturadas, indaguei ao menino que estava curioso, o V. (11 anos):*

*- O que que você quer que eu conte?*

*- A história do seu namorado.*

*Alguns caíram na gargalhada, e eu respondi:*

*- Mas eu não tenho namorado não.*

*O menino insistiu:*

*- Tem sim.*

*Ao coro de “tem sim, tem sim” de outro menino mais novo, A. (4 anos), I. (11 anos) estava indignada:*

*- A senhora nunca casou na vida? Nunca? Ela não quer contar pra gente!*

*Professora! Nós somos seus amigos!*  
*V. (11 anos) reafirmou e concluiu:*  
*- Ela tem sim. E o namorado dela deve ter ó...*  
*E fez o gesto que escorrega o indicador e o polegar, indicando dinheiro.*  
*A.C. (11 anos), abraçada com seu irmão mais novo, V. (3 anos), ria sem parar. I. (11 anos) continuou perguntando se eu tinha marido, eu dizia que não, então ela seguiu:*  
*- A senhora tem o que então? Nada?*  
*Ao que eu respondi:*  
*- Não! Eu tenho! Eu tenho dois olhos, uma boca, um nariz. Tenho minhas pernas, meus dedos.*  
*Conversamos mais um pouco, demos nossas risadas, e todos saíram correndo, se despedindo de mim. (Diário de bordo, 2022)*

A energia vital está inundada da realidade neste diálogo e na graça que as crianças faziam destas perguntas. Isto porque ela é a potência de vida, questionadora e brincante com as suposições. As crianças riam, me interpelavam e me cobravam respostas. Foi um instante onde, por exemplo, a corporeidade iscou minha vista e meus ouvidos; o comunitarismo me cobrou vinculação para que eu também lhes contasse de minha vida; a ludicidade era o próprio brinquedo de perguntar. Por ter conseguido gravar este instante em vídeo, pude refletir também sobre a real dimensão desta curiosidade. Racializei este episódio e recorri à teoria para ter uma dimensão complexa dos atravessamentos histórico-raciais desta indagação.

A curiosidade para saber sobre minha vida amorosa me alertou em alguns aspectos que se referem às culturas produzidas pelas crianças que carregam valores sociais da adultidade: a surpresa em saber que sou uma mulher, adulta, solteira, me indicou uma perspectiva pré-estabelecida, nas crianças, onde mulheres da minha idade já estão casadas, com filhos. A surpresa com o fato de que eu nunca casei apresenta um rompimento com o padrão imposto, em especial, por um modelo cristão do lugar da mulher. Ainda, e mais especificamente, me chamou atenção o fato de o menino supor que, tendo um companheiro, ele seria “endinheirado”. Esta última desencadeou uma análise que envolve um recorte racial nítido nesta minha relação com as crianças que a seguir é desvendado.

Mais uma vez Antônio Bispo dos Santos (2019) vem à tona com a necessidade de sabermos do rio, sua nascente: o que, para as crianças, poderia indicar que eu tinha um companheiro e que ele fosse uma pessoa tão bem-sucedida? Minha presença como pesquisadora, no povoado do São Roque, já é um ponto de tensão, considerando as implicações de uma mulher branca, do Sudeste, chegando ao interior da Bahia, desenvolvendo um trabalho acadêmico. A imagem que as crianças têm de mim é constituída dentro de um contexto histórico



racial delineado por um eixo do legado colonial: a branquitude. Esta que, em razão de mecanismos eugênicos, se mantém como padrão de vida bem-sucedida, de beleza, conhecimento, poder e relações sólidas. E, em contrapartida, em meio a esta tensão em específico, o brincar acontecia entre nós sob uma regência de alegria – a manifestação da *alacridade*, como em Muniz Sodré:

Por isto, não existe propriamente o sujeito da alegria. Há, sim, o sujeito da emoção, o objeto da sensação, até mesmo o sujeito de um sentimento, mas alegria é regência, algo que possibilita experiências e sujeitos. (SODRE, 2017, p. 151)

A energia vital, portanto, se entrega como um valor que aproxima a *alacridade* e se apresenta na relação com as crianças quando o brincar está envolvido no modo de existir, de se relacionar. É viva a potência questionadora que os impulsiona a expor suas constatações, e, para saber ouvi-las, a metodologia do eixo do pião me exigiu cosmo-percebê-las, me exigiu ser brincante. Esta metodologia exigiu que eu estivesse, junto das crianças, no eixo de suas indagações e, ouvindo as perguntas, as trouxesse para mim, para que dentro delas, pudesse refletir.

A circularidade é o movimento em espiral do pião, a energia que circula e se renova, se move e não hierarquiza "as diferenças reconhecidas na corporeidade do visível e do invisível." (TRINDADE, 2010, p. 14) A circularidade manifesta neste episódio foi uma força motriz para uma reflexão epistemológica, porque toda a postura metodológica e procedimental conversava com os conceitos de deriva, corporeidade, *alacridade*, colonialismo e branquitude. Além de uma categoria espacial, a estética da roda é também uma forma de se relacionar, o que significa que não precisamos necessariamente estar em roda para que a força da circularidade se manifeste. Como aqui já mencionado, é na roda onde moram as possibilidades, os grandes encontros, as divergências e as negociações. O método da roda, na metodologia do pião, é mais do que um fazer em ciranda; é uma ação que indica uma postura cooperativa, da partilha.

As imagens a seguir são registros de quando brincamos de telefone de lata. Levei o brinquedo pronto e mostrei como funcionava para muitos que não o conheciam. Quando se entenderam com o funcionamento das latinhas, começaram as comunicações. Muitos aproveitaram para implicar uns com os outros, e, nas fotografias percebi nos gestos deste brincar a própria confiança no segredo, e, assim, um lugar seguro para a implicância seguida de risadas. O mistério de como o telefone funcionava se traduziu na magia da linha que transmitia a

comunicação, que era sempre em voz baixa, para testar sua efetividade. Do outro lado, quem ouvia, mal acreditava que era por ali que recebia a voz do parceiro de brincadeira. Os diálogos foram engraçados para as crianças, mas traziam muitas farpas, xingamentos, e deprecições uns dos outros.

**Figura 54** Criança brincando com telefone de lata (I)



Fonte: Thais Braz, 2023.

**Figura 53** Criança brincando com telefone de lata (II)



Fonte: Thais Braz, 2023.

**Figura 55** Criança brincando com telefone de lata (III)



Fonte: Thais Braz, 2023.

Analisando estas imagens, no diário de bordo, escrevi: “Olhando assim, parece que trocam segredos. Mas pela linha do telefone de lata muitos dos espinhos do sertão tensionam o barbante. Nada romântico: o brincar é também território”. A circularidade está no vai-e-vem das relações, e é uma expressão da deriva. Nasce da relação entre as crianças, sua vinculação ao território e todos os atravessamentos sociais, raciais, coloniais que transbordam do cotidiano – como quando se depreciam, por exemplo. Nesta roda, o brincar se depara com estas farpas e resiste em acontecer, porque as crianças o têm vivo, como energia vital, mas ele não está acima de suas realidades, estas que emergem dos instantes, e daquilo que a autora apresenta como territorialidade:

É importante o respeito à ancestralidade, também presente no mundo de territórios diversos (territorialidade). Territórios sagrados (religiosidade) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de cooperação e comunitarismo, por oralidades, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (corporeidades), pela música (musicalidade) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — ludicidade. (TRINDADE, 2010, p. 14)

Esta territorialidade da qual Azoilda Loretto Trindade (2010) fala, incorpora muitos destes valores civilizatórios afro-brasileiros. Território, portanto, é o próprio corpo implicado no chão em que habita, em que vive e opera suas relações. Território é também o lugar onde se

pode expressar individualidade e partilhar com o coletivo: é um invólucro físico e subjetivo daquilo que nos compõe no mundo. Quando brincaram de telefone de lata, partilharam seus segredos e, junto a eles deixaram explícita a presença de consequências do legado colonial, como, por exemplo: autodepreciação, depreciação dos parceiros. Esta constatação, em meio à uma experiência de profusão de brincadeiras, risadas e pelas imagens poéticas, me apresentou, mais uma vez, o brincar como ontologia – porque indissociável da realidade.

### **3.1 Toco, fieira e lançamento: fecundo espírito do mundo**

Certa vez, acompanhei meu pai fazendo um pião. Pegou um pedaço de madeira, que hoje não sei dizer qual era, colocou no torno de sua oficina e começou a lapidar aquele toco para, só assim, poder desenhar o pião. Em silêncio, observei que mesmo antes de nascer, o pião já está rodando, ele roda para nascer, e depois que nasce, vive para rodar. Esta relação temporal não cronológica fez do pião mãe e filho de si, foi então que pensei sobre a encruzilhada, sobre as fronteiras, sobre o encontro complementar dos opostos, sobre a deriva, e sobre a invenção do tempo do brinquedo. Dava para ver, de dentro do toco, as voltas desse mundo.

Meu pai, em silêncio, me fez um pião. Então que, ainda no torno, o objeto pulou para fora, sem estar pronto: quebrou justo no castelo<sup>23</sup>, a cabeça do pião, que o artesão afinou demais. O primeiro pião que meu pai me fez, perdeu a cabeça – uma experiência de deriva (OLIVEIRA, 2020, p. 265). Ainda em silêncio, tomado por uma frustração quase discreta, pai lançou o pião quebrado longe e catou mais um toco da mesma madeira para recomeçar. Da lei do sem-fim e do recomeço, o pião me ensina sobre esta confiança no mistério, não sem considerar as tensões que a realidade nos coloca, assim ensina sobre a deriva: "Deriva, portanto, é criação. Deriva é liberdade. Não é ausência ou o contrário da racionalização. Deriva é o reconhecimento do mundo tal como se apresenta à experiência." (OLIVEIRA, 2020, p. 265).

Este momento embrionário do pião, quando é esculpido do toco de madeira, é o que, aqui, metodologicamente, entendi como o espírito. O espírito é tudo aquilo que nos constitui em histórias próprias, memória e movimento – ação. Sobonfú Somé afirma que não se deve “educar nossas crianças longe do espírito, para que elas não tenham de despender tanto esforço para se reconectar, quando crescerem. Quando já sabem que têm um espírito, todo o

---

<sup>23</sup> O castelo do pião é sua cabeça, onde a fieira começa a se envolver até alcançar sua ponta que, muitas vezes, é de prego.

resto é compreendido.” (SOMÉ, 2006, p. 34). Neste sentido, educar pelo espírito é reconhecer, no brincar, um modo de se relacionar com a existência: existir brincando. O ofício da criança é o brincar, tal como o ofício do ferreiro é o ferro: ele aprende sob os ritos do metal, e é o metal que, ritualisticamente, o ensina sobre o mundo. A criança brinca, sob os ritos da existência, que o próprio brincar ensina. Analogicamente, é um movimento em espiral, como um toco de madeira que roda para o pião nascer.

Isto significa, por exemplo, que, quando estamos em nossa deriva brincante, no São Roque, e as crianças entram em conflitos, brigam, se desentendem, é a regência da *alacridade* onde o brincar se assenta e que traz à tona a negociação e sua importância. Cada negociação, contudo, está embevecida de recortes históricos, sociais, raciais, culturais – que transparecem nas depreciações, na reprodução de desentendimentos familiares, por exemplo. E o brincar é o território subjetivo e prático que construímos juntos, dentro do território particular das crianças, o São Roque – porque não é maior que a realidade da criança. O brincar é, contudo, o espírito, da lei do infinito, dos recomeços, da circularidade, mais uma vez, como um pião.

A ancestralidade tanto pode ser concebida como um princípio filosófico do pensamento civilizador africano quanto pode ser vislumbrada como um canal, um meio pelo qual se esparge, por todo o cosmos, a força vital, dínamo e repositório da energia movente. (MARTINS, 2021, p. 60)

A ancestralidade como um valor civilizatório afro-brasileiro, (TRINDADE, 2010, p. 14) afirma o lugar do espírito, território subjetivo onde a metodologia de pião germina o brincar como modo de existir cosmoperceptivo e parceiro de uma educação emancipatória. O toco é também onde antes nasceu a intenção da pesquisa, e sua fecundação: a escolha teórica por um fio de meada que orientasse todo o trabalho foi encontrada em duas grandes referências da pesquisa, os autores Muniz Sodré (2017) e Leda Maria Martins (2021). O primeiro, baiano de São Gonçalo dos Campos, região metropolitana de Feira de Santana, hoje morador do Rio de Janeiro. A segunda, nascida no Rio de Janeiro, hoje vive em Belo Horizonte. Estas escolhas teóricas confluíram com a necessidade de tensionar os estudos das relações étnico-raciais, e, assim, Azoilda Loretto Trindade (2010), Renato Nogueira (2019), Abdias Nascimento (2019), Aime Cesaire (2020), Eduardo Oliveira (2020), Antônio Bispo dos Santos (2021), são alguns dos principais diálogos que foram elaborando o construto desta pesquisa.

Considerando o compromisso do brincar com a implicação na realidade, o exercício metodológico brincante, nesta pesquisa, não se esquivou dos tensos atravessamentos em vários

de nossos encontros – alguns já narrados, outros ainda por vir. Desta tensão, emergida durante brincadeiras, a complexidade da perspectiva sobre o brincar alcançou a própria história do Brasil. Isto porque diante do nascimento do país que vivemos hoje, sua germinação dependeu de uma fecundação inescrupulosamente colonial. A fecundação do Brasil, deu-se por estupro e uma confiança cega de uma nação futuramente branca, de modo que se fez eixo de uma educação colonizadora, de dominação. O processo de colonialismo exerceu a função de desterritorializar os povos africanos sequestrados, também os povos indígenas – em suas terras, dizimados. Este assalto ao território alcançou os corpos, as culturas, as linguagens, as maneiras de se relacionar com o mundo, as maneiras de educar. Tudo isto, hoje, está ainda às voltas neste pião-Brasil ainda colonial, rodopiando por todas as esferas sociais.

Portanto, dentro toco de madeira da educação do Brasil, está algo visceralmente diferente deste pião que, aqui na pesquisa, gira em espiral, à deriva, lançado pela mão das crianças. E é por isto que a pesquisa parte da tensão. A pesquisa foi desvelando aquilo que camufla o brincar em uma perspectiva romântica que se aproxima do assistencialismo na educação, ou de uma ideia de que as crianças são seres puros, vazios, onde se embute conhecimentos. Estas situações se evidenciam em instantes breves e as vezes súbitos no São Roque, como, por exemplo, quando R. (8 anos) me perguntou se eu morava no Jardim Brasil, complexo urbanístico construído há três quilômetros da entrada do povoado.

O Jardim Brasil é, em todos os aspectos, destoante da comunidade onde moram as crianças. São casas construídas como caixotes, idênticas umas às outras, com uma estética arquitetônica urbana, acinzentada, dentro de condomínios com quadras esportivas, grandes piscinas, jardins na frente das casas, muros altos e seguranças. Mais uma vez, implicada ao brincar como ontologia, sob a metodologia da tensão, tensionei, racializei e tornei a me perguntar: O que faz com que as crianças me vejam como uma possível moradora deste complexo é a imposição da branquitude como padrão normativo, “como a condição humana ideal” (KILOMBA, 2022, p. 13) e “identidade privilegiada” (KILOMBA, 2022, p. 43). Esta pergunta nasce do mesmo lugar de onde nasceu a certeza da outra criança de que eu teria um companheiro e de que ele seria alguém bem sucedido.

A metodologia do pião precisou, portanto, de um mecanismo que acolhesse as tensões para que delas fosse possível absorver reflexões – dentro do território brincante das crianças: a negociação foi a maneira pela qual solucionávamos os conflitos, esta que acontecia dentro do elaborado espaço de brincar em nós. Respondi ao menino que não morava no Jardim

Brasil, e a conversa não se prolongou no momento – mas reverberou desta situação tensionada por uma perspectiva crítica sobre o próprio brincar. Já que o brincar é também a própria realidade, percebê-lo é necessário dentro de todo este contexto territorial, ancestral, cosmoperceptivo.

Na analogia do pião, este é o instante da feira, força motriz necessária para promover as voltas do pião: a tensão é necessária – como ação – para que o brinquedo siga seu rumo. A tensão, para a educação, é necessária para que possamos retirar os véus da ingenuidade e perceber que o legado colonial se mantém vivo na abordagem pedagógica de cunho eurocêntrico. Preparando o lance do pião (Figura 56), as mãos da criança vão, aos poucos, descobrindo a maneira como tensionar o brinquedo para que ele rode.

**Figura 56** Criança envolve o pião com a feira.



Fonte: Thais Braz, 2023.

A feira, lançadora do pião (Figura 56), tem uma poética uterina de *alacridade*, por ser onde germina a alegria. Pronto para se alimentar da fome de mundo, o pião envolto na feira é lançado ao chão. “Em outras palavras, infância é a fome de mundo: uma vontade desmesurada por saborear toda realidade.” (NOGUERA, 2020, p. 538). Quando percebida sob os fundamentos do brincar ontológico, a feira do pião é feira-mãe, envolvida pelo intento, lançada à intimidade com o chão do mundo, por isso o brincar, neste aspecto, é um movimento disposto a encarar a realidade e as tensões que envolvem a existência das crianças.

No São Roque, a feira está por todos os lados, em analogia. Porque é seu espírito que rege as tensões e a fluidez de nossos encontros. Diante desta perspectiva, é possível acolher a deriva como parte de um processo pedagógico que se dedique ao corpo, ao encontro de opostos complementares. A educação precisa estar nesta linha limítrofe entre os conflitos, porque de lá nascem as criações. Na tensão é também onde nos deparamos com o conhecimento e com a negociação – é o processo iniciático da deriva. Esta deriva brincante desmonta perspectivas filosóficas lineares (como certo ou errado; saber científico ou não; padrões ético-

**Figura 57** O pião é lançado pela feira.



Fonte: Thais Braz, 2023.

estéticos vinculados à branquitude, por exemplo), elaboradas para um constructo epistemológico na educação com intenções eugênicas e de manutenção de poder nas mãos da branquitude. Este desmonte se dá a partir do respeito pela infância não como um período temporal, mas como um modo de existir. O colonialismo não dá conta da linha da feira, porque age sob a lógica da castração e da polarização excludente, e o faz também dentro desta perspectiva intelectual, guiada pela própria educação.

Tudo isso é evidentemente uma construção interessada, ou seja, interpretação enviesada no sentido de um domínio intelectual que corresponde em outros



planos ao poder de colonização europeu e ao poder teológico de conversão de almas ao cristianismo. Essa construção pretende ser um fato absolutamente racional, mas é de fato um magno sentir político eurocêntrico, que traça fronteiras para a produção filosófica, ao mesmo tempo em que define o ponto de partida de sua exportação (mediada pelo cristianismo) para os receptáculos coloniais. (SODRE, 2017, p. 8)

Este magno sentir político eurocêntrico é colocado em xeque diante da força do brincar, porque ele não é capaz de reconhecer no brincar seu honroso lugar. A implosão de dicotomias coloniais, o encontro do espírito e do corpo, é o momento em que a educação se depara com a necessidade de ser complexa, de transitar pela vida, uma tensão necessária. Desta linha, germinada dentro de uma roda, nasce, enfim, o brinquedo: quando, depois de envolvido, é lançado. O lançamento é o próprio nascimento, é a educação bailando pelas esquinas da existência, por todos os sentidos, sem ter exatamente um destino pré-determinado, linear. O lançamento é a baila da educação à deriva, ambivalente, que abriga as tensões da existência porque se origina também delas. Sendo o pião a educação, seu lançamento é justamente a confiança na circularidade, e na roda como um princípio dinâmico mediador que a feira apresenta. A educação que implode dicotomias, baila por possibilidades, pela diversidade e por um ideal de negociação necessário. Porque não está na lógica onipotente de uma única verdade, ou no enquadramento da razão – mas sim na experiência circular de cooperação.

### **3.2 O bailado, o sono e o cambalear**

O baile da educação-pião leva a caminhos desconhecidos, ao desejo do próprio brinquedo – do próprio educando, também o próprio processo de aprendizagem. A criança, vendo o pião bailarino, dança junto, festeja, comemora – é a alegria regendo os processos de aprendizagem. Quando o saber se envolve nas voltas do mundo, e os sentidos todos estão convidados à baila, a educação passa a, literalmente, fazer sentido: ao mesmo passo que nasce o sentido do pião bailarino que, em cosmopercepção, convida ao conhecimento. Em determinado momento, roda tão perfeitamente no eixo que desafia o tempo: este encontro entre o tempo da criança e do conhecimento – grande encontro de mestres – a criança como mestra do ofício brincante, e o tempo, mestre natural de todas as coisas. É na cadência do tempo que o aprendizado se assenta: no tempo do sono do pião, como a imagem do pião verde (Figura 58), que comprova o movimento porque registra o eixo perfeito, ou seja, a imagem, por captar o

pião de pé, apresenta a evidencia de que ele ainda roda. Com uma das mãos, a criança espera o momento certo para tentar fazê-lo rodar na palma da mão; com a outra, segura um bilboquê. Este último e os piões são alguns dos brinquedos que levei ao São Roque para nossos encontros.

**Figura 58** Pião em pé no eixo.



Fonte: Thais Braz, 2023.

Na educação, este é o momento do gozo do tempo infinito da aprendizagem. Quando, à exemplo das crianças, colocamos em xeque nossas maiores dúvidas sobre o mundo, a humanidade, as dificuldades, e tensionamos as realidades. Quando o tempo individual se relaciona com o processo de construção do conhecimento, pelo afeto – de afetar-se –, a partir de realidades próprias, considerando, em especial, as tensões e conflitos. Estamos nos aproximando, enfim, da grande questão arquitetada pelo pião – para a educação. Logo depois que dorme, bamboleia cambaleante, rodopiando sob o questionamento: onde mesmo está o eixo? Neste instante, a grande questão da pesquisa se apresenta: qual o efeito, para a educação, deste enlace do brincar a partir de uma perspectiva crítica sobre legado colonial?

Pela analogia do brincar de pião, o delírio do sono do brinquedo é o limite entre a realidade e a esfera onírica do brincar. Reconhecer este encontro do subjetivo com a necessidade de ações práticas e políticos, traça um caminho metodológico de constructo filosófico: a metodologia no eixo do pião, disponível para embates no que tange a defesa de uma educação emancipatória – sob a perspectiva das relações étnico-raciais. Uma Filosofia de Pião provoca, na dimensão do cotidiano, a educação e aquelas e aqueles que a constroem, a

tensionarem as realidades e perceberem suas responsabilidades. Aqui, em específico, a pesquisa se destina à responsabilização da branquitude, que, como um traço característico, toma este espírito brincante (como modo de existir) e gera um problema planetário, como o racismo. Diante desta tecnologia genocida que é o racismo e suas consequências, a branquitude nota a presença de um colapso racial, político, ideológico e faz uma proposta: a retomada deste espírito. Na prática, por exemplo, a educação colonizadora que persiste no Brasil enrijeceu tanto as práticas pedagógicas, os currículos e os formatos de ensino que promoveu gerações enclausuradas em salas de aulas quadradas, carteiras enfileiradas, tradição conteudista. Agora, sob argumentos doces e de apaziguamento, a própria branquitude propõe o brincar como um “resgate”, e vemos surgir expressões como: “livre brincar”.

Esta pesquisa entende a expressão “livre brincar” como uma redundância despreocupada da imensidão do brincar, uma vez que considera como seu pressuposto a própria liberdade: a deriva. Ainda, a pesquisa problematiza esta postura de “resgate” expressa no que aqui chamo de *discurso da sensibilidade*, “ardiloso enganador de uma realidade estrutural que se sustenta pela manutenção do poder da branquitude.” (DUARTE, 2022, p. 14) Cambaleante como o pião antes de cair, a metodologia aqui proposta, quando desfia à branquitude sua responsabilização pela manutenção de desigualdades raciais na educação, coloca em cheque todas as verdades únicas enraizadas no ímpeto colonizatório. A exemplo deste instante do pião, o brincar tira a branquitude do eixo porque ele recomeça, resistente, como a experiência dos povos em diáspora.

### **3.3 O pião bambeia e cai**

A queda do pião não é um rompimento, é a própria manifestação do sem-fim. Porque é necessária para que a brincadeira siga acontecendo. Para que o brincar siga acontecendo, sua queda não representa um fim, mas um recomeço – é um pensamento estrutural para uma construção pedagógica, porque também desestabiliza polaridades excludentes. Nascido do ofício brincante, o brincar é um modo de existir resistente a ser colonizado porque ele segue, tal como o pião, à deriva, na necessidade corpórea, também espiritual, de ser lançado novamente. Na necessidade de ser envolvido pela fieira, ser ritualisticamente contemplado – como fazem as crianças quando pedem licença ao mundo para o brinquedo acontecer.

Bamboleia, antes de cair porque experimenta todas as formas de rodopio. Porque

perde a força que o faz girar, mas não o desejo de se fazer pião. A educação passa, constantemente, por este bamboleio – mas o que esta pesquisa quer provocar é que, quando brincada, quando reconhecido o brincar como um fundamento social, a educação também resiste. Será enlaçada novamente, e lançada ao mundo, como presenciei no brincar com as crianças. Na contramão deste movimento cíclico, a branquitude é da lógica do fim: o genocídio, o silenciamento, a apropriação cultural – tudo isto é da lógica do fim. E é justamente o que esta perspectiva ontológica do brincar – o brincar, porque vivo, corpóreo, manifestado, de tempo próprio – provoca nestas palavras e denuncia: a branquitude tenta lhe roubar o espírito, mas o brincar resiste, “agoniza, mas não morre”.<sup>24</sup>

Então a queda do pião nos conta também sobre o tempo relacionado a uma ontologia, como o brincar. O brinquedo precisa cair para o brincar seguir em frente. É a retomada como o princípio e o desafio ambivalente dos opostos complementares: uma confiança profunda de que não há fim, mas, na verdade, o que existem, são recomeços. Estive junto às crianças do São Roque e, lá, presenciei este pião tomar vida com os processos de nossos encontros. Percebia instantes de toco, fieira, lançamento, baile, sono, baboleio e queda e, assim, percebi no brincar uma filosofia, um modo de existir. Traduzi estes instantes em metodologia e ferramentas de registro e análise, de modo que o recorte racial atravessou todo objeto de investigação: o brincar. E, junto das sujeitas de pesquisa – as crianças, fui aprendendo tanto uma maneira brincante de pesquisar, quanto a necessidade de força resolutiva diante daquilo que o próprio brincar também denuncia na educação: a manutenção do poder nas mãos da branquitude como herança do um legado colonial.

---

<sup>24</sup> Referência ao samba de Nelson Sargento, de 1979.

## 4 O BRINCAR COMO ELO PERDIDO E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS NA EDUCAÇÃO

- Vovó – comentei –, eu queria ter estado aqui na aldeia naqueles dias. Mas também é divertido saber das histórias pela senhora!

Vovó respondeu, misteriosa:

- Sim, Baba. Assim como é impossível viver a terça-feira quando ainda é segunda... Está vendo todas aquelas árvores e colinas ali adiante? O conhecimento é mais antigo do que todas elas, porém escapa das pessoas que não ouvem ou não prestam atenção.

Então acrescentou:

- Está ouvindo aquele sol sorridente ali? – E apontou para o grande sol africano alaranjado que se punha no oeste, pendurado acima da colina atrás dos gigantescos baobás.

- Sim, vovó, mas o que ele está dizendo?

- Murmurando adeus para nós. – Ela cobriu meus ombros esqueléticos com seus braços e começamos a voltar para casa.

–Você só tem dez estações chuvosas! Há muitos e muitos anos de aprendizado pela frente. (DIAKITÉ, 2012 p. 43-44)

O trecho do livro “Dom da Infância” de Baba Wagué Diakité apresenta uma perspectiva de educação envolvida com os processos da vida. Envolvida com os ensinamentos dos mais velhos, a relação com a natureza, uma diferente relação com o tempo – e, conseqüentemente, com o conhecimento e a descoberta dos saberes. Enquanto a educação brasileira nasce em berço colonial e se sustenta em fundamentos eugênicos. E, aqui no Brasil, em específico, processo de colonização estava diretamente ligado à manutenção da escravidão pelo fato desta estar à serviço dos meios de produção. É preciso, portanto, que a colonização seja desvendada a todo tempo, porque é transversal na história do país e por isso “vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. (SANTOS, 2021, p. 35).

O povoado do São Roque é uma comunidade negra na região rural de Feira de Santana, porta de entrada para o sertão baiano. Não existem muitos registros históricos escritos sobre a região, mas através dos encontros com as crianças, algumas mães e de poucas informações colhidas na internet, conta-se que a comunidade se ergueu ao redor de uma igreja católica construída no século XIX. Nascida em uma fazenda escravocrata, convive, até hoje, com alguns dos traços do legado colonial que ali se instalou<sup>25</sup>, como por exemplo, uma grave

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://blogdafeira.com.br/home/2014/04/20/igreja-de-sao-roque-e-do-seculo-19-e-esta-dentro->

dificuldade nos processos de alfabetização (das crianças, também dos adultos); relações as vezes violentas entre as crianças, além da autodepreciação; um confuso processo identitário; e um sistemático abandono estatal. Diante desta realidade e a partir dos estudos das relações étnico-raciais, tornou-se urgente fazer um caminho histórico do processo de colonização do Brasil, considerando este atravessamento como um projeto de nação que atravessou todos seus eixos sociais, como a educação e o próprio brincar.

Como uma característica importante do colonizador que invadiu estas terras, o modo de se relacionar com o mundo a partir do uso da força e do abuso do poder se instalaram no ímpeto dominador e castrador (CESAIRE, 2020, p. 21). A dicotomia entre corpo e conhecimento traçou um eixo importante no colonialismo para a imposição de verdades absolutas que instrumentalizaram uma postura paternalista sob argumentos de civilidade direcionados aos povos que foram colonizados (SODRE, 2017, p. 101; NASCIMENTO, 2019, p. 101; BISPO, 2021, p. 29). Nesta empreitada, uma concepção de mundo cosmoperceptiva (OYEWUMI, 2021, p. 29; MARTINS, 2021, p. 77) – modo de existir que percebe o mundo em todas as suas dimensões sensitivas: tato, olfato, paladar, audição e visão –, foi silenciada pelo processo colonizatório, o que significa que, ao longo da história, a imposição de lógicas culturais lineares captou a hegemonia do sentido da visão, apartado de todos os outros.

O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. (OYEWÚMI, 2021, p. 29)

O colonialismo destitui a corporeidade da totalidade da vida, uma vez que uma concepção de corpo fragmentada é estratégia de dominação. Nesta toada, o projeto colonial se valeu da educação para praticar a domesticação de corpos como ferramenta de disseminação de seus modelos sociais de castração, embranquecimento e manutenção do poder nas mãos da branquitude.

No início do discurso ocidental, surgiu uma oposição binária entre corpo e mente. O tão falado dualismo cartesiano era apenas uma afirmação de uma tradição na qual o corpo era visto como uma armadilha da qual qualquer pessoa racional deveria escapar. [...] A “ausência do corpo” tem sido uma pré-condição do pensamento racional. Mulheres, povos primitivos, judeus,

africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. (OYEWÚMI, 2021, p. 29)

Em contrapartida, culturas baseadas em fundamentos de valorização da corporeidade não separam o corpo da dimensão cosmológica, não afastam o sagrado do corpo – tanto menos dos processos de aprendizagem. Portanto, dialogam corpo e mente na totalidade da existência, também na relação com o conhecimento e os processos educacionais. No corpo está grafado o saber.

As culturas africanas transladadas para as Américas encontravam na oralidade seu modo privilegiado, ainda que não exclusivo, de produção do conhecimento. Assim como para os povos das florestas, a produção, inscrição e disseminação do conhecimento se davam, primordialmente, pelas performances corporais, por meio de ritos, cantos, danças, cerimônias sinestésicas e cinéticas. Por meio delas, uma pletera de conhecimentos se retransmitia através do corpo em movimento e por sua vocalidade, desde comportamentos mais simples, expressões práticas e hábitos do cotidiano até as mais sofisticadas técnicas, formas, processos cognitivos, pensares mais abstratos e sofisticados, entre eles a cosmopercepção ou filosofia. (MARTINS, 2021, p. 36)

Tendo esta perspectiva apresentada por Leda Maria Martins, é possível dizer que o corpo interrompe fluxos lineares, sendo, por isso questionador. Porque o questionamento nasce da possibilidade, do que aqui entendemos como roda e circularidade. O estudo das relações étnico-raciais é um caminho de abordagens sobre a educação que dialoga com esta corporeidade necessária à manifestação do saber, à produção do conhecimento e a uma espécie de geografia do corpo, que se ramifica em territorialidade e memória cultural. A segmentação que aparta o corpo dos processos sociais e educacionais é colocada à prova quando o brincar se apresenta. Prenhe de vida, o brincar é o elo perdido nesta jornada colonial que atravessou o mundo, porque nele habita esta liga entre o espírito, o subjetivo, as significâncias da existência e a concretude e materialidade do ser.

A responsabilidade resolutiva desta pesquisa está na argumentação de que o brincar é um elo atitudinal de manifestação combatente diante da educação colonial ainda em voga no país. De modo que, para reconhecer no brincar seu fundamento ancestral, político, derivante e, por isso, ontológico; a história do Brasil é fundamental no que tange a colonização, a eugenia, e a imposição de uma atuação explícita da branquitude em primeiro usurpar o espírito e, em

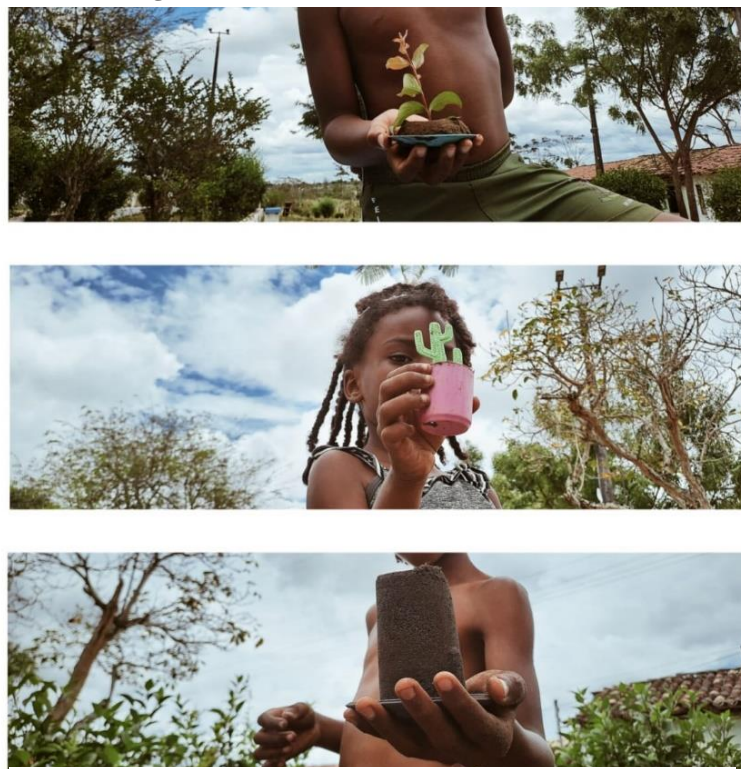
seguida, ofertá-lo como refém daquilo que ela própria julga correto, belo ou civilizado. Em contrapartida, a educação no eixo do pião, relacionada aos valores civilizatórios afro-brasileiros, se desenvolve em totalidade – partindo da tensão que a experiência e a realidade provocam. Uma educação no eixo do pião não está apática à história colonial do país, ao contrário disto, ela problematiza, localiza os abismos do legado colonial e se posta diante deles com responsabilidade.

A história da educação brasileira é marcada pelo processo de colonialismo responsável pela construção do país. Seu início na catequização pelos jesuítas e os colégios da Companhia de Jesus traçaram uma pedagogia que ainda está viva e que faz parte da manutenção do poder da branquitude (DÁVILA, 2006, p. 360). Este momento histórico aconteceu em paralelo com as reformas religiosas do século XVI, na Europa Ocidental. Aqui no Brasil-colônia, em função do fato de Portugal ter assumido a religião católica como oficial, “os padres da Companhia de Jesus exerceram um controle de 210 anos (1546-1759) na educação colonial. Assim, a história da educação brasileira não pode, desde a sua origem, ser desassociada da educação europeia” (JUNIOR, 2010, p. 17).

Um modelo educacional que se orienta pela desvalorização do corpo precisa brincar para subverter esta lógica. É preciso que se reconheça no brincar sua dimensão ético-estética no sentido de territorializar o conhecimento no próprio corpo e, assim, exercer o que Renato Noguera chama de “coreografia do pensamento” (2011, p. 6), quando apresenta conceitos afroperceptivistas em contribuição para uma articulação filosófica sobre a educação das relações étnico-raciais. Este mesmo autor defende o brincar como uma “forma de resistir às opressões mais cruéis e estabelecer que a vida deve ser livre e desimpedida.” (NOGUERA, 2020, p. 548). E apresenta uma costura entre o poder das infâncias, o tempo e a brincadeira, e entender o brincar como “o nome da fome de mundo” das crianças, “uma vontade desmensurada por saborear toda realidade” (NOGUERA, 2020, p. 538). Devoradoras de mundo, as crianças preparam um banquete. Experimentam o mundo por todos os sentidos – é uma fartura de realidades e uma beleza séria, vinculada à partilha. Como na colagem (Figura 59) de imagens das crianças do São Roque ofertando seus doces e bolos feitos de barro.



**Figura 59** Brincadeiras de comidinha de barro.



Fonte: Thais Braz, 2022.

O brincar como elo se mostra como uma maneira cosmoperceptiva de se relacionar com a educação a partir daquilo que nos ensinam as voltas de um pião. Elo perdido porque, pelo advento do colonialismo no Brasil, houve a instalação compulsória de modelos sociais que eliminam a corporeidade, a ancestralidade e a diversidade – por isso, também destituiu o brincar de seus valores; utilizando-se de ferramentas e técnicas que autonegação, silenciamento e aculturação. Estes instrumentos foram aplicados, em especial, na educação tradicional brasileira, fazendo dela um terreno de manutenção do racismo e do projeto colonial. Por isso as próximas palavras apresentam a relação entre a educação sob os moldes coloniais e o contraponto de uma educação provocada pelo brincar, a partir de uma perspectiva ontológica.

#### **4.1 Colonialismo e a educação: educar longe do espírito**

O que, em seu princípio, é a colonização? [...] o gesto decisivo aqui é do aventureiro e do pirata, dos merceeiros em geral, do armador, do garimpeiro e do comerciante; do apetite e da força, com a sombra maléfica, por trás, de uma forma de civilização que, em um momento de suas histórias, se vê

obrigada internamente a estender à escala mundial a concorrência de suas economias antagônicas. (CESAIRE, 2020, p. 10)

A colonização é, como afirma Aime Cesaire, uma prática de poder. Os princípios colonizatórios são da lógica da desumanização, e por diversas frentes de atuação, o colonialismo foi disseminado impondo subserviência, autodepreciação e medo sob o argumento da civilização. Através deste processo, economias naturais foram desorganizadas, culturas alimentares destruídas; sociedades foram esvaziadas de suas culturas, suas religiões, suas instituições e seus modos de existir (CESAIRE, 2020, p. 25). O colonialismo é, portanto, da prática do genocídio em suas diferentes modalidades, da prática do extermínio, do fim.

Seguindo o rumo da pesquisa e seu contorno dentro do caso brasileiro, o processo colonizatório foi vinculado à escravidão como sistema de produção e, por isso, já introjetado do racismo. No Brasil utilizou-se de ferramentas de toda sorte para a instalação de seu projeto colonial, e uma delas foi a educação. Jerry Dávila (2006), historiador porto-riquenho, trata de uma análise sobre as “maneiras pelas quais a educação pública foi expandida e reformada de modo que institucionalizasse desigualdades raciais e sociais.” (DÁVILA, 2006, p. 13) Assim o faz através de um recorte da política social e racial no Brasil entre os anos 1917 e 1945 que denuncia a imposição do embranquecimento como plano nacional, com raízes na herança colonial.

Na presente pesquisa sobre o brincar, se parte de uma experiência não institucional como inspiração para a experiência de deriva na educação, esta que aqui se encara como um órgão vital de uma sociedade. Diante disto, considerando que a educação é reflexo da sociedade que a desenvolve, “isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca” (ASANTE, 2019, p. 77), o vínculo entre a colonização e a educação mantém-se vivo pelo poder da branquitude. Esta que se associa à descrição de Abdias Nascimento:

O esquema de relações raciais no país baseava-se na supremacia do descendente branco europeu que se autoconstituiu numa pretensa elite; um supremacismo tão bem estruturado a ponto de ter podido permanecer livre de um desafio radical durante todas as transformações sociopolíticas pelas quais tem passado a nação. (NASCIMENTO, 2019, p. 821)

Um país colonizado que ainda mantém esta estrutura social não se esquivava da instrumentalização da educação como ferramenta do projeto colonial. No Império, momento

em que o domínio da elite latifundiária predominava em processos de monocultura exportadora, o modelo europeu serviu como inspiração para a instauração da educação, através, a princípio, do método Lancasteriano. Este que funcionava como um sistema de monitoria, onde um professor instruía um aluno que então orientava um grupo de tantos outros alunos. Com o fracasso da qualidade deste método, surgem os Liceus, originários dos primeiros currículos seriados. Quando em 1837, oficializado por decreto, foi criado o Colégio Pedro II, tornou-se modelo em todo o país, recebendo os meninos da elite econômica e política. O modelo educacional, contudo, era baseado em disciplina rigorosa e um currículo exorbitante.

O império (1822-1889) manteve a lógica educacional elitista e excludente na medida em que manteve, por exemplo, o regime de trabalho fundado na escravidão. Além disso, o poder central transferiu para as províncias, depois de 1834, a responsabilidade pelo financiamento da educação primária, ou seja, a escola que tinha a função de transmitir os conhecimentos fundamentais ficou relegada a condições econômicas regionais desiguais. Desse modo, as escolas primárias, apesar de serem para poucos, somente se instituíram nos centros mais dinâmicos da economia agrária exportadora. A educação das elites econômicas e políticas processava-se a partir da seguinte trajetória educacional: escola primária, bacharelado secundário, realizado no Colégio D. Pedro II ou por meio dos exames parcelados, e os cursos superiores de Direito e Medicina. (JUNIOR, 2010, p. 46)

Com este histórico nascido do período escravagista, a educação no Brasil é institucionalizada em chão excludente, já estabelecida a partir de um recorte racial. E uma ferramenta foi fundamental para a manutenção tanto do projeto colonial, quanto do poder na mão da hegemonia branca: a eugenia. A eugenia nasceu no final do século XIX como uma “tentativa científica de ‘aperfeiçoar’ a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários – noção popular por toda Europa e Américas no período entreguerras.” (DÁVILA, 2006, p. 31). Os eugenistas, assim, transformaram a eugenia em uma teoria-guarda-chuva, que se valeu de ampla abrangência em suas justificativas teóricas, também em seus métodos e procedimentos de disseminação. A eugenia foi encarada como um processo científico com a intenção primordial de práticas que visavam um suposto aprimoramento de uma população nacional.

Vivendo o período pós-abolição, o Brasil foi seduzido pelos ideais de higienização e convocou médicos, sociólogos, psicólogos e antropólogos para pensarem estratégias entre as políticas públicas de instalação deste projeto (DÁVILA, 2006, p. 32) – a educação foi uma via extremamente eficaz. Instituída a República, o mito da democracia racial (MUNANGA, 1999,

pg. 80)<sup>26</sup> serviu de âncora para as aspirações de nacionalismo eugênico e fertilizou o campo da educação para que então pudesse ser resolvido o grande problema nacional: "as subclasses de raças mistas e não brancas do Brasil eram, segundo a opinião geral, culturalmente atrasadas e, na opinião de alguns, racialmente degeneradas." (DÁVILA, 2006, p. 52)

O movimento da educação brasileira cresceu com base nesse novo consenso de que a degeneração era adquirida e podia ser mitigada. A começar pela reivindicação dos médicos de que fosse criado um Ministério da Educação e da Saúde, médicos e educadores (a maioria com especialização em ciências sociais) trabalharam juntos para aplicar teorias eugênicas ao complexo de problemas que chamavam de degeneração. (DÁVILA, 2006, p. 60)

Foi desta maneira que o discurso sobre raça foi legitimado e aplicado à política educacional: um ideal de branqueamento da população com o objetivo trabalhado pela própria educação. A institucionalização do racismo através da eugenia se dava, em grande escala, também pelo controle de comportamentos, o que eliminou radicalmente qualquer menção a abordagens educacionais que não seguissem o caminho destas propostas. Diante deste cenário violento, é possível perceber ainda um traço marcante do colonialismo: a imposição de uma lógica linear, baseada em uma verdade única (BISPO, 2021, p. 29) programada por mecanismos de imposição de força e poder. O que, conseqüentemente, afasta qualquer perspectiva de individualidade ou diversidade, uma vez que o diverso era considerado patologicamente errado, socialmente deslocado e, em função da raça, desumanizado.

Esta lógica instituiu na educação um padrão de ensino e aprendizagem que se assemelha ao processo colonizatório: foi institucionalizada a colonização de corpos pela educação, tendo o racismo como alicerce deste processo. O racismo, como tecnologia, se entende por um aglomerado de mecanismos, instrumentos, métodos e procedimentos de aniquilamento dos povos negros e suas culturas. O que se entende por brincar dentro desta envenenada estrutura social não é possível de ser associado a um modo de existir fundamentado

---

26 O mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo às elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência dos sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. Ou seja, encobre os conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros e afastando das comunidades subalternas a tomada de consciência de suas características culturais que teriam contribuído para a construção e expressão de uma identidade própria. Essas características são "expropriadas", "dominadas", e "convertidas" em símbolos nacionais pelas elites dirigentes. (MUNANGA, 1999, p. 80)

pela totalidade da vida, pela *alacridade* (SODRÉ, 2017, p. 149), mas sim pelo exercício do aniquilamento dela, pela imposição de um padrão, e a constituição de uma nação cientificamente projetada para colonizar (DÁVILA, 2006, p. 47).

Na contracorrente, sociedades contra coloniais, têm na educação um caminho intensamente oposto, diverso. Educam sob fundamentos integrados à natureza, educam a partir da territorialidade, sendo esta um traço regional e ancestral (BISPO, 2021, p. 35). Por isso educam pela ética, em elogio à ancestralidade e a uma dinâmica da comunidade, aos valores de suas linhagens; pela estética, posto que ela é aquilo que nos afeta, nos movimenta, emociona. Educam também pelo espírito, o “guia que orienta nossos relacionamentos para o bem. Seu propósito é nos ajudar a ser pessoas melhores [...]. O espírito nos ajuda a realizar o propósito de nossa própria vida e a manter nossa sanidade” (SOMÉ, 2007, p. 25). Neste caminho, como um exemplo deste espírito, este breve trecho de história contada na autobiografia de Baba Wagué Diakité (2012), pintor, ceramista, escritor e contador de histórias do povo Bambara, nascido no Mali:

*Ir para a escola era algo que vinha ardendo em minha imaginação. Por isso, arrisquei perguntar:*

*– Quando vou para a escola, vovó?*

*Ela parou e olhou para mim, curiosa. Acho que se indagava de onde havia brotado aquela pergunta tão repentina.*

*– Não se preocupe, Baba. Você vai quando estiver instruído – respondeu simplesmente.*

*Fiquei ansioso, imaginando quando aquilo ocorreria.*

*– Mas todo mundo diz que a gente ganha mais conhecimento quando vai para a escola...*

*Vovó contra-argumentou com um largo sorriso, exibindo duas covinhas fundas, uma em cada lado do rosto.*

*– O conhecimento está por toda parte a seu redor, Baba. Ele pode pular feito sapo de uma pessoa para outra, de uma pessoa para um bicho ou de um bicho para uma pessoa. No entanto, não é uma coisa que consiga ver ou apanhar como uma borboleta ou um lagarto. Ele vem para você com uma única condição: que tenha o desejo de aprender.*

*Essas palavras me deixaram ainda mais ansioso a respeito da escola, porém, ao mesmo tempo, compreendi que era melhor seguir o conselho de minha avó com tranquilidade. (DIAKITÉ, 2012 p. 40)*

Este diálogo tensiona uma relação íntima com o conhecimento, que nasce, antes de qualquer coisa, de um desejo plantado no peito e enraizado no mundo. Esta maneira de educar se relaciona com experiência de tempo ontológico de Leda Maria Martins (2021), se envolve profundamente com a natureza, se volta aos mais velhos como mestres que guardam histórias

de suas linhagens – territorialidades, por assim dizer também. Não deixa de ser, portanto, uma maneira de educar com espírito brincante, como estas palavras que correm feito criança por entre estas intenções da pesquisa, ou como o pião ainda no tronco de madeira, tendo seu espírito preparado para nascer pião.

#### **4.2 A contra colonialidade como interlocutora do passado e locutora do futuro<sup>27</sup>**

Vem da diáspora africana a experiência de estar à deriva e, a partir desse deslocamento, assumir o imprevisível como condição, e a desconstrução como origem. Daqui deambulo à crítica ao colonialismo, ao racismo, ao sexismo, em suma, à ideologia da universalização. Como Glissant, preferimos a opacidade à transparência, pois, enquanto a transparência afirma o igual, a opacidade afirma a diferença. Ela atua na filosofia da relação como aquela que garante a possibilidade da permanência das fronteiras abertas, para a multiplicidade de sentidos. A opacidade tem como característica o não encerramento de si mesmo, mas estabeleceria relações. (OLIVEIRA, 2020, p. 261)

Quando falamos hoje no brincar e na sua importância para o desenvolvimento humano, estamos, na verdade, tocando no nervo de sociedades que, antes do advento da colonização, exerciam seus modelos de organização social de maneiras totalmente diferentes do modelo euro-cristão-católico-monoteísta<sup>28</sup>. A *alacridade/alegria* como regência social se relaciona com uma ontologia do brincar porque, a partir dela, se faz possível elaborar um modo de organização social tendo o brincar como eixo. A *alacridade*, portanto, é uma convocação a pensarmos sobre o que constitui a diferença entre este modelo colonizatório e os modelos organizacionais dos povos que foram colonizados.

Antônio Bispo dos Santos, quilombola piauiense, poeta e escritor, em seu livro “Colonização, Quilombos: modos e significações” (2019), produziu um panorama do processo colonizatório no Brasil a partir das guerras de colonização e dos princípios específicos deste processo em nosso país. Para discorrer sobre a contra colonialidade, investigou sobre processos colonizatórios e, assim, percebeu a necessidade de compreender as diferenças entre a cosmovisão de mundo monoteísta dos colonizadores e as cosmopercepções politeístas dos povos contra coloniais. Apontou a religiosidade como um fator preponderante nesses processos,

---

<sup>27</sup> Referência à primeira frase da introdução do livro de Antônio Bispo dos Santos, “Colonização, Quilombos: modos e significações”, (2019, p. 16)

<sup>28</sup> Euro-cristão-católico-monoteísta: referência aos estudos de Antônio Bispo dos Santos (2019) sobre o colonialismo seus modos e significações.

afirmando que nela, está uma dimensão “privilegiada para o entendimento das diversas maneiras de viver, sentir e pensar a vida entre os diferentes povos e sociedades” (SANTOS, 2019, p. 17). Com isso, organizou apontamentos também basilares a esta pesquisa, como a imposição da substituição do politeísmo pelo cristianismo euro-monoteísta:

O povo eurocristão monoteísta, por ter um Deus onipotente onisciente e onipresente, portanto único, inatingível, desterritorializado, acima de tudo e de todos, tende a se organizar de maneira exclusivista, vertical e/ou linear. Isso pelo fato de ao tentarem ver o seu Deus, olham apenas em uma única direção. (SANTOS, 2019, p. 29)

Em contraposição:

Quanto aos povos pagãos politeístas que cultuam várias deusas e deuses pluripotentes, pluricientes e pluripresentes, materializados através dos elementos da natureza que formam o universo, é dizer, por terem deusas e deuses territorializados, tendem a se organizar de forma circular e/ou horizontal, porque conseguem olhar para as suas deusas e deuses em todas as direções. [...] Por verem as suas deusas e deuses através dos elementos da natureza como, por exemplo, a água, a terra, o fogo, e o ar e os outros elementos que formam o universo, apegam-se à plurismos subjetivos e concretos. (SANTOS, 2019, p. 30)

Ou seja, os povos colonizadores que invadiram este território e destituíram “os povos afro-pindorâmicos<sup>29</sup> de suas principais bases de valores socioculturais” (SANTOS, 2019, p. 29), por acreditarem neste Deus único, onipotente, onisciente – acreditavam também em uma verdade absoluta que se traduziu em um padrão de existência. Este padrão inundou toda a organização social das terras que invadiram: na religiosidade, no trabalho, nas manifestações culturais, nas relações. Uma verdade absoluta não dá espaço para o exercício de uma organização social baseada na totalidade da vida, porque esta depende de possibilidades múltiplas, depende da diversidade, da deriva, depende, inclusive, da tensão que a diversidade provoca, pois é desta tensão que nasce o movimento.

A esta logica colonizatória, Antônio Bispo dos Santos propõe uma contracorrente que chama de contra colonialidade e a define por “todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nestes territórios.” (SANTOS, 2019, p. 35). Um modo de existir em

---

<sup>29</sup> Referência aos povos africanos sequestrados do continente e, ao mesmo tempo, aos povos pindorâmicos, verdadeiros nativos desta terra que, em tupi-guarani, chamava-se Pindorama. (BISPO, 2021, p. 16)

roda – circularidade – está presente nestas sociedades contra coloniais, o que significa que o duplo sentido, as ambivalências, a negociação – a feira – desestabilizam o ideal da certeza, e encaram os dogmas: aí está o brincar como regência: “algo que possibilita experiências e sujeitos” e que induz à ação, ao fazer, à “potência de realização.” (SODRE, 2017, p. 151).

Como as sociedades contra coloniais e seus modos de existir, o brincar também mora na não-linearidade, e por isso convoca aos questionamentos, à busca das origens, é territorial e promove territorialização – ele não tem uma verdade absoluta, acolhe o diverso e faz da existência um brinquedo o sentido da investigação mais criancieira que possa haver. O brincar é a própria natureza, a manifestação da vida elementar, mineral, visceral – como somos todos nós, e, por isso, somos também matéria de brincadeira, somos o próprio brincar. É, então, que se retoma o ponto nevrálgico que liga o advento da colonização à ruptura entre mente e corpo, saber e espírito – nós e o brincar:

O tema da deriva é um tema correlato ao da liberdade. Quem viveu a experiência da escravidão necessita priorizar a experiência da liberdade. Ela nunca é absoluta, ninguém está livre totalmente; e ninguém está escravizado totalmente. Não existe a esfera da absoluta escravidão, e não existe a esfera da absoluta libertação. É sempre um estado relativo à contingência. É o que acontece — à deriva, pois tudo está sempre acontecendo. Nada está concluso. (OLIVEIRA, 2020, p. 265)

A história do povoado do São Roque nasce em um contexto escravocrata, colonial e até hoje vive reflexos deste cenário, por isso não se configura como uma comunidade contra colonial em seu modo de existir e suas significações. Contudo, da força atitudinal das crianças do povoado, algo que existe vivo em suas entranhas é o brincar que, à deriva, nasce nas crianças desta experiência de imersão corpórea, poética, estética e ética. De modo que, mesmo sem o ideal da contra colonialidade refletido na realidade atual do povoado, o brincar no São Roque é sim um exercício contra colonial: porque é vivo, corpóreo, cosmoperceptivo, caótico, ambivalente e do espiral da deriva. A contra colonialidade, neste sentido, é a própria origem da deriva, território fértil para possibilidades. É a educação cuidadosamente enlaçada por esta feira manifestada das ambiguidades e do exercício contra colonial de implosão de dicotomias.



### 4.3 A manutenção do projeto colonial na educação pela ação da branquitude: o cinismo tolerado<sup>30</sup> e o *discurso da sensibilidade*

No Brasil, o branqueamento é freqüentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. (BENTO, 2002, p. 1)

O período colonial deixou às pessoas brancas uma herança de benefícios concretos e simbólicos, representados tanto por poder econômico, como por um referencial positivo sobre si que os permite, inclusive, não assumir a responsabilidade pelo racismo que criaram e suas consequentes desigualdades raciais. Na estrutura de nossa sociedade está o legado do colonialismo, e perceber por qual via ele ainda se mantém é condição necessária para o enfrentamento desta realidade. E por mais que a discussão sobre o combate ao racismo exista desde o primeiro sequestro para o tráfico transatlântico, o papel do branco diante da manutenção do projeto colonial no Brasil está sempre relacionado, também, à imposição de um limite o qual os próprios brancos impõem sobre até onde podem ir os debates sobre o racismo. Neste sentido, a branquitude “filtra. E o filtro deixa passar apenas o que pode alimentar a boa consciência burguesa.” (CESAIRE, 2020, p. 38) Muitas vezes, onde são defendidos discursos considerados antirracistas, por exemplo, a reprodução desta violência racial se camufla em posturas de “cinismo tolerado” (CESAIRE, 2020, p. 33), no ímpeto da autopreservação. Se autodeclaram antirracistas, mas não racializam as tensões. *Racializar* é verbo, implica ação.

A ação da branquitude, contudo, tem princípios que a caracterizam e, quando identificados, podem provocar reflexão quanto à manutenção deste poder hegemônico. Um deles é o fato de a branquitude não pautar o crivo da raça diante das tensões político-sociais. E, por isso, dentre estes princípios, em geral, está uma espécie de pacto narcísico entre brancos, que faz com que, além de não apontarem entre si seus racismos, os permite silenciar diante de uma manifestação de preconceito racial. Ainda, condutas e gestos que denunciam a prática da

---

<sup>30</sup> (CESAIRE, 2020, p. 33)

manutenção destes poderes herdados do colonialismo, que reservaram a pessoas brancas o privilégio do protagonismo incontornável. A pesquisa centralizou um traço marcante da branquitude, este que se relaciona ao assalto ao espírito, seu silenciamento: “Inesquecível, senhores! Com belas frases, solenes e frias como ataduras você amarra o malgaxe. Com algumas palavras protocolares, você o esfaqueia. [...] Não é pela cabeça que as civilizações apodrecem. É, antes de tudo, pelo coração. (CESAIRE, 2020, p. 34; 35).” E, diante da tormenta nos recortes social e político que este apagamento provoca, a própria branquitude se julga no direito de apresentar uma solução: é quando propõe esta retomada do sensível.

A branquitude – sob as normas cristãs monoteístas, já aqui tensionadas por Antônio Bispo – sustenta uma espécie de onisciência, onipresença, e enfim uma certeza de que a forma racional como encara o mundo é a única válida para a construção do conhecimento, para se relacionar, para governar etc. Na história brasileira, a branquitude herdou o protagonismo, o poder decisório, o poder econômico etc., e mantém seus lugares de liderança também na educação.

Nesse sentido, estudos como os de Matthew Hughey são interessantes, pois destacam conceitos ligados ao posicionamento dos brancos diante da branquitude que ele tratou como o privilégio branco e a prerrogativa branca. Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude. (BENTO, 2022, p. 49)

E, a partir daí, quando se traz o brincar para a contemporaneidade e para a importância que vem tomando em diálogos sobre a educação, o que se percebe é uma defesa veemente deste movimento considerando uma perspectiva de resgate da infância, ou talvez uma menção a uma espécie de novidade para a educação. Termos como, por exemplo, o “livre brincar”, vem sendo proferidos em larga escala em espaços educacionais e como isto se relaciona com a manutenção do projeto colonial pelas mãos da branquitude? A resposta para esta questão se decanta nas características da branquitude que serão apresentados a seguir.

Aime Cesaire (2020, p. 33) ironiza o que ele chama de “homem de bem”, o “honesto burguês” que, sob argumentos adocicados com palavras gentis fazem nada menos que reproduzir mais exemplos de aniquilamento de culturas tradicionais. Ou seja, quando a branquitude, por exemplo, dentro de espaços brancos, como escolas particulares, ou instituições

não formais de educação, defendem o brincar na natureza, a sensibilidade, e uma educação vinculada a este ideal de liberdade – parecem estar reinventando a roda. Contudo, ao não fazerem o exercício crítico e reflexivo de voltar na história e perceber que foi o exercício colonizatório da própria branquitude que, no Brasil, destituiu o espírito do corpo, e, portanto, também o brincar dos processos de aprendizagem, estão se eximindo, mais uma vez, da responsabilidade pelo problema que criaram. De modo que, primeiro, condenam a alegria/*alacridade* como fundamento social, impõem padrões lineares, rígidos, onipotentes de organização política, depois retomam das cinzas o brincar com palavras sensíveis, convencidos de que têm uma nova solução para os problemas “inexplicáveis” da sociedade – como o racismo, por exemplo.

[...] tornou-se mais aguda a percepção de que muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido [...]. Eles reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é um legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes. (BENTO, 2002, p. 3)

A proposta de tratar o brincar como ontologia é, primeiro, um reconhecimento de uma raiz ancestral para o chão que alicerça os brincantes: não é uma novidade, trata-se da história apagada ou sequestrada de povos que foram colonizados. As evidências deste fenômeno ainda hoje se incorporam nas expressões culturais, brincantes e ritualísticas tanto dos povos em diáspora, como dos povos tradicionais africanos ou pindorâmicos. Alguns são os exemplos que trazem à tona a veracidade deste vínculo entre os povos contra coloniais e a experiência de uma existência conscientemente corpórea, manifestadamente brincante – existência esta que se sabia brincante e ritualística:

Nosso ser histórico é de origem mítica. Esta é uma lição da nossa arte, que, ao contrário da arte do chamado Ocidente, tem para nós o sentido de uma vivência natural e criativa. Alimento e expressão de nossas crenças e valores igualitários, assumimos esse poder do talento e da imaginação como o mais poderoso instrumento em nossa comunicação social e no diálogo com as nossas mais profundas raízes do espírito e na história. Nem racionalismo europeu, nem mecânica norte-americana; arte é aquele outro olho, o olho de Ifá, que inspira, organiza, significa e infunde significação à nossa trajetória histórica e espiritual no mundo. [...] Nossa razão é tanto poética quanto forjada: aparelho detector de nossas visões prospectivas. (NASCIMENTO,

O trecho de Abdias Nascimento confecciona a feira deste pião brincado, lançado pelas mãos da criança – da mesma matéria da *alacridade*, este “outro olho” é justamente o encontro entre o espírito e o mundo da palma da mão. Por isso, no eixo do pião, está esta ontologia brincante que, ao mesmo tempo que se lança ao infinito do chão do mundo, segura a feira para deixar que o pião gire sozinho. Esta liberdade acompanhada e o caos companheiros, são as rotas à deriva que esta pesquisa propõe à educação. Para tanto, tensionar a realidade, à exemplo da tensão que faz o pião rodar, é urgente. Chegar à responsabilização da branquitude por todo este apagamento é o eixo fundamental destas palavras rodopiantes.

#### 4.4 A *alacridade*<sup>31</sup>: convite para brincar

Alegria não é então o mero registo incidental ou episódico de um estado de ânimo, tal como o regozijo ou o jubilo característicos das formas rituais das multidões festivas ou das festas populares, em que determinados analistas acadêmicos, embasados em sociologia ou em antropologia, costuma registrar como expressões lúdicas de uma inversão da ordem ou como uma efervescência “dionísica”. (SODRÉ, 2007, p. 154)

Alegria é regência, é um modo fundamental de existência, é ação (fazer), manifestada na corporeidade, e tem a energia vital (aqui já mencionada) como princípio. Alegria é correlata ao brincar. Nesta rota espiralar, a *alacridade*, que poderia ter aparecido no início desta escrita, se expõe agora, para o movimento cíclico que substitui o fim pelo recomeço. A *alacridade* que atravessa todo o trabalho, agora começa a anunciar o fechamento, para retomar o pião, e seguir brincando. O brincar como manifestação corpórea da liberdade, correlato à *alacridade*, transita também por entre as veredas da estética e da ética. Esta ética é o que Muniz Sodré (2007) aborda como:

Toda a envergadura das realizações transtemporais de um grupo humano guiado pelo brilho de sua verdade própria e pelo apelo de sua dignidade, isto é, da regra ancestral instituída ao mesmo tempo em que se fundou o grupo. (SODRÉ, 2007, p. 113).

---

<sup>31</sup> *Alacridade*: conceito desenvolvido por Muniz Sodré, em seu livro “Pensar Nagô” (2017), que será trabalhado no corpo do trabalho.

Ou seja, é uma condição de virtude partilhada por um grupo em lealdade à sua linhagem ancestral de valores. Leda Maria Martins (2021) também trabalha a dimensão ética, considerando sua relação intrínseca com a estética (afeto, aquilo que nos afeta). A poeta, ensaísta, dramaturga e professora afirma que “para se adquirir a categoria de belo, há que ser necessariamente um benefício do e para o coletivo. O estético, como tradução e emissão da sophya, é o que é o ético [...] como uma derivação de seu valor para o social, o usufruto.” (MARTINS, 2020, p. 71). É a partir desta condição que chegamos à alegria como regime concreto de relacionamento com a realidade (SODRE, 2017, p. 150) – concreto porque parte de sujeitos de emoção, sujeitos de sentimento, vinculados a valores éticos e que existem no mundo a partir de uma consciência corpórea que os permite compreender que “pelo sentir do corpo, o homem não está somente no mundo, mas este está nele. Ele é o mundo.” (BOULAGA, 1977, p. 211 *apud* SODRÉ, 2017, p. 106). Como uma qualidade da nossa relação com a realidade, a alegria é territorializada no corpo e, por isso, induz à uma ação cosmoperceptiva – este fazer que se relaciona a uma ontologia do brincar. À esta concepção de alegria, Muniz Sodré chama de *alacridade* (2017, p. 151).

A *alacridade*, portanto, é antitética do amor universal e, em contrapartida, é comunitária, relacional e corporal (SODRÉ, 2017, p. 149), como o brincar. É a possibilidade de uma sociedade regida pela alegria, politicamente alegre – não no sentido de não haver espaço para a tristeza, mas sim que seja orientada por valores éticos de comunitarismo, solidariedade, circularidade, energia vital, corporeidade, memória, estética – ou seja, “até mesmo o sofrimento pode integrar essa regência, na medida em que se admita a aceitação da vida em sua totalidade” (SODRÉ, 2017, p. 151). Esta alegria como concepção ética, por ser corpórea, mundana, induz uma ação no mundo, por isso o brincar aqui, é também um modo de existir capaz de traduzir um modelo de organização baseado na alegria.

*Alacridade* é algo paradoxalmente sério – pode modular-se em sensualidade e contenção – por ser a condição de possibilidade da comunicação, da prolação da palavra. E esta não se desloca jamais da ação, ou seja, o indivíduo não é conduzido por abstrações, mas por signos ou palavras que induzem à ação. (SODRÉ, 2017, p. 151)

O brincar e a *alacridade* são correspondentes, porque conceitualmente, são desta dinâmica espiralar e transitam por fundamentos teóricos e poéticos, como da construção desta dissertação. Neste sentido, a *alacridade* como fechamento do trabalho é um convite à ação, é um movimento de tempo inventado e que se explica assim:

Mas diferentemente da felicidade buscada como um fim pela subjetividade do sujeito desejante, a *alacridade* transcende o querer ser feliz, pois não resulta de moções internas passivas, do arrebatamento cego do desejo, e sim do arrebatamento que corresponde a uma pulsão. (SODRÉ, 2017, p. 151)

A *alacridade* é então, o espírito, o próprio brincar como modo de existir do estado de infância. É todo o processo de construção do pião, elaboração do brincar, e manifestação do espírito bailarino deste brinquedo. Até cambalear, cair no chão, para um recomeço. A *alacridade* é justamente uma contraposição à lógica utilitarista relacionada ao brincar, o brincar que não deve estar posto para uma utilidade. Porque ao contrário disto, o brincar manifesta alegria, manifesta conhecimento, manifesta emoções e abraça também as tensões da realidade, afastado de uma perspectiva romântica.

Não se trata, por conseguinte, de emoções nem de sensações específicas, mas de uma regência, ou uma subordinação de sentimentos a uma maneira, resultante de um dinamismo (garantido pelo axé) em que a linguagem é indissociavelmente semântica, afetiva e cósmica. (SODRÉ, 2017, p. 153)

As crianças do São Roque ensinam muito sobre esta regência da alegria, da potência, porque junto da pulsão ígnea – portanto criativa, de nossos encontros, e da partilha de momentos grandiosos, aprendi que o brincar não é maior que a criança. E que a regência da *alacridade* é justamente um saber infantil, da lei dos ofícios, uma artesanaria das relações. Por isso, vinculada à negociação, manifestada em cosmopercepções, é um exemplo de embate filosófico, metodológico e prático, aprendido junto às crianças – brincando. Quando equiparado à educação, portanto, o brincar ontológico se apresenta como um legado das infâncias, em movimento contínuo e que, por isso, alcança também a elasticidade do tempo social. O brincar permite a invenção do tempo e, por isso, transita entre a ordem histórica e suas urgentes transformações sociais. Todo este movimento se aprestou aqui nesta dissertação em poesia articulada com teorias críticas do colonialismo e branquitude, sob a perspectiva da educação – a partir do brincar.

A *alacridade* se apresenta em um modo de existir brincante. E, diante de seus próprios brincares, as crianças se perceberam apropriadas dos encontros que partilhamos. Por isso, propus uma culminância que aconteceu em um dia importante para o São Roque, o dia do padroeiro, dia 16 de agosto (2022). São tantas as imagens das crianças do povoado brincando, que propus uma exposição na escola. O objetivo era que as crianças pudessem ver estas

imagens, pudessem lembrar nossos encontros mais antigos, e que seus brincares ilustrassem as paredes da escola. Lembranças de partilhas e a expressão de uma alegria que mora no São Roque, habitada de sua infância.

Muitas das crianças do povoado já têm uma relação com as redes sociais e aplicativos de fotografias, vídeos etc., mas os registros impressos de seus brincares promoveram um grande encontro brincante. Pedi permissão para a psicopedagoga, que se comunicou com a diretora. Conversei com uma das professoras que disponibilizou um dia de aula para nosso encontro; me comuniquei com a mãe que trabalha na escola e com a tia de uma das crianças que também é sua parceira de trabalho. E assim, fui organizando a exposição. Ia conversando com as crianças, perguntando a elas como elas gostariam que fosse o dia, do que poderíamos brincar. A intenção foi de celebração do dia de São Roque, dentro da escola, junto às crianças. Fizemos convites para levarem às suas famílias e, em casa, arrumei as fotografias que fariam parte da exposição.

Imprimi em uma gráfica fotos que selecionei dos brincares das crianças, em papel de gramatura 180, tamanho A3. Fiz um estandarte de papelão, cartolina e fitas coloridas, que enfeitava a entrada da exposição. No corredor de entrada da escola, fiz uma amarelinha com fita crepe no chão. No refeitório, desenhei com fita crepe outros brinquedos de chão, como o caracol e um quadrado com seis casas onde precisamos andar de olhos fechados sem encostar na linha – quem encostar está fora. Com a ajuda das familiares que trabalhavam na escola, coleí as fotografias nas paredes do refeitório, no corredor da sala de aula e na entrada da cozinha. Enfeitei com papel crepom colorido. Enquanto isso as crianças, do lado de fora da escola, curiosas, pediam para entrar. Mas a surpresa seria no dia seguinte, logo pela manhã, no início da aula.

As oito e meia da manhã do dia seguinte, todas estavam esperando o acontecimento. Entraram na escola já pulando a amarelinha e caminhavam observando as fotografias e fazendo comentários sobre os registrados. “Olha a minha festa!”, “olha eu voando na amarelinha”, “O pião!”. Logo nos reunimos na sala de aula, lhes contei uma história enquanto todos ouviam sentados ou deitados em uma única esteira que tínhamos para colocar no chão. Depois da contação, cada um foi brincar onde quis dentro da escola: uns foram jogar bola, outros pegaram o livro para reler, enquanto A.C. (11 anos) entrou em conflito com três meninas, e eu não soube o motivo. Tentei conversar, perguntei o que houve, ela não quis me dizer e quis ir embora para casa. Perguntei se ela gostaria de ser uma jornalista que faria uma matéria sobre a nossa

exposição. Imediatamente ela pôs-se como entrevistadora e foi até as crianças perguntar-lhes o que estavam gostando na exposição, do que mais gostavam de brincar, do que mais gostavam na escola. As crianças responderam que a exposição estava divertida e relembavam dos nossos encontros registrados nas fotografias. Se perceberam brincantes e orgulhosas de suas produções. Quanto mais imagens de seus brincares foram vendo, mais ímpetos de querer brincar surgiam. Assim, prepararam um futebol no refeitório, pegaram jogos na sala de aula e se reuniram, pegaram livros e contaram histórias uns aos outros.

Todos os registros deste dia, perdi. Faço as fotografias com o celular que, infelizmente, quebrou e eu não tive a chance de salvar estas imagens. De todos os registros do São Roque, perdi as fotos da exposição, ficaram guardadas na memória e no desejo de que outro dia daqueles acontecesse. Um dos meninos, V. (11 anos), comentou, em um de nossos encontros mais recentes, no meio de um jogo de futebol: “professora, podia ter outra exposição daquelas na escola, né?” Eu respondi que poderíamos mesmo, e perguntei se seria um dia para brincar também. Ele me respondeu: “Sim!” e seguiu o jogo. Ainda não aconteceu, mas uma das propostas da pesquisa é a produção de um álbum de registros de presente ao São Roque. Em uma gráfica, imprimir as fotografias com qualidade e colocá-las em um livro, com capa dura para ser resistente. Para que o povoado tenha o registro impresso daquilo que partilhamos nestes dois anos, e que a imagem destas crianças felizes, brincando, possa ser um elemento de enaltecimento de suas histórias.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Agora que o pião já dormiu, como um bêbado tropeça no próprio eixo. Neste rodopio cambaleante, leva junto meu coração. Na beira da queda, aprendo com as crianças sobre o sem-fim, onde germinam os recomeços. (Diário de bordo, 2023)

Uma Filosofia de Pião é uma contribuição no contexto das relações étnico-raciais, com o compromisso de responsabilização da branquitude quanto ao assalto ao espírito nos processos educacionais, ao pacto narcísico e a manutenção das desigualdades raciais – aqui, em especial, na educação. O brincar, para esta filosofia, é uma ontologia construída por uma metodologia no eixo do pião, uma vez que nascida do exercício brincante junto às crianças do povoado do São Roque. Por estas linhas, o pião foi apresentado como desejo, depois como objeto, enfim envolto na feira-mãe da responsabilidade como educadora e pesquisadora dedicada a contribuir para uma educação emancipatória. Lançado ao chão da pesquisa, à deriva, disponível aos encontros e à entrega brincante, o pião – e a pesquisa - bailou e junto das crianças, se tornou parceiro delas, até que dormiu. Desestabilizou o tempo, suspendeu a neutralidade como pesquisadora, e trouxe à pauta os questionamentos – como fazem as crianças. Agora que dormiu, chegamos ao momento desafiador do equilíbrio: cambaleiar antes do tombo.

As considerações finais desta pesquisa flertam com recomeços: pegar o pião do chão e retomar o abraço da feira e, como nos ensinam as crianças, seguir com questionamentos. Para seguir no longo caminho combatente de um formato colonial de educação também a partir de perguntas que desestabilizam padrões embranquecidos de formação do pensamento e relação com o conhecimento. Mas, para isso, é preciso ritualisticamente finalizar esta etapa. Concluir que este caminho à deriva se deparou com uma problemática tensionada pelo contexto histórico-racial do país, em especial na educação: o brincar está também relacionado à elaboração do pensamento filosófico ocidental que introjetou padrões hegemônicos de existência, de educar. As voltas deste pião concluíram que a dicotomia entre mente e corpo trazem um legado colonial fundamental para a dominação e castração da corporeidade, e, por consequência, do genocídio não só de corpos, como de culturas, modos de existir. O brincar como proposta ontológica é um desafio visceral, uma subversão infantil no sentido da defesa que as crianças fazem de seus brincares quando manifestadas em totalidade.

Para uma argumentação teórica sobre este salto filosófico, foram elencados sete

momentos essenciais do brincar com o pião como caminho de elaboração para esta filosofia: o toco de madeira que dará origem ao pião; a fieira; o lançamento; o baile; o sono; o cambalear e a queda. O último passo, por ser considerado um recomeço, volta à fieira e, por isso, não é o oitavo. Uma elaboração brincante para uma metodologia séria que, desde sua fundamentação, busca desorganizar dicotomias coloniais, sendo a primeira delas, um exercício metodológico fundamental: pesquisar brincando, ou vice-versa. Estar junto às crianças, no exercício da liberdade brincante, trouxe, na prática cosmoperceptiva, a possibilidade de encarar a relação com o conhecimento de uma maneira integrada.

À deriva, a metodologia desta pesquisa se constituiu com solidez brincante: a presença no São Roque foi programada dentro daquilo que aconteceria em nossos encontros. O planejamento para nossos dias consistia em levar, para cada encontro, algo diferente como proposta: um pião, um bilboquê, uma peteca, um balde e uma tina de metal, barbante, bolha de sabão gigante. A chegada disponível para o brincar era bem-disposta para a correria, o pega-pega, o esconde-esconde, as brincadeiras de cama-de-gato gigantes, onde brincávamos com o corpo inteiro por entre um elástico de malha disposto como uma trama entre as grades da igreja, as árvores e a cruz entre um canteiro e outro. Bem-disposta também estava para os desencontros, para os conflitos, e a euforia das crianças em saberem que, com a minha chegada, iríamos brincar. Em todos os encontros, contávamos com o inesperado da deriva, e a realidade, todas às vezes, nos encarava.

Certa vez, voltei para casa frustrada depois de um dia barulhento e confuso com as crianças, justamente pela quantidade de conflitos entre eles. Uns atrapalhando a brincadeira dos outros, desmanchando as festas, empurrando no meio do pega-pega, se xingando e eu dividida entre todos, confiante nas negociações. Chegando em casa, mais uma vez revisei os registros e encontrei fotos dos meninos me entregando flores. Estas fotos me tocaram profundamente no lugar da tensão, na intenção – que resiste na negociação – de resolver os conflitos tanto para seguir a brincadeira, como de maneira brincante. Às vezes é difícil saber o estopim, ao mesmo passo que não é possível perceber o que trouxe a solução, e, neste ponto, reconheço a presença de traumas que, em trabalho futuro, será território de tensionamento. Mas vê-los brincando, ver a beleza ainda que manifestada junto ao caos, sempre reinaugura meu compromisso em, novamente, e sempre, vê-los brincando. No diário de bordo, neste dia, escrevi assim: “Já foi encarada por menino? Alguns trazem nos olhos um silêncio profundo e, nas mãos, a beleza do mundo. Menino brincando é flor de tudo. E só assim, o mundo é bonito também.” (Diário de

bordo, 2022)

Diante das fotos destes meninos me entregando flores, percebi que *racializar* foi um verbo fundamental como estratégia metodológica, procedimental e filosófica para a pesquisa. A cada evento junto das crianças, a tensão era provocada por uma perspectiva racial que atravessava toda a reflexão sobre nossos encontros, especialmente pela minha presença na comunidade. Para revisitar estes momentos e deles fazer um caminho de pensamento, tive como aliadas as fotografias, os registros áudio visuais e um diário de bordo onde transbordava em poesia e emenda de palavras germinantes da dissertação. Na medida em que revisitava a documentação feita nas imagens, revisitava também a teoria em seus conceitos mais importantes para a pesquisa, como a deriva, a *alacridade*, o colonialismo e a contra colonialidade e a branquitude. O destrinchar destes conceitos se deu de maneira cosmoperceptiva, implicada nas experiências junto às crianças, grandes mestras do ofício brincante.

A questão sobre a qual a pesquisa se debruçou foi: qual o efeito, para a educação, deste enlace do brincar a partir de uma perspectiva crítica sobre legado colonial? Para responder tal questionamento, os estudos críticos do colonialismo chegaram à branquitude, onde encontraram respostas: a branquitude herdou um legado subjetivo e físico do projeto colonial no Brasil, herança esta que se relaciona diretamente ao próprio racismo, uma vez que o colonialismo brasileiro foi construído a partir deste recorte racial. Ainda, as desigualdades raciais que se mantêm na história do país são mantidas por esta padronização do sucesso, da beleza, da razão e da relação com o saber e conhecimento – também vinculados à eugenia. Considerando este constructo, quando o brincar é tensionado diante deste estudo sobre a colonização e suas consequências simbólicas e materiais, o atravessamento do assalto ao espírito fica nítido a partir de uma perspectiva ontológica. Assim, para a educação, o efeito deste enlace do brincar é uma elaboração filosófica e metodológica atitudinal dentro da educação: é possível, educadoras e educadores se relacionarem com o brincar sob o ensinamento das crianças, implicados na realidade e, justamente por isso, se desvincilhando da neutralidade.

As imagens de totalidade que o brincar provoca são um ponto urgente que a pesquisa não deu conta de adentrar: a questão do gênero atravessada peça racialização. Assim sendo, retomando a comparação entre os berços culturais e suas distinções, fundamental é o

enraizamento de todo o contexto do São Roque na realidade brasileira que é uma realidade de conflitos. Se as mães da comunidade, por exemplo, são o tronco, a gênese, um princípio – o nascimento das crianças acontece também porque elas têm seus pais. Estes, que até agora não apareceram no texto, na comunidade, trabalham fora, passam a maior parte do tempo longe de seus filhos, família. Ou vivem ou viveram situação de violência. Ou estão dentro de suas casas. Por que a pesquisa não alcançou esta urgente evidência do racismo? Onde estão estes homens que não em evidência tal como as mães? Onde estarão os meninos da comunidade, quando tornarem-se homens? Estarão eles também estarão neste lugar de apagamento? Alguns dos meninos já não podiam participar de nossos encontros justamente por estarem trabalhando com seus familiares, por exemplo.

Estas são perguntas que chegam à pesquisa a partir de provocações da banca. Justamente por ser um traço marcante de tensão, que o estudo não deu conta de se debruçar sobre, por entrecruzar questões de gênero que têm como base, a pauta racial. Aqui fica, portanto, a intenção de continuidade da pesquisa, a partir da perspectiva da tensão de gênero, por exemplo. Depois da banca de defesa, em uma de minhas visitas ao São Roque, comentei com uma mãe da comunidade sobre a ausência dos homens e recebi uma resposta curiosa: “você não os vê, mas eles te veem e dizem: essa professora bate bem? Ela é igual as crianças!” Me senti lisonjeada pelo elogio de ser comparada às crianças, mas, imediatamente quando ouvi tal afirmação percebi um reflexo edílico que aponta para esta “invisibilização”, de modo que se fazem necessárias novas abordagens sobre este ponto nevrálgico, para que não passe despercebido este traço do racismo, que resguarda aos homens negros, lugares de apagamento. E que, por tê-los também não trazido para a escrita da pesquisa e, por raras vezes, tendo-os visto na comunidade, cai em uma armadilha à qual me dedico em caminhos próximos. Uma vez que todo este cenário que envolve a provocação da educação é uma costura da totalidade da existência, provocada por uma filosofia de pião que busca não apartar a realidade do brincar, sob o risco de encarar de forma edílica o radical do racismo no Brasil.

Assim que, no entrecruzamento de tensões, entre o belo e o caos, entre a responsabilidade e a falha nos diálogos onde ela é a protagonista, está necessária mais uma quebra de dicotomia: investigar este encontro entre o racismo explícito e sutil, onde moram lugares delicados e confortáveis de esconderijo para pessoas brancas. Assumindo que até mesmo o brincar está vinculado às consequências do projeto colonial, o *discurso da sensibilidade* está inseguro e a branquitude é desmascarada em mais um ímpeto de manutenção

de poder em suas mãos. Por isso, o recorte racial basilar deve alcançar todas as esferas sociais e políticas, em especial em se tratando da educação, um território onde os adultos têm autoridade. Compreender a manutenção do legado colonial na educação é um exercício de investigação das raízes históricas do processo educacional no país. Nestas raízes está um projeto de embranquecimento para o alcance, finalmente, de uma suposta nação brasileira – é o projeto da eugenia. Esta proposta científica eugênica se firmou na educação como um terreno de disseminação de estratégias de embranquecimento da população. Seus ideais se alastraram pela sociedade brasileira, enfim, tendo a educação como ferramenta deste processo de manutenção de poder hegemônico.

Um poder que, nas mãos da branquitude, se autorregula e mantém, através de pactos entre brancos e das heranças subjetivas e práticas do legado colonial. As heranças práticas são tudo que engloba privilégios financeiros delegados historicamente à branquitude: desde as terras recebidas por imigrantes europeus no pós-abolição, até as oportunidades atuais de emprego, formação acadêmica etc. As heranças subjetivas, por sua vez, se caracterizam por padrões de beleza, de sucesso, modos de existir e, por isso, também de educar. Associada ao colonialismo, a branquitude que dele nasceu e é mantenedora de princípios colonizatórios através do desfrute destas heranças mencionadas.

Muitas são as características que compõe a branquitude, este aparato ideológico de poder a partir da identidade racial branca como norma e padrão. À pesquisa, foi centralizada uma característica fundamental originária do princípio colonizatório de separação entre o corpo e a mente: esta separação serviu ao assalto ao espírito. Ou seja, corpo e mente apartados, a branquitude instituiu na necessidade de racionalizar os processos de aprendizagem, de maneira que aprender não estava vinculado ao corpo em movimento, livre, cosmoperceptivo; mas sim castrado, domado, disciplinado. O brincar, por sua vez, em uma Filosofia de Pião (elaborada a partir de encontros de entrega brincante junto às crianças), se configura como um abalo sísmico deste cenário porque introduz a deriva, o tempo inventado, as cosmopercepções, e a regência da *alacridade*. É aí que a pesquisa afirma o assalto ao espírito, o que, de modo geral, provoca um colapso de dimensões individuais e coletivas onde, a pior delas, é o convencimento de que a diversidade é um mal.

Deste colapso, a branquitude propõe uma cínica solução: a retomada do sensível. Argumentam com poética doce e palavras mansas a necessidade de estarmos, como coletivos, como comunidades, mais próximos, mais vinculados à natureza, à alegria – é o que aqui chamei

de *discurso da sensibilidade*. Esta que é uma ferramenta dissimulada da branquitude para se manter nos lugares de poder, inclusive, naqueles que regulam os poderes: régua particular que delimita até onde as problemáticas raciais poderão ser tratadas. Deste assalto ao espírito, a branquitude se apropria de metodologias que já existem, as filtram, e lançam propostas pseudo transformadoras, como, por exemplo, o “livre brincar”.

Portanto o que aqui se chama de discurso da sensibilidade é uma elaboração sobre o modo como o ideal do sensível pode ser distorcido em prol da manutenção de poder nas mãos da branquitude. Torna-se cada vez mais comum a apropriação de argumentos, de modo que, tratando de movimentos sociais, por exemplo, discorrem sobre a estrutura econômica, social e política de forma descolada da realidade racial do país. Quando falamos de espaços educacionais, especificamente, cresce a propaganda de escolas que preservam o direito da criança de brincar, a liberdade, a natureza, a igualdade etc. e, contudo, epistemologicamente não fazem as articulações necessárias para uma educação emancipatória (muito além de igualitária). Em contrapartida, tratam superficialmente de movimentos sociais complexos que dependem de mudanças estruturais e epistemológicas. (DUARTE, 2022, p. 41-42)

Na contramão, como um exercício combatente de opressões, o brincar nasce do pressuposto da liberdade, a partir de uma relação com a própria natureza, como cultura. O brincar acontece na deriva, esta que é correlata da própria liberdade. O brincar, no embate aos moldes colonizatórios, é regido pela *alacridade*, é da lei de um estado de infância comprometido com a totalidade da existência. O brincar é aquilo que fecunda o pião, o vê nascer, e roda junto até o próximo recomeço. As crianças do São Roque trouxeram a dimensão do caos no complemento desta *alacridade*, que não é a ausência de dor. Brincando, desafiaram filosoficamente, uma relação com a educação a partir de uma elaboração corpórea do pensamento, do tempo e de todos os seus sentidos (tato, olfato, paladar e visão). Como um pião, desafiador do tempo linear, as crianças do São Roque, desde nosso primeiro encontro, já me diziam sobre a implosão deste modelo colonial da linha reta e me apresentavam a roda, quando me chamaram para brincar: “você volta amanhã e depois para sempre?”.

## 6 REFERENCIAS UTILIZADAS

BÂ, Amadou Hampâté– **A tradição viva, em História Geral da África I. Metodologia e pré-história da África.** Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 2010, pp.181-218.

BÂ, Amadou Hampâté, 1900-1991, **Amkoullel, o menino fula**; tradução Xina Smith de Vasconcellos – São Paulo : Palas Athenas : Casa das Africas, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e Branquitude no Brasil.** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Org.) Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002, p. (25-58).

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2022. isbn 978-65-5921-232-3. 1. Ação afirmativa 2.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre o colonialismo.** São Paulo: Editora Veneta, 2020.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura.** Política social e racial no brasil – 1917-1945. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DIAKITÉ, Baba Wagué. **O dom da infância: memórias de um garoto africano /** Baba Wagué Diakité; tradução Marcos Bagno. – São Paulo : Edições SM, 2012.

DUARTE, Thais Braz “**Ele brinca sozinho mesmo**” – **um recorte no curso de um rio racial na educação: a responsabilidade da branquitude diante das desigualdades raciais e a violência contra a subjetividade da criança negra na escola.** / Thais Braz Duarte. - Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/errata-\\_edital\\_interno\\_n.02\\_dep\\_privado.pdf](https://direito.ufba.br/sites/direito.ufba.br/files/errata-_edital_interno_n.02_dep_privado.pdf).

FERREIRA, Joelson. **Por terra e território: caminhos na revolução dos povos no Brasil /** Joelson Ferreira, Erahsto Felício – Arataca (BA): Teia dos Povos, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano.** 3ª Edição: Lisboa, Fevereiro, 2022.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela.** 1ª ed. Rio de Janeiro – Cobogó, 2021.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para a compreensão do Racismo na História.** – Belo Horizonte : Mazza Edições, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista.** 3ª edição: São Paulo, 2019.

NOGUERA, Renato: **Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e**

**terrixistir.** 2019b. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256>. Acesso em: 30/08/2022

\_\_\_\_\_. **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos Afroperspectivista** – Griot – Revista de Filosofia, Amargosa, Bahia – Brasil, v.4, n.2, dezembro/2011. 6

\_\_\_\_\_. **Exu, a infância e o tempo: zonas de emergência de infância (zei)**. NOGUERA, RENATO; ALVES, LUCIANA PIRES – REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA | v. 17, n. 48, p. 533-554, 2020. ISSN ONLINE: 2238-1279

\_\_\_\_\_. **O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva**. 2019<sup>a</sup>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8806>. Acesso em: 30/08/2022

OLIVEIRA, Eduardo. Deriva. In: GALEFFI, Dante Augusto; MARQUES, Maria Inês Corrêa Marques; ROCHA-RAMOS, Marcílio. (org.) **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador: Quarteto, 2020, p. 261 – 268.

OYEWUMI, Oyeronke. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. 1<sup>a</sup> Edição – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

\_\_\_\_\_. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. Tradução para uso didático de: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. *Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies*. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos de chão**. A natureza, o imaginário e o brincar. 1<sup>o</sup> edição. São Paulo, Peirópolis, 2016.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.

SEM AUTOR: **Igreja de São Roque é do século 19 e está dentro de uma fazenda**. Blog da Feira, 2014. Disponível em: <https://blogdafeira.com.br/home/2014/04/20/igreja-de-sao-roque-e-do-seculo-19-e-esta-dentro-de-uma-fazenda/> Acesso em 17/08/2022.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Muniz. Santugri: histórias de mandinga e capoeiragem. 2<sup>a</sup> Edição – Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar**. Editora Odysseus, 2003.



TRINDADE, Azoilda Loretto. **A COR DO BRINCAR. Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres.** Orgs. Ana Paula Brandão, Azoilda Loretto da Trindade. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana** / Lia Vainer Schucman; orientadora Leny Sato. -- São Paulo, 2012. 160 f. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

MARQUEZZO, L. **Jardim Brasil 1º complexo urbanístico de Feira de Santana.** G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/especial-publicitario/l-marquezzo/noticia/2021/12/05/jardim-brasil-1o-complexo-urbanistico-de-feira-de-santana.ghtml>. Acesso em 16/03/2023.

RICCO, Daniele. **Colégio Pedro II.** Viajando pela história do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.viajandopelahistoriadoriodejaneiro.com/post/col%C3%A9gio-pedro-ii>. Acesso em 16/03/2023.

DANTAS, Andreia Cristina. **A educação no Império.** Web Artigos, 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/storage/app/uploads/public/590/26a/4e3/59026a4e3d4e7675630291.pdf>. Acesso em 16/03/2023.