

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ A reescrita literária como lugar de fala e as demandas infantis no enfrentamento à subalternização: relato de uma experiência pedagógica

Literary rewriting as a “place of speech” and children’s demands in coping with subalternation: a report of a pedagogical experience

 Hugo Nicolau Vieira de Freitas *

Resumo: Este relato de experiência pedagógica aponta reflexões de crianças de 10 a 12 anos, estudantes de um quinto ano do ensino fundamental da Escola Parque 313/314 Sul – instituição de ensino pública da Região Administrativa do Plano Piloto/DF, acerca de temas considerados tabus sociais que: por um lado são comumente ignorados ou silenciados por escola e/ou família e, por outro têm sido amplamente debatidos entre pesquisadores no meio acadêmico e movimentos sociais de minorias, como: mulheres, LGBTQIAPN+ e pessoas negras. Tais reflexões se deram em 2017, durante as práticas pedagógicas do autor – professor de teatro do grupo de estudantes. E se fizeram presentes no texto dramático escrito coletivamente pelas crianças: “O casamento da Dona Baratinha, só que não”. Ao considerar a sociedade brasileira atual como perpetuadora de valores conservadores e negadora das diferenças, o trabalho propõe discutir sobre espaços e territórios na geografia das infâncias e sobre dois termos presentes na perspectiva dos estudos pós-estruturalistas e decoloniais: sujeito e objeto, articulando seus significados com a prática de reescrita literária no contexto escolar como ferramenta de enfrentamento e resistência aos sistemas excludentes. Como resultado, evidencia a reescrita literária como possibilidade de enfrentamento e resistência aos sistemas excludentes e opressores.

Palavras-chave: Geografia das Infâncias. Reescrita Literária. Demandas Estudantis. Minorias. Ferramentas Afirmativas.

Abstract: This report of pedagogical experience points out reflections of children from 10 to 12 years old, students of a fifth year of elementary school of the Escola Parque 313/314 Sul – public education institution of the Administrative Region of the Plano Piloto/DF, on topics considered social taboos that: on the one hand are commonly ignored or silenced by school and/or family and, on the other hand, they have been widely debated among researchers in academia and social movements of minorities, such as: women, LGBTQIAPN+ and black people. Such reflections took place in 2017, during the pedagogical practices of the author – theater teacher of the group of students. And they were present in the dramatic text written collectively by the children: “The marriage of Mrs. Baratinha, only not.” By considering the current Brazilian society as perpetuator of conservative values and denier of differences, the work proposes to discuss about spaces and territories in the geography of childhoods and about two terms present in the perspective of post-structuralist and decolonial studies: subject and object, articulating their meanings with the practice of literary rewriting in the school context as a tool for coping and resistance to exclusionary systems. As a result, it evidences literary rewriting as a possibility of confrontation and resistance to exclusionary and oppressive systems.

Keywords: Geography of Childhoods. Literary Rewrite. Student Demands. Minorities. Affirmative Tools.

* Hugo Nicolau Vieira de Freitas é professor da Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: hugonicolau@hotmail.com

Breve reflexão sobre uma prática pedagógica

O agenciamento e protagonismo estudantil e infantil são conceitos fundamentais para a promoção da participação e autonomia de crianças e jovens no processo educativo. No entanto, para que esses conceitos sejam efetivamente aplicados, é preciso considerar as premissas de subjetivação de pessoas que eram objetificadas. A objetificação é um processo pelo qual um indivíduo é reduzido a uma mera coisa ou objeto, sem considerar sua subjetividade e sua capacidade de agir e se expressar. Dessa forma, ao trabalhar com agenciamento e protagonismo estudantil e infantil, é preciso considerar as formas pelas quais a objetificação pode ter afetado a subjetividade dessas crianças e jovens, buscando promover o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade de ação, além de valorizar suas vozes e perspectivas. Assim, evidenciaremos como teoria e prática se apoiam na realização de um processo pedagógico.

No campo das Ciências Sociais, as discussões contemporâneas têm sido pautadas pelas premissas pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-colonialistas, que, embora tenham suas diferenças, rejeitam a ideia de que existem verdades absolutas sobre o mundo. Assim, a verdade passa a ser considerada dependente do contexto histórico de cada indivíduo, o que tem feito com que sejam ouvidas, com legitimidade, vozes e sujeitos alijados da sociedade e da história, ocupando assim espaços que, anteriormente, caracterizavam-se por serem elitistas, brancos, heterossexuais, patriarcais e cristãos. À sua maneira, o Pós-Estruturalismo, o Pós-Modernismo e o Pós-Colonialismo desafiam a universalidade e a generalização, características e processos próprios da modernidade. Ao invés disso, eles reivindicam para as ciências sociais e humanas a necessidade e a possibilidade de se produzir conhecimento por diferentes meios legítimos, que não se basearão necessariamente na racionalidade estabelecida pela modernidade. Estas correntes de pensamento nos convidam a ter uma nova perspectiva: de olhar para os múltiplos mundos de possibilidades e as inúmeras possibilidades de mundos, através de interpretações que rejeitam a racionalidade totalizante - única forma de produção científica - e toda a presunção de que existe apenas um conjunto de regras que gerem conhecimentos verdadeiros. Entre as ciências que reinterpretaram a mirada ao seu próprio campo, está a Geografia, que passa a contestar a estrutura rígida e hegemônica do conhecimento racional da modernidade e seu caráter formativo.

Como nova perspectiva, conforme sugere Moraes,

[...]o objetivo básico da geografia, do ponto de vista da formação, é ajudar as pessoas a entenderem o mundo em que vivem... a meta básica da geografia é oferecer às pessoas

conhecimentos que lhes permitam entender os lugares onde estão inseridas... a apropriação desses lugares, a transformação desses lugares, a organização política e econômica desses lugares. O que dá o tom da busca teórica da geografia é, portanto, a ocupação humana da Terra. Essa ocupação humana que transforma os lugares terrestres. (2009, p. 2)

Então, se o caráter formador da geografia se propõe a ajudar as pessoas a compreenderem os lugares onde estão inseridas, é sob a ótica dessas contribuições que nos orientaremos, mais especificamente propondo analisar as perspectivas das crianças sobre os espaços que ocupam. Assim sendo, toma-se como ponto fundamental desse trabalho as contribuições do artigo "A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância", de Jader Janer Moreira Lopes e Maria Lidia Bueno Fernandes (2018).

Lopes e Fernandes (2018) evidenciam no referido artigo, as crianças, seus espaços cotidianos, os espaços de suas vidas nas cidades e reconhecem "o espaço como indissociável da vida e refutando a lógica que tem colocado as trajetórias humanas na Terra como caminhos lineares e em sequência temporal cronologicamente concebida." (LOPES; FERNANDES, 2018, p.202).

Os autores (2018) demonstram, a partir de um pequeno relato sobre a história da reconstrução da cidade do Rio de Janeiro e da construção de Brasília, que um conjunto de ações políticas presentes nesses acontecimentos inicia um processo de transformações tão profundas e intensas que trazem consigo uma outra lógica para essas urbes, a lógica de cidades tipicamente capitalistas, separadas por classes, funções e redes de movimentos que privilegiam mercadorias e determinados setores sociais. Nascem largas e movimentadas avenidas que reconfiguram o centro urbano como privilégio e símbolo de desenvolvimento, processo que cria a expulsão das minorias e classes desprivilegiadas para as margens, demonstrando assim que o progresso não é para todos, ou seja, é um espaço fatiado de acordo com classes sociais e suas funções.

Ao sinalizarem que tal processo se expande como fenômeno universal no globo terrestre que se apresenta de forma ainda mais aguda nas regiões periféricas do planeta, Lopes e Fernandes se propõem a olhar para as crianças imersas nesse fenômeno. Para os autores,

[...] reconhece-se a necessidade de compreender as infâncias e a vida das crianças a partir dessas produções socioespaciais, pois estar aqui ou em outra localidade do planeta faz toda a diferença, quando se pensa na produção da própria diferença e da diversidade de infância. O espaço geográfico é um elemento fundamental nesse processo. É um dos entrecortes que não pode ser ignorado (2018, p. 205).

Lopes e Fernandes (2018) afirmam ainda que cada sociedade, a sua própria maneira, reserva espaços para

suas crianças, espaços esses, já pré-estabelecidos e que agregam valores e funções às crianças que estão ou estarão imersas neles. Tais espaços são denominados de “paisagens de infância”. De acordo com os autores, quando acessamos as diferentes paisagens de infância, é possível observar o que cada sociedade concebeu e destinou a suas crianças, como concebem ou conceberam a infância, e também possibilita acessar de quais maneiras as sociedades incluem ou não a participação das crianças na formação das paisagens da infância. Dessa forma, Lopes e Fernandes trazem para a discussão a inserção das crianças como agentes e vetores sociais, que se relacionam com adultos, instituições, normas e atividades de criação.

Outras contribuições de Lopes e Fernandes evidenciadas aqui e que serão apontadas como fundamentais para a análise da prática pedagógica que será feita adiante, é o fato de eles defenderem “a infância como uma construção social que deve ser compreendida com outras variáveis, como o gênero, a classe e a etnicidade; e, ainda, em sua condição de sujeitos atuantes na produção da sociedade” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 207). Ou seja, criança e infância como parte ativa nas relações de poder estabelecidas nas sociedades.

Os argumentos sobre as relações de poder presentes nas dinâmicas sociais apresentados por Lopes e Fernandes (2018) estão pautados, dentre outros autores, nas contribuições de Doreen Massey (2015) e Milton Santos (2004).

Massey (2015) convida seus leitores a observarem o espaço por meio de um novo olhar. Como argumento fundamental sobre o espaço, aponta sua inseparável interrelação com o tempo. O espaço deve ser compreendido como uma teia de relações que se complementam, contrastam e/ou se enfrentam ao longo do tempo. É o tempo quem significa e qualifica o espaço de acordo com a funcionalidade de quem o habita e vice-versa. Dessa forma, para Massey, constituímos e somos constituídos pelo espaço/tempo, contribuindo com ele e tendo de compreendê-lo, inclusive sobre como, ainda hoje, os tempos pretéritos se mantêm presentes e ressignificados no espaço.

De acordo com a autora, o espaço não deve ser visto como fechado e estanque, mas como a construção de um emaranhado de trajetórias, de diferenças e da multiplicidade, carregado de potenciais para a realização de novas e desafiadoras conexões, em permanente movimento e transformação. Nessa dinâmica estaria presente o que a autora chama de geometrias de poder do espaço tempo, ou seja, grupos e indivíduos posicionados de maneiras diferentes nas redes presentes nas sociedades, redes permeadas de relações de poder.

De modo semelhante, Milton Santos (2004) nos propõe analisar o espaço, ou “meio”, como um sistema de relações pelas quais os seres humanos são

formados, e ao mesmo tempo, o formam. Mais precisamente, o autor esclarece a relação indissociável entre meio e técnica, sendo esta indispensável para todas as dinâmicas presentes nas tramas sociais. De acordo com Santos,

[...] é por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada (2004, p. 29).

Nessa relação concomitante e recíproca, seres humanos e meio se formam e transformam, significam e ressignificam, criando grafias que só podem ser lidas pelas marcas desta dinâmica, ao forjar o tempo no espaço. De acordo com Santos, a pluralidade de impressões feitas em pluralidades de espaços, e ainda as diferentes formas de ocupar e viver os espaços, estão ligadas às possibilidades e limitações entre os sujeitos sociais. Ou seja, como aponta Massey (2015), as relações entre os sujeitos sociais se vinculam inseparavelmente das relações de poder estabelecidas no espaço. As possibilidades para cada sujeito, são desiguais e essas desigualdades são acentuadas pelo pensamento da modernidade.

Mas quais seriam as possibilidades de contribuição dos pensamentos pós-estruturalistas para a nossa análise? Certamente, muitas. No entanto, apresenta-se por ora, apenas uma pequena explanação acerca do poder nas estruturas sociais.

Dentre os pensadores e pensadoras pós-estruturalistas estão Michel Foucault e Hannah Arendt, que versam sobre o poder como uma das figuras centrais do sistema excludente e opressor das sociedades atuais.

Foucault (2014) discute as relações de poder, como algo que atravessa as estruturas sociais para além do poder do Estado. Dessa forma, o poder está em todas as instituições sociais, como por exemplo nas escolas, onde a educação é controlada por imposições normatizadoras e os sujeitos, ali presentes são colocados em relações de produção e significação e estão também colocados em relação de poder, sendo assim, subalternizados. Já Hannah Arendt (2007), aborda o poder sob a perspectiva da ação coletiva – oriundo da junção das pessoas, da coletividade. O poder é delegado apenas para algumas pessoas que não podem agir como donas dele e sim como administradoras do poder da massa, do coletivo.

Essa mudança de concepção acerca das não dissociações entre indivíduos e poder nas relações sociais trouxe força e legitimidade às minorias que passaram a se articular de maneira cada vez mais organizada nas lutas para ocuparem lugares de poder tomados apenas pela sociedade branca, cisheteronormativa e patriarcal.

bell hooks¹ (2019) escreve sobre essa mudança de paradigma observando o Movimento Negro. Dentre tantas questões acerca do enfrentamento ao racismo, a autora apresenta dois termos estruturantes que devem ser observados nos ideais racistas e suas relações de poder: objeto e sujeito.

A autora toma em conta que, socialmente, os sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias. Desprovidos de seus locais de poder, estão os objetos, que tem sua realidade, histórias e identidades criadas e definidas por outros (privilegiados), aqueles que têm a possibilidade de ocupar o lugar de sujeitos.

As reivindicações dos sujeitos das consideradas minorias, que durante séculos foram destituídos de lugares de poder, passaram a provocar ruídos nas imposições da classe branca dominante e a alterar substancialmente as configurações sociais e seus vários nichos, como por exemplo, cultura, literatura, escola e outros.

Caligari (2012), na perspectiva da literatura e concatenado com as ideias de hooks, escreve sobre como as vozes dessas minorias pressionaram o cânone literário a fim de questionar sua estrutura e de se afirmar como pessoas que têm seu lugar de legitimidade e fala.

De acordo com o autor, sempre houve relação de poder na construção do cânone literário e

[...] se, num primeiro momento, esse cânone excluía grupos minoritários e periféricos (não-brancos, mulheres, homossexuais, pobres), em virtude da necessidade de atender aos interesses dos grupos dominantes, agora, com a virada metodológica, não desancorada de condicionamentos sociais e históricos, passou a abrigar vozes dissonantes (CALIGARI, 2012, p.30).

Nesse sentido, o autor apresenta a trajetória das vozes femininas, dos não-brancos, dos homossexuais e dos pobres para se representarem na literatura. Essa representação é percebida aqui como a transição de lugar de objetificação para o lugar de subjetivação como nos esclareceu anteriormente hooks. É a subjetivação conquistada pelas minorias que pretendem se fazer a cada dia, mais presentes nos espaços sociais.

As mudanças de paradigmas vistas até agora causaram rupturas e/ou ruídos em todas as instituições sociais. A escola, tida por estudiosos como uma dessas instituições, e que também é espaço de poder e de representação social, não está à parte. Assim, as reivindicações das minorias pressionaram o poder público para que, de forma legal, a diversidade estivesse representada de maneira documental nos ambientes formais de educação. Ou seja, as minorias sendo legitimadas no ambiente escolar.

Dentre os documentos governamentais que asseguravam, à época da realização da experiência pedagógica

que será adiante apresentada, a possibilidade de se abordar a diversidade nas instituições formais de ensino estavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), PCNs, diretrizes elaboradas pelo governo federal que orientam a educação, por meio de um de seus livros, o dos Temas Transversais.

Os PCNs eram utilizados na produção de outro documento das instituições de ensino, o currículo. Nele devem estar agregados os assuntos presentes nestes parâmetros. No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o documento legal que orientava a discussão acerca da diversidade à época da realização das práticas pedagógicas que serão adiante apresentadas, e outros temas das minorias era o Currículo em Movimento (2014). De acordo com esse documento,

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

Tais normativas asseguram, de certo modo, o acesso estudantil às temáticas que há muito vêm sendo excluídas pela elite e reivindicadas pelas minorias e, de outra parte, a obrigatoriedade e a legitimidade de os professores promoverem a inclusão das referidas temáticas nas instituições educacionais.

Dessa maneira, cabe à escola promover estratégias de ensino que possibilitem uma formação holística que leve o educando a respeitar a diversidade, a sua própria e a do outro, seja ela étnica, de classe ou de gênero. Por ser a instituição social que pretende formar cidadãos autônomos e aptos a exercerem a cidadania de forma plena, a escola deveria incorporar em seu cotidiano questões sobre diversidade, gênero, classe e respeito às diferenças. Assim seria possível combater o preconceito e a discriminação e, de fato, educar na e para a diversidade. Educar para que os sujeitos saibam se representar e ocupar seus lugares, ou seja, para que os estudantes se percebam como sujeitos de suas próprias histórias.

Entretanto, ainda que a sociedade seja heterogênea e abarque a diversidade de identidades de classe, gênero e sexuais, muitas escolas se baseiam em práticas pedagógicas norteadas por valores socioculturais de uma sociedade cisheteronormativa que invisibiliza aqueles que estão fora desses padrões.

Conforme nos sinalizaram Lugarinho e hooks, é possível compreender que as vozes das minorias

sempre estiveram aí, mas agora se fazendo presentes em seus lugares legítimos, sendo assim impossível à escola, educadores e/ou pais e/ou mães ignorarem nas salas de aula a presença de sujeitos social e historicamente marginalizados. Baseado nessas premissas e ainda amparado no Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014) que afirma que “a utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocativa, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados” (DISTRITO FEDERAL, p.9), durante minhas aulas de teatro, tive a oportunidade de trabalhar a montagem de um espetáculo dramático infantil com oito alunas e seis alunos de apenas uma turma de 5º ano da Escola Parque 313/314 Sul, pertencente à Região administrativa do Plano Piloto, na cidade de Brasília, Distrito Federal, com faixa etária entre 10 e 12 anos, de um contexto social majoritariamente de classe menos abastada e de diferentes regiões administrativas do DF. Foi possível perceber, durante esse processo, algumas demandas dos estudantes em relação à diversidade. A partir das demandas expostas, desenvolvemos um projeto de reescrita literária que será detalhado a seguir. É importante ressaltar que a seleção do projeto é promovida pelos estudantes, e não por sugestão do professor. O agenciamento e o protagonismo das crianças são elementos que influenciaram a prática pedagógica realizada.

A leitura de mundo dos estudantes como possibilidade de contestação da realidade

Apresentei aos estudantes supracitados, como proposta de montagem de espetáculo teatral, um conjunto de textos dramáticos infantis, com diferentes temáticas. O objetivo era eleger um dos textos para posterior montagem. Entre os escritos, estava o texto dramático infantil “O casamento da Dona Baratinha”. A história tem como propósito principal, abordar com as crianças o tema da gula. Nela, a personagem principal, Dona Baratinha, fica rica repentinamente e por isso, pretende se casar. Passa assim, a analisar as virtudes e defeitos de vários bichos que se mostraram noivos pretendentes: um porco, um galo, um gambá, etc.. Por diferentes motivos, nenhum deles a agrada. Por fim, Dona Baratinha acha que um rato, o Don Ratão, seria o bicho apropriado para se casar com ela, dado o fato de achar sua voz suave e agradável. No entanto, o desfecho da história se dá com o Don Ratão perdendo o casamento, ao cair num caldeirão de feijão fervendo, dado o fato de não controlar sua gula.

Ao fazermos a leitura do referido texto, uma das estudantes levantou a questão de que o propósito dele,

para ela, não era abordar o tema da gula, mas sim falar sobre o direito de a Dona Baratinha poder se casar com animais que não seriam iguais a ela. Nas palavras da estudante, “não é lá muito comum uma barata se casar com um rato”. A aluna relatou acreditar que o autor da história pretendia escrever sobre a possibilidade de amar incondicionalmente, sobre as diferentes possibilidades de amar. Os outros estudantes concordaram. Os estudantes então debateram sobre diversidade sexual. Outra questão levantada pelas crianças, foi o fato de que a Dona Baratinha, quando pobre, não tinha muitas possibilidades de casamento. Quando ficou rica, vários foram os pretendentes que surgiram. A partir daí, discutimos questões acerca das desigualdades sociais. Além disso, as estudantes trouxeram a condição de felicidade destinada à personagem feminina atrelada ao casamento. Uma das alunas trouxe como fala: “Eu acho que as pessoas não precisam se casar para serem felizes”. E outra aluna completou: “Em todos os finais felizes de histórias as mulheres precisam se casar. Por que professor?”

Essas falas foram suficientes para gerar discussões extensas sobre questões femininas nas sociedades atuais, feminismo e machismo.

Essas e outras demandas dos estudantes foram amplamente debatidas em rodas de conversas e a partir daí, foi decidido que reescreveríamos a história, mas dessa vez, abordando os temas levantados anteriormente, o que no meu entendimento, representa a articulação de diferentes áreas do conhecimento com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade.

Assim, durante cinco aulas consecutivas, os estudantes leram o texto original e pensaram meios pelos quais poderiam reescrever a história. Primeiro decidiram colocar o número de personagens igual ao número de estudantes, para que todos pudessem fazer parte da montagem do espetáculo como atores e atrizes. Depois disso, resolveram que iriam colocar nos personagens algumas características que são estereótipos comuns em fábulas. Ou seja, o porco como uma animal sujo, a coruja como sábia, o galo como narcisista etc. Desse modo, os animais personagens poderiam representar falas que seriam próprias de suas estereotipias e que dariam possibilidade de exibir questões sociais e sugerir reflexões a partir delas.

O alunado decidiu que se o galo era narcisista, seria o responsável por levantar questões sobre o comportamento machista de muitos homens em relação às mulheres. A coruja como teoricamente sábia, a responsável por ser porta voz de atitudes influenciadoras e controladoras da sociedade. Logo, as falas, sempre por meio de debates, foram sendo sugeridas, escritas, adaptadas e reescritas. Ao longo das cinco aulas o texto tomou forma e foi concluído.

Após a reescrita do texto, realizamos a montagem do espetáculo teatral com a apresentação para os pais, professores, bem como para todos os outros estudantes da escola. Esta foi uma maneira de compartilhar a experiência construída pelos alunos e instigar no público as reflexões presentes no texto reescrito.

Nesse contexto, houve a possibilidade de se abrir espaço para os sujeitos, suas experiências, saberes e práticas, tornando-os epistemologicamente agentes e protagonistas.

Como forma de questionar o modelo cisheteronormativo vigente, os estudantes apresentaram seus pensamentos por meio das falas das personagens do texto reescrito, agora chamado de “O casamento da Dona Baratinha, só que não” como pode ser observado a seguir.

Os estudantes resolveram representar a pressão social que as mulheres sofrem para se casarem por meio da personagem Coruja, que afirmava ser sábia o tempo todo, como pode ser visto nas seguintes falas:

Sobre o pretendente Galo, disse a Coruja:

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

A respeito do pretendente Leão, disse a Coruja:

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

E ainda sobre o pretendente Porco, falou a Coruja:

Coruja: Isso mesmo! Olha para esse bicho!

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

É possível perceber ainda questões relativas ao preconceito e à sexualidade dos personagens, como por exemplo no diálogo entre a Coruja e a Joaninha:

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

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

Por fim, há ainda a tensão dos estudantes em desistir um novo tipo de final feliz para a Dona Baratinha que decide ir conhecer o mundo em vez de se casar:

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

Após a reescrita do texto, realizamos a montagem do espetáculo teatral com a apresentação para os pais,

professores, bem como para todos os outros estudantes da escola. Esta foi uma maneira de compartilhar a experiência construída pelos alunos e instigar no público as reflexões presentes no texto reescrito.

Considerações finais

As reivindicações das minorias, que historicamente têm marcado e conquistado seus lugares legítimos estão se fazendo cada dia mais presentes nos espaços sociais, ainda que existam forças contrárias e excludentes promovidas por uma elite intelectual branca, heterossexual, patriarcal e cristã, que insiste em tentar perpetuar valores conservadores e negar as diferenças.

A ocupação desses espaços sociais, que como vimos também são espaços de poder, tem dado forças para os sujeitos que estão em situação de exclusão social, como é o caso de muitas crianças, que têm, a sua maneira, ainda que não compreendam integralmente esse processo, tentado sair do lugar de objetificação e alcançar o lugar de subjetivação como nos esclareceu hooks.

Se é necessário compreender as infâncias e a vida das crianças a partir de produções socioespaciais, visto que para elas estar em uma ou em outra localidade do planeta faz toda a diferença, como propõem Lopes e Fernandes (2018), entendemos ser necessário olhar para a escola como um lugar, que quase universalmente é permeado por elas. É a partir desse espaço social que propusemos perceber a produção e o produto das diferenças e, dada a diversidade presente na escola, a diversidade de infâncias.

A prática da reescrita literária com crianças pode ser uma forma de valorizar suas experiências pessoais e culturais, permitindo que elas se reconheçam nas histórias que leem e reescrevem. Além disso, a geografia das infâncias, que considera as crianças como agentes sociais e não como meros objetos de cuidado, pode contribuir para o enfrentamento da subalternização das minorias, ao agenciar voz e espaço para suas perspectivas e vivências.

Observar as demandas estudantis nas minhas práticas pedagógicas me fazem crer que as crianças, cada vez mais cedo, têm tentado afirmar seus espaços sociais e, a sua maneira, têm buscado ferramentas afirmativas frente às opressões que sofrem por se perceberem inseridas em grupos marginalizados não apenas na sociedade, mas também em uma de suas instituições, a escola. Além disso, também observo a importância de compreender que o espaço não deve ser visto como fechado e estanque, mas como um emaranhado de trajetórias, de diferenças e de multiplicidade, carregado de potenciais para a realização de novas e desafiadoras conexões e em permanente movimento e transformação, conforme nos propõe Massey (2005). E ainda, de ver no

espaço da escola as possibilidades espaciais trazidas por Santos ao afirmar que o

[...] espaço se impõe através das condições que ele oferece para a produção, para a circulação, para a residência, para a comunicação, para o exercício da política, para o exercício das crenças, para o lazer e como condição de viver bem... espaço (que) pode ser visto como terreno das operações individuais e coletivas, ou como realidade percebida. (SANTOS, 2014, p.55)

Se a infância é como uma construção arquitetônica, onde cada variável - gênero, classe e etnicidade - corresponde a um material diferente e único, ela é algo que deve ser compreendido, moldado e construído com

responsabilidade, pois é o lar onde os sujeitos se desenvolvem como futuros cidadãos atuantes na sociedade.

Assim, a prática de reescrita literária no contexto escolar, dessa forma, tem se mostrado ferramenta viável de enfrentamento e resistência aos sistemas excludentes e opressores. Nessa prática os estudantes são sujeitos de suas próprias histórias e podem ser capazes de transformar a realidade em que estão inseridos. Os sujeitos participantes da prática pedagógica apresentada, e possivelmente os sujeitos dessa nova geração, têm mostrado que nenhum negro será obrigado a voltar para a senzala e nenhuma LGBTQIA+ para o armário e que o lugar das mulheres é o lugar onde elas desejarem estar. ■

Notas

¹ bell hooks escrito em letras minúsculas: o nome, assim grafado, representa uma postura política que rejeita o ego intelectual. hooks queria que vissemos seu trabalho, suas palavras, não ela mesma.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Zahar. 2007.
- BRASIL. **MEC – PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: 1998.
- CALIGARI, Lizandro Carlos. O cânone literário e as expressões de minorias: implicações e significações históricas. **REVELL - Revista de Estudos Literários da UEMS**, ANO 3, v.2, Número 5. ISSN: 2179-4456. Dezembro de 2012.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais**. 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Editora Terra e Paz. 2014.
- HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes. 2017.
- LOPES, Jader. Janer; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. **A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.
- MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **O Sentido Formativo da Geografia**. IE – Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009. Disponível em <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/sentidoformativo-geografia.pdf>
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record. 2001.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. 4ª ed. São Paulo: Edusp. 2004.