

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS.
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOANA PAULA DOS SANTOS GOMES DE OLIVEIRA

**NEGRITUDE E CLASSES POPULARES: FIOS E DESAFIOS DO DIÁLOGO ENTRE
PROFESSORA E CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA**

NITERÓI

2021

JOANA PAULA DOS SANTOS GOMES DE OLIVEIRA

**NEGRITUDE E CLASSES POPULARES: FIOS E DESAFIOS DO DIÁLOGO ENTRE
PROFESSORA E CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria Teresa Esteban

Niterói, RJ
2021

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

048n Oliveira, Joana Paula dos Santos Gomes de
NEGRITUDE E CLASSES POPULARES: : FIOS E DESAFIOS DO DIÁLOGO
ENTRE PROFESSORA E CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA / Joana Paula
dos Santos Gomes de Oliveira ; Maria Teresa Esteban,
orientador. Niterói, 2021.
180 f. : il.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Niterói, 2021.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2021.m.05680067714>

1. Educação Infantil. 2. Negritude. 3. Classes Populares.
4. Formação docente antirracista. 5. Produção intelectual.
I. Esteban, Maria Teresa, orientador. II. Universidade Federal
Fluminense. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD -

JOANA PAULA DOS SANTOS GOMES DE OLIVEIRA

NEGRITUDE E CLASSES POPULARES: FIOS E DESAFIOS DO DIÁLOGO ENTRE PROFESSORA E CRIANÇAS NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular

Aprovada em 27 de setembro de 2021.

Banca Examinadora

Prof.^a Dra. Maria Teresa Esteban (UFF) – Orientadora

Prof.^a Dra. Gladis Elise Pereira da Silva Kaercher (UFRGS)

Prof.^a Dra. Marisa Narcizo Sampaio (UFRGN)

Prof.^a Dra. Fabiana Eckhardt (UCP)

Dedico este trabalho a Paulo Freire, Patrono da educação brasileira cujo centenário celebramos este ano. Educador que me inspira a não me calar diante das injustiças. Educador cuja força para lutar me encoraja a prosseguir acreditando ser possível uma educação libertadora feita com as crianças negras e não negras das classes populares.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por cuidar de mim em cada detalhe. Pela força que me concedeu para concluir mais essa etapa. Por me presentear com pessoas que tornaram esse “trabalho trabalhoso” mais leve.

Agradeço à minha família, pela parceria. Por cada palavra de ânimo e abraços confortadores. Aos meus pais, Francisco e Eliane por acreditarem mais em mim do que eu mesma, por me encorajarem a prosseguir os estudos e expressarem tanto orgulho da caminhada que estamos percorrendo.

A Genilson, meu esposo pelo amor e preocupação. Por tentar se manter ao meu lado durante as madrugadas de estudo.

À Thais e à Thayná, minhas filhas, pela paciência em dividir minha atenção com as leituras e escritas. Pelo apoio emocional, por me acalmar com abraços ou simplesmente segurando minhas mãos.

À minha irmã Thamires pelas palavras encorajadoras quando pensei em desistir.

À minha irmã Cleidy pelas orações por minha vida.

Agradeço à equipe da NAEI Angela Fernandes por me apoiar com relação à pesquisa especialmente às crianças, deste espaço, meu atual local de trabalho. Também aos pequenos sujeitos das classes populares que atravessam a minha formação humana e profissional. Gratidão por nossos encontros alegres e confrontadores, pelos diálogos e afetos. Obrigada por me ajudarem a viver a boniteza de tornar-me professora pesquisadora negra.

À Teresa Esteban, professora que me encoraja. Agradeço por marcar de forma tão especial a minha jornada. Por me acompanhar há oito anos nesse processo de transformação e formação como professora pesquisadora. Muito obrigada por aceitar o desafio de me orientar, por me ensinar a acreditar na escola pública e a buscar a potência que há em nossas experiências como sujeitos das classes populares.

Ao GEPAEP pela acolhida amorosa e discussões calorosas. Aos companheiros Aline, Letícia, Ticyane, Renato, Fabiano, Léo, Luana, Fabiana, Elder, Ana Cris gratidão pelas leituras carinhosas e contribuições ricas. Carrego as conversas, os conselhos e as dicas de vocês na memória e nesse texto que me ajudaram a tecer.

Às queridas professoras, Gladis e Mariza por proporcionarem a alegria de uma banca composta por mulheres negras na minha qualificação. Gratidão pelas ricas contribuições e

encorajamento naquele momento e por terem aceitado o convite de retornar para compor a banca da defesa.

À Fabiana, mulher que admiro e acompanho há um tempo no GEPAEP por me presentear com sua participação na banca da defesa.

Às professoras, Aurea e Joelma por marcarem a minha história e me incentivarem a me tornar professora.

Às muitas mulheres e crianças negras que, de algum modo, são parte dessa tecelagem e me ajudam a reconhecer que nossos passos vêm de longe.

Enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente me ajudam a compreender que não sou, mas estou sendo, em comunhão com vocês.

RESUMO

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Traz reflexões acerca do meu trabalho pedagógico com foco no diálogo com as crianças como possibilidade de me orientar na produção de uma prática dialógica (FREIRE, 2005) e antirracista (CAVALLEIRO, 2001, GOMES, 2005, MUNANGA, 1999) no cotidiano da Educação Infantil. No processo de investigação a invisibilidade e silenciamento da negritude, do ser negro das crianças das classes populares no processo de escolarização se delineou como problema da pesquisa. O trabalho nasce de interrogações que emergem dos encontros entre a professora pesquisadora e as crianças, com idade entre três e quatro anos matriculadas em um Núcleo Avançado de Educação Infantil pertencente à rede municipal de Niterói- Rio de Janeiro. Como parte desse processo de estudo a pesquisadora elabora a metáfora do *cavucar* exercendo o papel de Sankofa ao recordar as práticas pedagógicas que atravessam sua formação humana e profissional. O exercício investigativo foi delineado metodologicamente como uma pesquisa *com* o cotidiano. O diálogo e a escuta são procedimentos que potencializam suas reflexões tecidas por meio da *escrevivência* como forma de estilhaçar as máscaras brancas e ecoar as vozes historicamente subalternizadas. A pesquisadora aposta no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989) para captar pistas, sinais e indícios presentes nas vozes, nos gestos e silêncios das crianças. Utiliza como fontes de estudo e problematização da sua prática as informações contidas nos cadernos de registros do seu fazer, nos relatos de momentos vivenciados com as crianças, nas fotografias e vídeos das vivências com os pequenos. Algumas aprendizagens do trabalho são: a importância da problematização da própria prática pedagógica para o reconhecimento e fortalecimento da negritude na sua formação como professora pesquisadora negra; a luta por uma educação libertadora anunciada no diálogo com as crianças, a presença de elementos essenciais a uma Educação Popular tecida no espaço público de Educação Infantil; a educação como possibilidade de sair do lugar da dor para o lugar da potência, lugar da vida e alegria presente nas infâncias das crianças negras e não negras de classes populares.

Palavras-chave: Educação Infantil. Negritude. Classes Populares. Formação docente antirracista

ABSTRACT

This research is part of the research line Studies of the Daily Life of Popular Education. It brings reflections about my pedagogical work with a focus on dialogue with children as a possibility to guide me in the production of a dialogical (FREIRE, 2005) and anti-racist (CAVALLEIRO, 2001, GOMES, 2005, MURANGA, 1999) practice in the daily life of Early Childhood Education. In the investigation process, the invisibility and silencing of blackness, of being black among children from the popular classes in the schooling process was outlined as a research problem. The work is born from questions that emerge from the meetings between the researcher teacher and the children, aged between three and four years old, enrolled in an Advanced Child Education Center belonging to the municipal network of Niterói-Rio de Janeiro. As part of this study process, the researcher elaborates the metaphor of the cavucar playing the role of Sankofa by recalling the pedagogical practices that permeate her human and professional training. The investigative exercise was methodologically designed as a survey of everyday life. Dialogue and listening are procedures that enhance their reflections woven through writing as a way of shattering the white masks and echoing historically subalternized voices. The researcher bets on the evidential paradigm proposed by Ginzburg (1989) to capture clues, signs and clues present in the voices, gestures and silences of children. It uses as sources of study and problematization of its practice the information contained in the notebooks of records of its practice, in the reports of moments experienced with the children, in the photographs and videos of the experiences with the little ones. Some lessons learned from work are: the importance of problematizing their own pedagogical practice for the recognition and strengthening of blackness in their training as a black researcher teacher; the struggle for a liberating education announced in the dialogue with children, the presence of essential elements for a Popular Education woven into the public space of Early Childhood Education; education as a possibility to move from the place of pain to the place of power, a place of life and joy present in the childhoods of black and non-black children from popular classes.

Keywords: Child education. Blackness. Popular Classes. anti-racist teacher training



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Sankofa: Retornar ao passado para ressignificar	25
Figura 2-Tela pintada pela menina que não se reconhecia como negra	46
Figura 3,4-Desenho coletivo da NAEI	75
Figura 5- Brincando de comidinha com folhas da mangueira	85
Figura 6- Pintura com o corpo- festa das cores	85
Figura 7- Construindo túnel com rolinho de papel higiênico	85
Figura 8-Ajudando o colega a calçar o tênis	85
Figura 9- Ajudando o colega a encontrar o nome	86
Figura 10- Crianças no espaço de leitura	86
Figura 11- Brincando de pique esconde	Error! Bookmark not defined.
Figura 12- Brincando de ciranda com as crianças	96
Figura 12,13,14 (Re)encontros com famílias e crianças	102
Figura 15- Texto coletivo: Tia, que bicho é esse?	103
Figura 16-Assinatura dos pesquisadores do GREI3B- projeto	104
Figura 17- Mensagem de uma mãe após o (re)encontro	105
Figura 18,19- Fotografias de dois momentos que as crianças retratam seus corpos	112
Figura 20- Quando caixas de papelão viram ônibus	117
Figura 21- O casamento da dona baratinha	117
Figura 22- Obra: Brincadeiras de criança.	133
Figura 23- Bilhete coletivo	138
Figura 24, 25 Respostas das famílias sobre suas brincadeiras. brincadeiras.	139
Figura 26,27,28- Registros da brincadeira com bambolê	140
Figura 29- Crianças localizando o continente africano	142
Figura 30- Brincadeira africana: serpente	142
Figura 31,32,33- Interação das crianças com os materiais do espaço da leitura	154
Figura 34- Roda de leitura: momento da votação.	155
Figura 35- Desenho feito por Dandara	158
Figura 36- Autorretrato de Dandara	159



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Localização dos sujeitos e episódios	81
Tabela 2- (Re)encontros com as famílias e crianças	101



LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

COLUNI- Colégio Universitário Geraldo Reis
DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EAP- Equipe de Articulação Pedagógica
EJA-Educação de Jovens e Adultos
ERER- Educação para as relações étnico-raciais
FME- Fundação Municipal de Educação
GREI- Grupo de Referência da Educação Infantil
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAEI- Núcleo Avançado de Educação Infantil
NEE- Necessidades Especiais Educacionais
PEI- Projeto Educacional Instituinte
PPP-Projeto Político-Pedagógico
SEPE- Sindicato Estadual dos Profissionais de Ensino
UMEI- Unidade Municipal de Educação Infantil
RCEI- Referencial Curricular da Educação Infantil de Niterói
RCNEI- Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1-TIA, QUANDO VOCÊ VAI ENSINAR A GENTE A LER E ESCREVER DE VERDADE? COTIDIANO COMO <i>ESPAÇOTEMPO</i> DE RECORDAR	20
1.1. O que você quer fazer quando crescer? O retorno à educação que escuta as infâncias	25
<i>1.1.2 Quero ser professora! O recomeço com uma educação libertadora</i>	30
<i>1.1.3 Joana, eu sei que meu cabelo é preto e que sou marrom!</i>	37
<i>1.1.4 Joana, tem alguma coisa errada. Você não parece negra!</i>	42
1.2. Você vai ser uma ótima professora! Reflexões de uma professora pesquisadora	47
<i>1.2.1 Tia, você é preta! Sim, eu sou preta!</i>	50
1.3. Quero fazer assim porque é mais bonito! Boniteza do tornar-me professora pesquisadora negra	56
2- TITIA, VOCÊ NÃO TÁ SOZINHA... MERGULHO NO COTIDIANO	66
2.1. A gente tá aqui com você! Pistas para <i>sentir o mundo</i>	70
<i>2.1.1 Nossa escola tem um portão amarelo...mundo a ser sentido</i>	73
<i>2.1.2 Não estou sozinha. Tenho vocês comigo!</i>	79
2.2. Você vai estudar né, tia!	83
<i>2.2.1 Vem tia, Jô. Vem achar a gente! Como e onde encontrá-los?</i>	88
<i>2.2.2 Tia Jô, quando eu crescer vou estudar lá na sua faculdade! (Re)encontro com famílias e crianças</i>	96
<i>2.2.3 Eu fiz o meu coração aqui do ladinho... Escrivivências de uma Preta (menina, mulher, mãe, professora...)</i>	107
3- O MEU CORAÇÃO PRECISA APARECER PORQUE FIZ COM MUITO AMOR!	110
3.1. Viu tia Jô, não te falei que é o sol que faz a sombra?! O pátio sem brinquedos - brincadeiras com o corpo	114
<i>3.1.2 Quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai! Imagens caleidoscópicas</i>	119
<i>3.1.3 Agora não! Tô fazendo um trabalho muito trabalhoso. Brincadeiras: estratégias de resistência</i>	129

3.2. Tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça pra mim dormir? Destecendo fios da dor, tecendo fios de cura	145
<i>3.2.1 Eu sou preta, minha boca é marrom...Sou igual a pretinha da história</i>	153
OLHA TIA, VOCÊ É PRETA IGUAL ELE! TIA, EU SOU PETO?	164
REFERÊNCIAS	170
Anexos	178

INTRODUÇÃO

O mar vagueia onduloso sob os meus
pensamentos A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso. O movimento vaivém nas
águas-lembranças dos meus marejados olhos
transborda-me a vida, salgando-me o rosto e o
gosto. Sou eternamente náufraga, mas os fundos
oceanos não me amedrontam e nem me
imobilizam.
(Conceição Evaristo)

A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular. Traz reflexões acerca do meu trabalho pedagógico com foco no diálogo com as crianças como possibilidade de me orientar na produção de uma prática dialógica (FREIRE, 2005) e antirracista (CAVALLEIRO, 2001, GOMES, 2005, MUNANGA, 1999) no cotidiano da Educação Infantil. No processo de investigação a invisibilidade e silenciamento da negritude, do ser negro das crianças das classes populares no processo de escolarização se delineou como problema da pesquisa.

Na ação de recordar nasce a minha intenção de pesquisar a minha prática. O diálogo é o elemento central para me ajudar a refletir sobre o meu fazer e a entender que a invisibilidade e o silenciamento agem em conjunto para apagar nossa negritude, o nosso ser negro. A centralidade no diálogo vem, também, com a necessidade de romper com os silêncios. Os silêncios que vivi, os que acompanhei e os que fortaleci. Essa ruptura se inicia com meu processo de formação como professora pesquisadora, ainda na graduação, e se estende com minha prática pedagógica como professora na Educação Infantil municipal de Niterói.

Vejo que existem momentos que fazem parte de nossa história e insistem em permanecer em nossa memória. De um modo, ou de outro, ficam ali guardados. Por vezes, basta uma canção, um cheiro, uma fotografia e somos despertadas a recordar algo que nos afetou. É assim que me sinto enquanto escrevo este texto.

O vocábulo “recordar”, derivado do latim, é a junção do prefixo “re”, que significa “repetir”, e “cordis”, que significa “coração”. Assim, “recordar” (“re-cordis”) tem o sentido de fazer passar novamente pelo coração. Desde que li o poema *Recordar é preciso* de

Conceição Evaristo, “recordar” se tornou uma das minhas palavras preferidas. Resolvi utilizá-la porque tenho vivenciado experiências que atravessam não apenas meus pensamentos, mas meus sentimentos. São lembranças que passam pelo coração, que me fazem chorar, que me levam a sorrir, a sonhar, a imaginar e a lutar pela libertação e humanização.

Enfrentar minha memória não é uma tarefa simples, mas se fez necessária. Como disse Certeau, “longe de ser um relicário ou lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita” (2013, p.151). A memória é tecida nas experiências cotidianas. Constituída por infinitas lembranças que são compostas de detalhes complexos. A memória como elemento desse trabalho me leva a navegar em águas por vezes turbulentas e confusas. Amparada pela metodologia da pesquisa *com* o cotidiano, mergulho com todos os sentidos na investigação da minha prática em busca de pistas para tecer práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas no cotidiano da Educação Infantil.

O poema de Conceição Evaristo vem para assinalar, nesse trabalho, mistérios além das águas das lembranças. Estou como professora na Educação Infantil, mas preciso dizer que chego a esse lugar carregando na memória, em meu corpo, em meus gestos, as muitas escolas que vivi. As lembranças que compartilho são múltiplas, aconteceram em diferentes *espaçotempos*¹. A escola que me acolheu na infância, a escola que recebeu minhas filhas, que me acolheu em minha formação inicial e continuada como educadora. Todas essas escolas estão inscritas em mim, e agora reencontram a escola pública que me acolhe como professora pesquisadora efetivada por meio de concurso público.

O meu encontro com as crianças com idades entre três e quatro anos matriculadas no Núcleo Avançado de Educação Infantil de Niterói me confronta com o meu passado e me leva a nele mergulhar, problematizando o processo de subalternização presente na história das crianças negras e não negras das classes populares. Por meio do movimento de estudo realizado no decorrer do processo de investigação da minha prática pedagógica, busco uma prática pedagógica libertadora e antirracista.

Na investigação da minha prática escuto as vozes das crianças e sigo-as como pistas que me ajudam a interpretar, nos relatos selecionados, vozes que ecoam esperança e vida, mas também, discursos encharcados da dor do silenciamento e da negação. Dor que conheço no corpo e na alma. Dor que acreditava ser um problema pessoal, mas que, por meio do estudo, passo a compreender como resultado das diferentes formas de opressão herdadas do processo

¹ A opção por justapor e, muitas vezes, aglutinar termos comumente escritos separadamente ou ligados por hífen ou barra é utilizada no campo dos estudos do cotidiano como possibilidade teórico-epistemológica para tentar romper, na escrita, com a marca dicotomizante e hierarquizante entre termos e/ou ideias que opostas não são, diferente do ensinado pela ciência moderna clássica.

de colonialismo (FANON, 2008). Processo que deixou marcas evidentes na formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 1984). Diante de tais marcas me pergunto: O que as crianças ainda podem me mostrar, nas entrelinhas das expressões de dor e negação? De que forma posso ampliar essa discussão?

Por meio da problematização do meu fazer encontro a necessidade de produzir práticas pedagógicas que valorizem a criança como sujeito histórico-político-social-cultural. Práticas que respeitem a singularidade desses sujeitos, compreendendo que as crianças são diferentes porque têm histórias diferentes. Histórias diferentes que apresentam elementos comuns (GARCIA, 2002).

O reconhecimento da criança como sujeito histórico a coloca como alguém que age na cultura e com a cultura. De acordo com Martins Filho (2020) esse reconhecimento é o que possibilita a construção de novos caminhos práticos teóricos no *espaçotempo* da Educação Infantil.

Para Sônia Kramer (2003) as ações políticas de reconhecimento da criança como sujeito de direitos são recentes e marcadas pela longa história de lutas e conquistas protagonizada pela organização das mulheres em movimentos sociais no final dos anos de 1970. Kramer (2003) revela, por meio de seus estudos, a exclusão social como algo historicamente construído no Brasil. Ressalta que a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) traz pela primeira vez a expressão Educação Infantil para designar o atendimento em pré-escola e creche cabendo ao Estado o dever garantir esse atendimento como um direito das crianças. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) ampliou os direitos das crianças ao assumir a Educação Infantil, oferecida em creches e pré-escolas como a primeira etapa da educação básica.

Para a autora mesmo diante de conquistas ainda se enfrenta o desafio de que a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica se concretize como direito das crianças. Direito fortalecido pela perspectiva democrática afirmada a partir da Constituição Federal de 1988, que desde então, anuncia a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, sujeitos que produzem cultura. Reconhecimento que se articulam a educação e cuidado das crianças pequenas como possibilidades de enfrentar estigmas que marcam as relações para com as crianças das classes populares, que a autora denomina como diferentes classes (KRAMER, 2003).

Com sede de ampliar os saberes e repertórios das crianças, a partir do que tenha sentido para elas, luto para que meu fazer no cotidiano da Educação Infantil faça desse espaço um lugar de encantamento e de produção de experiências e conhecimentos. Compreender a

criança negra como sujeito de conhecimento e de direitos é uma prioridade deste trabalho, ao lado de colocar a relação entre infância e questão racial como um dos eixos centrais da prática pedagógica. A dissertação se revela, então, como um compartilhar de: experiências, saberes, aprendizados, desaprendizagens, errâncias e dúvidas. De compartilhar modos de ser, de se reconhecer, de resistir e de re-existir fortalecidos pelos encontros. Por meio da pesquisa e reflexões sobre a minha prática partilho a pluralidade das vozes da escola pública inscritas na minha memória, nas experiências vivenciadas por mim e pelas crianças, sujeitos que tecem a pesquisa comigo.

Como um modo de visibilizar a vida presente nas vozes dos pequenos e o seu protagonismo como sujeitos da pesquisa, grande parte dos títulos e subtítulos² são compostos pelas falas das crianças. Em outros subtítulos compartilho trechos do meu diálogo com as crianças. Faço essa opção por entendê-la como uma forma de evidenciar a luta por uma educação libertadora que venho tecendo em diálogo com elas.

No primeiro capítulo, as crianças são denominadas por mim como as vozes do passado, pois são sujeitos das pesquisas anteriores. Essas vozes do passado são convidadas ao diálogo pelas vozes do presente. As crianças do presente são as que encontrei no ano de 2019, em meu trabalho em um Núcleo Avançado de Educação Infantil de Niterói.

Nesse capítulo, que recebe o título *Tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade? cotidiano como espaçotempo de recordar*, apresento o meu percurso como professora pesquisadora, *cavucando* a memória. No retorno ao passado encontro pistas para ressignificar o presente no (re)encontro com a menina Joana. (Re)Encontro que indica minha necessidade tão grande de olhar nos olhos das crianças. Quando olho em seus olhos (re)encontro a menina Joana e descubro a Joana mulher negra, mãe, professora concursada da rede pública que vê nesses encontros e reencontros a possibilidade de ressignificar as marcas do silenciamento, da opressão e subalternização por meio de uma escuta atenta, do diálogo e de uma educação libertadora.

No segundo capítulo, *Titia, você não tá sozinha... mergulho no cotidiano*, apresento os caminhos teórico-metodológicos traçados, o meu encontro com a pesquisa *com* o cotidiano e a forma como ela se articula à investigação da minha prática. Contextualizo o local e sujeitos da pesquisa e apresento os instrumentos e procedimentos que permitem as discussões tecidas nesta dissertação. Compartilho encontros e reencontros que me levaram a uma escrita tecida por meio da *escrevivência* (EVARISTO, 2017) como reflexão crítica do meu fazer e como parte da minha

² Sugestão da querida professora Gladis Kaercher na banca de exame de projeto.

formação como professora pesquisadora negra. Faço a discussão dos desafios ético-metodológicos de uma pesquisa que se descobriu ser realizada *com* as crianças negras e não negras das classes populares.

Pesquisa que se coloca como um convite para uma compreensão diferenciada dos eventos corriqueiros que vivenciamos com as crianças. Por meio de situações experienciadas com as elas, trago os diálogos infantis como provocação à reflexão. Destaco a tecitura de práticas pedagógicas nas quais as especificidades que constituem a maior parte das crianças da rede pública de ensino - ser das classes populares e negras – recebam cada vez mais atenção nos planejamentos e currículos. Considero importante ressaltar que os marcadores classe, raça e gênero são importantes, mas, não criam um modelo uniforme de infância, apagando as singularidades de cada criança.

Já no terceiro capítulo, denominado *O meu coração precisa aparecer porque fiz com muito amor!* por meio do movimento de estudo compreendo que a invisibilidade e silenciamento da nossa negritude atravessa o elemento “corpo negro”. Problematizo a minha prática pedagógica por meio de algumas reflexões a respeito do corpo negro presente nas interações e brincadeiras e no educar e cuidar no cotidiano da Educação Infantil. Escolhi os eixos mencionados porque os mesmos aparecem legalmente validados como elementos principais no trabalho com as crianças pequenas. Dessa forma, compreendo que a experiência com as crianças, que tecem a pesquisa comigo podem visibilizar que os corpos das crianças negras e não negras das classes populares afirmam a vida, carregam histórias individuais e coletivas. São corpos cheios de potência memória, um corpo território e patrimônio (TRINDADE, 2013).

Por fim, apresento minhas considerações finais sob o título *Olha tia, você é preta igual ele! Tia, eu sou preto?*. Retomo como título as vozes das duas crianças do presente como discursos que me provocaram a pensar o meu lugar social como professora pesquisadora negra no cotidiano da escola pública. Vozes que sinalizam que as questões não se encerram com a conclusão dessa pesquisa, mas que em um movimento circular me leva de volta aos estudos. Compreendo a pesquisa como um ponto importante da minha formação como professora pesquisadora negra porque a partir dessa consciência me movo, conscientemente, na busca por libertação. Com a percepção dos fatos insisto na minha formação como professora. Formação que busca na educação libertadora (FREIRE, 2005a) possibilidades de romper com a invisibilidade e subalternização das nossas histórias, de nossos saberes.

1-TIA, QUANDO VOCÊ VAI ENSINAR A GENTE A LER E ESCREVER DE VERDADE? COTIDIANO COMO ESPAÇOTEMPO DE RECORDAR

Toda minha criação surge marcada pela minha condição de mulher negra na sociedade brasileira [...] nada nasce imune ao que sou, às minhas experiências, à minha vivência.
(Conceição Evaristo³)

Por conta dos encontros e experiências que tenho tido ao longo das minhas andanças, nasce a intenção de pesquisar a minha prática. Este trabalho traz reflexões acerca dos meus diálogos com as crianças das classes populares na rede pública de ensino. Um trabalho que se revela como um compartilhar de experiências, de saberes, de aprendizagens, de desaprendizagens, de errâncias e de dúvidas, que ocorrem ao longo da minha formação e ação como professora. A professora pesquisadora que tenho me tornado está encharcada da minha história, ou seja, vejo em cada detalhe da minha formação pontos relacionados às minhas andanças.

Tecer o presente trabalho de pesquisa me permite experienciar o processo de “*cavucar*”⁴ partes da história que me constitui. A escolha por esse termo se deu a partir de uma experiência com meu esposo, que é jardineiro. Genilson estava mudando algumas plantas de lugar em nosso quintal quando pediu que eu pegasse uma picareta – ferramenta utilizada tanto para escarificar terreno com solo duro quanto para preparo de pequenos espaços.

Genilson me explicou que precisava *cavucar* com mais cuidado porque a raiz da planta era sensível, mas já havia alcançado certa profundidade. Devido ao trabalho e cuidado que tivemos para não prejudicar a planta durante o processo de transposição, encantei-me pelo termo e o associei ao percurso que tenho vivenciado ao tecer esta dissertação.

Neste primeiro capítulo *cavuco* de forma profunda a minha memória e trago para o diálogo as diferentes infâncias que me atravessam. Como em um desenho espiralado, resgato os encontros que tive com as crianças da rede pública de ensino, iniciando pela graduação até chegar ao mestrado. Procuo atentar para o cotidiano compreendendo que a prática revela

³ Palavras de Conceição Evaristo em entrevista concedida a Ademir Pascale. *Conexão Literatura*, n. 24, 2017. Disponível em: <http://www.revistaconexaoliteratura.com.br/2017/10/entrevista-com-conceicao-evaristo.html> Acesso em: junho de 2020.

⁴ De acordo com o dicionário Cavucar: verbo intransitivo [Brasil] trabalhar esforçadamente, lutar pela vida com pertinácia.

questões e a teoria me ajuda a interpretá-las e ressignificá-las. Narro como esses encontros me remeteram à minha infância; faço esse movimento em diálogo comigo, com minhas memórias, com as crianças e com a teoria.

Começo a identificar que minha formação crítica começou a apresentar suas formas durante a graduação em pedagogia. Especialmente quando iniciei o trabalho como bolsista de Iniciação Científica⁵ no projeto: A reconstrução de práticas de avaliação numa perspectiva emancipatória no cotidiano escolar: a autoavaliação como experiência dialógica.

Como bolsista PIBIC retornei ao cotidiano da escola pública e da sala de aula. As experiências vivenciadas naquele *espaçotempo* da escola pública me marcaram como pessoa e como profissional. Apontaram a potência dos encontros que aconteciam uma vez por semana⁶. Com as crianças, com as professoras e demais sujeitos daquele cotidiano comecei a pensar sobre os limites e possibilidades de nossa ação. Ao me aproximar das crianças da rede pública fui recordando de fatos que me marcaram na minha trajetória como estudante dessa mesma rede pública de ensino.

Nesse mesmo período comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Avaliação, Educação Popular e Escola Pública (GEPAP)⁷. Por meio dos estudos e diálogos com o GEPAP fui me reconhecendo, me percebendo como sujeito histórico e como alguém que constrói conhecimentos. Dessa forma, as vivências tecidas nesses dois *espaçotempos*- o da escola pública e o da Universidade, em especial no GEPAP- começaram a se entrelaçar na minha história.

Nos primeiros passos como bolsista acompanhei semanalmente, durante o primeiro semestre da pesquisa, as atividades da turma do primeiro ano no turno da tarde. No semestre seguinte, estive com a turma de primeiro ano no turno da manhã. Em ambos os grupos havia matriculadas vinte e duas crianças com idades entre seis e sete anos. As turmas contavam com a presença da professora regente e da professora de apoio. Acompanhando a rotina das

⁵ O trabalho como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) se deu no período de agosto de 2014 a julho de 2015, sob orientação da Professora Doutora Maria Teresa Esteban.

⁶ Como bolsista de iniciação científica pelo menos uma vez por semana estava na escola. O primeiro semestre da pesquisa ocorreu no segundo semestre do ano letivo. Já o segundo semestre da pesquisa aconteceu no primeiro semestre do ano letivo posterior. Enquanto atuei no período da tarde todas as quartas feiras das treze às quinze horas atuava em sala de aula com as professoras. Em seguida, das quinze às dezessete horas participava das reuniões pedagógicas. Quando atuei no período da manhã estava em sala das oito às dez horas, das dez ao meio dia participava das reuniões.

⁷ O grupo é coordenado pela Professora Doutora Maria Teresa Esteban juntamente com a Professora Doutora Fabiana Eckhardt.

professoras, observando seus modos de fazer, fui transitando entre a “adulta Joana” e a “criança Joana”, a que desejava ser professora.

Nos encontros cotidianos na escola, como bolsista PIBIC, me deparei com as questões das crianças das classes populares. No diálogo com elas, reencontrei interrogações da minha infância, como no dia em que uma menina negra de 6 anos fez uma pergunta confrontadora: “tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?”.

A pergunta de Nicolly⁸ aconteceu durante uma atividade. O acontecimento foi registrado no meu caderno de campo de bolsista da seguinte forma:

Após a leitura da história “Quando Estela era muito pequena”, a professora escreve no quadro as seguintes palavras: BONECO, BONECA, BORBOLETA. Em seguida, pergunta às crianças se as palavras são iguais e elas respondem que não e acrescentam: “tia muda por causa do A e do O”. [...] As crianças começam a dizer outras palavras e soletrá-las para que a professora as escreva. A movimentação de algumas crianças novamente traz outra configuração para essa aula. Nesse movimento percebemos que a professora provoca as crianças para expressarem suas aprendizagens e cria movimentos propícios ao diálogo. De repente, ecoa dos fundos da sala uma pergunta, que nos desestabiliza: “tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?”. (Caderno de registros, abril de 2015).

Quando releio a pergunta de Nicolly, vejo uma criança expondo seus anseios, ao mesmo tempo em que expressa os seus modos de compreensão da função da escola e do papel dos professores. A estudante, ainda não tinha aprendido a ler as palavras, mas já lia o mundo a sua volta. Naquele momento de pesquisa, sua fala me provocou a pensar com que sentido a leitura e a escrita são apresentadas pela escola para as crianças negras e das classes populares. Reconheço que a leitura das palavras não acontece descolada da leitura de mundo (FREIRE, 1996) e entendo que a menina reivindicou um direito que muitas vezes nos é negado, o direito de aprender a ler e a escrever de verdade. Porque somos das classes populares, somos percebidos como incapazes de aprender algumas coisas. Incapazes ou “com dificuldade”, de ler, de escrever, de nos comportar, de escolher, de participar...

Nos encontros com a menina e demais crianças, no cotidiano da pesquisa como bolsista, pude me compreender como um ser incompleto e consciente da minha incompletude. Consciência que me mobiliza a percorrer o trajeto desse trabalho, *cavucando* memórias e aprendendo com Freire (2005a) o quanto sou sujeito em processo contínuo de humanização. Compreendo que como ser humano não posso me considerar pronta, acabada, uma vez que assumindo essa postura ou “vocaçã ontológica”, estou em busca e construção de “ser mais”.

⁸ O episódio, também, foi discutido na minha monografia de conclusão do curso de Pedagogia em 2016: A relação escola-família- resultados escolares das crianças: Desafios e possibilidades de uma prática escolar com perspectiva dialógica.

A certeza do meu inacabamento (idem, 1997) me faz perceber que esse processo, o de ser mais, não é solitário. Não acontece sem a presença do outro.

Por isso, convido ao diálogo os outros sujeitos que me ajudam a chegar a essa compreensão e ao problema da pesquisa: a invisibilidade e o silenciamento da negritude das crianças negras das classes populares no cotidiano escolar da rede pública de educação. A compreensão com relação à invisibilidade e ao silenciamento da negritude se evidencia no processo da pesquisa. Identifico desta forma porque inicialmente o meu encontro com Nicolly confirmou o meu lugar de classe, assim como o lugar dessas crianças das classes populares. A negritude delineia-se como questão central no processo de tornar-me professora pesquisadora.

A consciência do meu inacabamento nasce da pergunta de Nicolly e me desloca para o reencontro com a menina Joana, em uma sala de segunda série (atual terceiro ano). Era meu segundo ano com a professora Aurea, conhecida por todos da escola como “tia Aurinha”. Colocando-me hoje no lugar dela, acredito que ela já havia observado que eu não era uma estudante assídua. Lembro que buscou um diálogo com minha mãe a respeito dessa questão. Deve ter percebido, também, que eu não tinha o material bem organizado, porque fazia questão de dar visto em nossos cadernos. Algumas vezes, a professora tentou me agrupar com algumas crianças “falantes”. Acredito que, assim, também buscava me deslocar do lugar que eu havia demarcado como meu, nos fundos da sala.

Naquele *espaçotempo* de uma escola pública lutávamos, sofriamos. Eu seguia firme resistindo. Diferentemente de Nicolly, não queria falar, nem participar, só queria cumprir o que eu entendia como meu papel de estudante na época: copiar, escrever, fazer as lições. Realizava as atividades com autonomia na escola e em casa. Era uma das primeiras a concluir. Alguns colegas que sabiam da minha “facilidade” com os exercícios me procuravam para pedir ajuda. Durante o processo de escolarização tive dúvidas, mas, me faltou a coragem da menina Nicolly e, no lugar de perguntar, calei.

Lembrando da nossa relação, vejo que tia Aurinha prosseguia também. Vejo que ela tinha alguns motivos aparentes para “me deixar de lado”. Conhecia o histórico escolar da família da minha mãe, pois tanto ela quanto seus irmãos foram seus alunos. Aurea sabia que nenhum dos quatro irmãos havia concluído o ensino fundamental. Além disso, eu não dava trabalho, não me envolvia em problemas, mas, mesmo assim, ela insistia. Geralmente, tia Aurinha me chamava para corrigir as tarefas no quadro. Com muita vergonha eu me dirigia até a lousa, não ousava desobedecer. Consigo lembrar uma conversa que tivemos enquanto realizava a correção da tarefa:

— Nossa Joana, você tem uma letra muito bonita!

— Obrigada! Agradei sem ao menos olhar nos olhos dela.

— O que você quer fazer quando crescer?

— Quero ser professora.

— Você vai ser uma ótima professora!

Olhei para ela e sorri. Apenas sorri.

Naquele momento minha timidez não me permitiu agradecer as palavras de Aurea, mas elas mudaram meu dia. Ao chegar em casa fiz como de costume: coloquei as bonecas sentadas. Organizei minha sala de aula, mas na brincadeira daquela tarde além dos ditados e contas, conversamos sobre profissões. A partir da minha leitura de mundo, interpretei suas vozes e criei uma ocupação para cada uma. Não consigo recordar de todas, mas lembro que tinha professora e médica. Fiz como minha professora Aurea, brincando de ser professora encorajei-as a sonhar.

Observando as diferentes infâncias que encontrei durante a pesquisa, vi meninas e meninos que, como eu, eram “calados”, calmos e tímidos. Mas, encontrei crianças que, como Nicolly, questionavam. Estudantes que se levantavam de seus lugares para ajudar os colegas em suas atividades. Nesse e em outros momentos brincavam de muitas coisas, entre elas, de ser professores. Sujeitos cotidianos que, como aponta Garcia, “são explorados, subalternizados, resistem, usam astúcias para se defender das estratégias dos poderosos, se organizam para sobreviver e assim vivem, lutam, sobrevivem [...]” (2003, p. 195).

Quando recordo, identifico que, ao me encorajar, Aurea buscava me retirar do lugar de invisibilidade para me colocar em evidência. Agora consigo compreender a complexidade dessa relação. A mesma tia Aurinha que se fazia valer de estratégias pedagógicas para não me perder, não conseguiu alcançar outras crianças. Grande parte não conseguiu aprender “a ler e escrever de verdade”. Presenciei muitos de meus colegas ficando “para trás”, até desistirem da escola. Hoje me pergunto: por que essas crianças e adolescentes se cansaram e desistiram? Será que eles realmente não quiseram mais a escola ou a escola desistiu deles primeiro?

Com as leituras que tenho hoje, percebo que a experiência com o silenciamento e a escuta me marcaram desde a minha relação com Aurea. Por este motivo recordo as memórias da menina Joana com a professora Aurea e com Nicolly, para ressaltar como a escuta das diferentes infâncias que me atravessam potencializam a minha formação e desenham o problema desta pesquisa.

1.1 O que você quer fazer quando crescer? O retorno à educação que escuta as infâncias

Só se educa a infância quando se mantém viva a infância.
(Paulo Freire)

O encontro entre Nicolly e a criança Joana me conduz a *cavucar* lembranças como as descritas no ponto acima, me permite conhecer e compreender minha história e relembrar o passado para contá-lo com a minha voz. Nesse processo de compreensão e ressignificação encontro-me com o Sankofa⁹, um pássaro que volta a cabeça à cauda, representando o retorno e o recomeço. O princípio Sankofa tem, aproximadamente, o seguinte significado: “nunca é tarde para voltar atrás e apanhar o que ficou para trás”.

Figura 1 Sankofa: Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro”.



Fonte: Portal Geledes¹⁰

Como Sankofa vivo a ação de compreender a minha história articulando-a ao processo histórico dos povos negros no Brasil, dos povos das classes populares. Nesse movimento, retorno ao passado para nele pegar o que é necessário para me fortalecer e lutar no presente por um agora e um futuro diferentes.

⁹ Sankofa faz parte do conjunto ideográfico chamado Adinkra, concebido pelos povos Akan, da antiga Costa do Ouro, a atual Gana, que se espalhou pela Costa do Marfim, Togo e outros países da África Ocidental. Cada símbolo, em um número maior que oitenta, carrega um conteúdo não apenas estético, mas incorpora, preserva e transmite “aspectos da história, filosofia, valores e normas socioculturais dos povos de Gana que foi incorporado também pelo povo Ashanti.

¹⁰Fonte: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2020/04/sankofa-classe-trabalhadora-e-a-pandemia-do-coronavirus-para-ir-adiante-e-preciso-retornar-ao-passado-por-elisiane-santos_sankofapeq.jpg <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adinkra/>- Acesso em: 28-05-2021

Segundo Abdias Nascimento, a interpretação da experiência negra no Brasil apresenta forte relação entre memória e esquecimento, por isso, é preciso conhecer e compreender o processo histórico. Conhecimento que começa pelo desvelamento da minha história, que não é um movimento tranquilo porque a volta ao passado não me permite localizar os acontecimentos linearmente. O passado vem à tona através da memória, e a memória, como diz Abdias Nascimento, é um campo de combate em que os dados estão em algum lugar à espera do resgate.

Caso o negro perdesse a memória do tráfico e da escravidão, ele se distanciaria cada vez mais da África e acabaria perdendo a lembrança do seu ponto de partida. E esse ponto de partida é o ponto básico: quem não tem passado não tem presente e nem terá futuro. (NASCIMENTO, 1997, p. 173).

No trabalho de revisitar elementos que me formam como pessoa e como profissional, retorno ao meu passado resgatando a minha infância, ressignificando o que ficou para trás. Dentre as lembranças que precisam ser transformadas está a de que cresci acompanhando duas mulheres negras em suas andanças. Minha mãe e sua irmã caçula me levavam para as casas em que elas trabalhavam. Enquanto elas realizavam suas tarefas, também cuidavam de mim.

Aprendi o que é desigualdade, desde a infância, na prática. Com essas mulheres aprendi o ofício de limpar bem aquelas residências, que em nada se pareciam com as nossas. O que elas aprenderam com minha avó passaram para mim, assim “nossa meninice ficava espremida entre o brinquedo e o ‘trabalho’, entre a liberdade e a necessidade” (FREIRE, 1994, p.44).

Quando conversávamos sobre o dia na escola elas, geralmente, lembravam suas trajetórias. Assumiam a “culpa” de não concluírem os estudos dizendo que eram “burras” e que a escola, compreendida por elas como nosso único meio de ascensão social, não era o lugar delas. Com amor e esperança me encorajavam dizendo: “Com você vai ser diferente! Você é inteligente e gosta de estudar. Não puxou ninguém da nossa família, porque aqui ninguém tem cabeça pros estudos!”.

Seguindo seus conselhos estudei e luto para prosseguir estudando. Nesse processo educativo de tornar-me professora percebo que os encontros com as crianças é o que me ajuda a preservar a menina que fui e a que não pude ser (FREIRE, 1994). O encontro com as crianças me permite rever cenas da minha infância se repetindo e não me conformar com isso. Nesses encontros, a menina que fui encontra forças na menina que não pude ser e vice-versa.

A menina que fui consegue lembrar a conversa com Aurea e reviver a cena do momento de escrita no quadro. A menina Joana consegue ouvir a sua pergunta: “O que você quer fazer quando crescer?”. Nunca esqueci sua fala encorajadora ao descobrir que eu queria ser professora como ela. Demarco novamente que Aurea conhecia parte da minha história, mesmo assim acreditou, não apenas com palavras, que a menina seria uma “ótima professora”. Aurea sabia que todas as mulheres guerreiras da minha família deixaram os estudos para trabalhar como empregadas domésticas. Não era opção ou escolha, era a realidade possível.

O diálogo com Nicolly e Aurea me provoca a tecer outra pergunta: como ser professora sem aprender a ler e a escrever de verdade? Pergunta que me leva a buscar inspiração em Paulo Freire (2005a) para olhar para cenas da minha infância considerando as dificuldades, como parte de uma estrutura social, para problematizá-las. A menina que queria aprender a ler e a escrever de verdade despertou a menina que queria ser professora. Como Sankofa olho para a menina Joana e posso perceber sua potente presença no meu presente. O olhar atento e observador de menina me impulsiona a buscar uma prática pedagógica comprometida em escutar as crianças que encontro na escola pública.

No livro *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*, Walter Kohan (2019) traz muitos pontos que me ajudam a fazer essa problematização de forma a pensar os diálogos com as crianças que compartilho nesse trabalho. Dentre esses pontos destaco a perspectiva de que “numa educação política é preciso estar atento à infância, e escutá-la” (KOHAN, 2019, p.161).

O livro está organizado em cinco princípios inspirados na vida de Paulo Freire: A vida; A igualdade; O amor; Errância e Infância. Para tratar de como compreendo o termo infantil nesse trabalho bebi na fonte desse último princípio. Kohan (idem) defende que a infância não deve ser percebida como, ou delimitada a um tempo cronológico pessoal ou narrativo. A infantilidade, e o amor nela contido, deve estar sempre presente nas práticas educativas, pois também se constitui como princípio político.

Kohan (idem) contribuiu para que eu pudesse ver que a infância e a atitude de infantilizar estiveram presentes na trajetória de Paulo Freire. As diferentes formas que Freire menciona e lembra a sua infância estão além da própria cronologia, o que me inspirou a observar que há infância atravessando o meu passado, o meu presente, e o meu futuro. Compreendo que infantilizar a educação é um processo a ser aprendido com a infância, é atitude de carregar a infância por toda vida sem permitir que ela morra. Para Kohan “há uma

vida infantil à espera de ser sentida, escutada, alimentada. Há uma infância da escola a recuperar e reinventar” (2018, p.28).

Dentre as cenas que recupero e reinvento me vejo como a menina Joana, ora na sala de aula, ora em casa cuidando de meus irmãos e, outras vezes, nas casas em que trabalhavam as mulheres que me encorajaram a estudar. Entre uma lavada de louça e uma passada de pano no chão parava para fazer as tarefas de casa e, quando me dava conta, lá estava eu brincando e sonhando em ser professora.

Quando penso nessa infância que não pode ser abandonada me conecto a Renato Nogueira (2019), porque ele faz uma relação entre infância e memória que dialoga com o que dizem Freire (1994) e Kohan (2018;2019) e me reaproxima do meu papel como Sankofa. Para Nogueira (idem), o passado é aquilo que existe de mais antigo em todos nós. O autor utiliza o conceito de Sankofa para abordar a importância da infância para a ancestralidade africana. Neste caso Sankofa apresenta o passado presente na infância, momento em que somos capazes de incorporar a complexa dinâmica da vida. A infância, nesse sentido, aparece com as marcas de ligação, de geração, de relação e de encontro.

Compreendo com Nogueira que Sankofa é justamente a primeira condição existencial de todos os seres, ou seja, a infância. Uma infância que não se restringe ao estar criança, mas é a condição genuína da existência. Sankofa possibilita justamente o mergulho naquilo que fomos e ainda existe em todos nós e “torna possível reinventar a vida e percorrer jornadas que não foram percorridas. Neste sentido, a infância é a possibilidade de percorrermos novos erros, isto é, caminhos que não sabemos exatamente para onde apontam” (NOGUEIRA, 2019, p.66).

Com o autor entendo a infância como o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida. Como educadora, vejo a minha posição como Sankofa como possibilidade de conectar as crianças do passado com as do presente, em busca desses novos modos de vida. Nas crianças do passado está a menina Joana que é resgatada para me ajudar a compreender e ressignificar elementos da minha experiência como questões de estudo. Me aproximo do pensamento dos três autores nesse texto, para destacar que há certas coisas que só podem ser pronunciadas através de palavras infantis (KOHAN, 2019).

Destaco a escolha pelo termo infantil como modo de reconhecer minha incompletude e me perceber inacabada (FREIRE, 2005a), como condição que sempre atualiza o movimento de ser mais. Compreendo que a infância não é uma idade, mas um estado de encantamento e curiosidade por isso inacabada e incompleta, sempre em busca de ser mais. A infância como

uma condição da existência humana independentemente da idade cronológica (KOHAN, 2018).

A infância que habita esse meu corpo negro adulto se entrelaça com as experiências das infâncias que habitam os corpos das crianças com as quais encontro na minha caminhada de formação. A potência presente nas infâncias das crianças e a presença da infância que me habita me convida a experimentar o mundo infantilmente.

Compreendo a infância e o infantil, nesse trabalho, como possibilidade de tecer construções coletivas, de exercer uma vida de curiosidades, de inquietações, de perguntas, de sonhos, de transformações. Nesse sentido, me aproximo da definição que Freire dava a si e aos seus irmãos como “menino conjunção” e “menino conectivo” que carregam o significado de uma infância interessada e encantada pelos encontros, pelas uniões e pelos laços.

Dessa forma, quanto mais infantil me torno, mais se expande minha sensibilidade no encontro com as diferentes infâncias. Mantenho a infância viva para continuar me permitindo afetar e ser afetada pelos encontros, para prosseguir questionando o que parece óbvio e me encantando em busca de uma prática pedagógica libertadora, dialógica (FREIRE, 2005a;2005b), alegre, curiosa (KOHAN, 2019) e brincante (NOGUERA, 2019).

O diálogo com os autores referenciados acima me ajuda a defender a necessidade de deslocar a infância do lugar de ausência e falta. Nesse processo torno-me professora em constante formação, sigo valorizando os encontros com as crianças e com a infância nas suas dimensões ética, estética e política. O que me possibilita acreditar que não é tarde para exercer uma prática que respeita as crianças como sujeitos políticos, o que aparece para mim como uma possível educação libertadora ou revolucionária. Revolucionária no sentido de reconhecer a criança como sujeito histórico social, como produtora de vida e de história, assim participante ativa na construção de seus conhecimentos. Participação que pode começar pelo questionamento de uma criança: “tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?” ou de uma professora: “o que você quer fazer quando crescer?”.

1.1.2 *Quero ser professora! O recomeço com uma educação libertadora*

Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça.
(Provérbio africano)

Considero que aprendo a respeitar o meu processo de formação ao me colocar disponível a ouvir as infâncias em busca de uma educação revolucionária. Busco em Paulo Freire (2005a; 2005b) a educação revolucionária como a que acontece na comunhão dos sujeitos mediatizados pelo mundo em busca de transformação. Pois, nesse processo de pensar, refletir e sentir o mundo é que vamos nos constituindo como seres humanos, nos tornando gente (FREIRE, 2005) Assim aprendemos a denunciar a opressão e as diferentes esferas de desumanização presentes na sociedade.

Ao *cavucar* mais da minha trajetória, rumo ao desejo ser professora, começo a ler nas entrelinhas que a necessidade de buscar uma educação revolucionária, junto com as crianças das classes populares com as quais atuo, nasce das experiências que me atravessam. Experiências com o fracasso escolar, experiências de construção de conhecimentos que refutam o nosso lugar como sujeitos das classes populares como pessoas em “falta” de algo.

Lembro, por exemplo, que, como adulta, por um tempo, me pareceu que o sonho de ser professora era impossível. Com 17 anos me afastei da escola porque não consegui conciliar o trabalho com os estudos. Descobri que ser inteligente e gostar de estudar não era o suficiente para enfrentar uma sociedade excludente. A única porta que se abriu para uma jovem negra com apenas o Ensino Fundamental foi como doméstica. Casei, tive minhas filhas e, nas minhas andanças, me aproximei do que para mim estava bom, se comparado ao histórico profissional da família: fui trabalhar como auxiliar de creche em uma instituição privada.

No ano de 2006, trabalhava na unidade particular no horário de nove às dezenove horas. Nesse espaço, encontrei outra professora encorajadora. Joelma, uma mulher negra que como eu lutava contra o destino histórico que nos é imposto por aqueles que detêm o poder. Na época, ela estava concluindo a faculdade de pedagogia em uma universidade privada. Trabalhar com ela era inspirador. Na sua sala tinha alegria. As crianças de 2 anos, daquele

grupo, sorriam e a abraçavam forte quando chegava¹¹. Aprendi com Joelma que aqueles corpos tão pequenos falavam e que precisávamos estar atentas para ouvi-los.

Quando já havia enterrado o sonho de ser professora, Joelma me convenceu a retomar os estudos. Seguindo suas dicas tentei fazer o Ensino Médio denominado como curso normal ou formação de professores. Mas, quando tentei me matricular descobri que era em horário integral e, mais uma vez, tive que optar pelo trabalho. Assim como Aurea, Joelma não desistiu de mim e me apresentou a proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano de 2008, consegui concluir o Ensino Médio por meio da EJA.

Aurea e Joelma são educadoras que me inspiram a buscar uma prática libertadora que possa provocar transformações de histórias. Para continuar minha jornada, sendo transformada e transformando precisei voltar ao passado. Essa pesquisa me encorajou a conversar com Joelma sobre a importância do nosso encontro na minha formação. Busquei também o paradeiro da minha professora Aurea, para contar-lhe o quanto tive a sorte de ser sua aluna.

Depois de 27 anos, consegui conversar com a “tia Aurea”, foi assim que a chamei em nosso primeiro reencontro. Ela não lembrou de mim e infelizmente não tenho fotografias dessa fase da minha vida para ajudá-la a recordar. Mesmo sem que Aurea recordasse de mim, e apesar da distância física, não consegui conter as lágrimas. Relembrei a nossa conversa diante do quadro e contei para ela que aquela menina tímida que não conseguia olhar em seus olhos se tornou professora. Uma professora que ama olhar nos olhos das crianças, que se encanta ao ouvir o que os pequenos dizem. Uma educadora que tem lutado para continuar estudando, questionando e pesquisando porque quer ser uma ótima professora! Dessa vez, foi tia Aurea que apenas sorriu e agradeceu.

A conversa com Aurea me levou a recordar que até chegar à Universidade Pública trilhei um longo caminho, mas quando olho para trás percebo que não o percorri solitária. Compreendo que o posicionamento em ouvir o que as crianças dizem nasceu dos encontros como os que tive com Aurea, com Joelma, com minha professora e orientadora Teresa. Incluo nesses encontros os que tive com as professoras que me acolheram como bolsista ao longo da minha formação inicial.

¹¹ Nessa instituição as professoras regentes trabalhavam apenas no período da tarde. Na proposta pedagógica da unidade havia explicitamente uma cisão entre o educar e cuidar. Então, na parte da manhã as auxiliares ficavam com o “trabalho pesado” e as professoras deveriam assumir a parte pedagógica. Joelma não fazia assim. Ela me explicava a intencionalidade pedagógica das suas ações com os bebês e fazia questão de me mostrar na prática que é possível cuidar educando e educar cuidando.

Na trajetória como bolsista, encontrei crianças que vivenciavam situações muito semelhantes às que eu tinha vivido, tanto no meu processo de escolarização, quanto no percurso das minhas filhas. Responsáveis que não estavam presentes e participativos da forma esperada pela escola. Crianças pequenas que cuidavam de seus primos e irmãos menores.

Percebo que além das dimensões pessoais e afetivas, as indagações suscitadas ganharam dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. Os processos reflexivos entre a prática e a teoria colaboraram com a compreensão e aprofundamento das questões que me inquietavam na relação entre família e escola. Principalmente porque sei que os fatores preocupantes que menciono acima realmente fazem parte da nossa trajetória enquanto sujeitos das classes populares, mas ressalto que não são os únicos que nos constituem.

Quando me encontrei com as crianças, com as quais convivi durante a pesquisa, o temor com relação ao fracasso escolar ganhou outra dimensão. As faltas e carências, que Garcia (1996) me ajudou a ver na minha trajetória, ressurgiram nos discursos desses pequenos estudantes. Diante disso, não me contentei em ouvir apenas o que falavam sobre elas, então, decidi fazer como Aurea e ouvir atentamente as suas vozes, as vozes infantis. Quando os escutei pude contar parte de suas histórias por outra perspectiva. Vejo que as histórias que são usadas para nos extorquir para nos caluniar também podem ser usadas para empoderar¹² e humanizar (ADICHIE, 2019).

Retomo, assim, o meu encontro com o GEPAEP, pois o diálogo com os integrantes desse grupo, as discussões tecidas no coletivo, também me despertaram a ouvir as infâncias das minhas filhas. Quero destacar que o diálogo com esse grupo foi fundamental para entender muitas de minhas ações enquanto criança, estudante da rede pública de ensino, como professora em formação e como mãe. Aprender a ouvir atentamente as infâncias contribuiu para entender minhas ações enquanto mãe e a luta por uma educação libertadora mesmo antes de conhecer os textos de Paulo Freire.

Como mãe, recordo que tentei acompanhar a trajetória escolar de minhas filhas o mais próximo que podia. Mesmo sem entender o que estava fazendo eu tinha um objetivo definido, embora não soubesse teoricamente o que significava silenciamento e fracasso escolar, não queria que minhas filhas carregassem o peso e as marcas dos mesmos.

O fracasso escolar me assombrava como mãe me levando a atitudes opostas às vivenciadas por mim na infância. Era preciso, então, uma luta diária para garantir o sucesso

¹² O termo empoderar presente na obra de Adichie (2019) me levou a buscar em Freire (1986) a definição de empoderar interligada ao processo de libertação. Faço menção ao termo compreendendo-o como um ato social e político que nasce das interações sociais. Assim, por meio da consciência crítica e da problematização vamos nos conscientizando e temos “poder” para transformar as relações sociais de dominação.

escolar das minhas filhas. O acordo em casa, entre meu companheiro e eu, era sério, para driblar possíveis interpretações que associassem as ações da nossa família ao que é compreendido como anúncio de fracasso escolar.

Assim sentia-me na responsabilidade de proteger minhas meninas. Lutava para que elas fossem tudo o que não fui. Em casa, líamos muitas histórias. Provocava-as a perguntarem tudo. Entendia que, assim, elas aprenderiam a não calar perguntas. Não queria que fossem marcadas pela lógica do silenciamento. Categorizo como silenciamento toda prática que contribui para que as classes populares permaneçam excluídas de participação e de decisões (FREIRE, 2005a).

Um dos acordos era que precisávamos participar de todas as reuniões na escola, não que isso fosse ruim ou desimportante. Recordo que minha mãe, como grande parte das mulheres negras das classes populares, não teve como ser tão participativa nesses encontros. Ela precisava escolher entre estar presente ou trabalhar. Assim, meu esposo e eu precisávamos fazer diferente com nossas filhas.

Tendo vivas em mim essas experiências, somente na graduação, por meio do encontro com Patto (1991;1992), entendi o que estava fazendo. Seus estudos me ajudaram a compreender como explicações recorrentes no cotidiano, baseadas em teorias formuladas como causas para o fracasso escolar, “serviam para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta igualdade de oportunidades” (1991, p. 109). Assim, foi adquirindo outro sentido o que pude acompanhar na minha trajetória como estudante, ao ver colegas e familiares, geralmente negros, criados quase sempre exclusivamente pela mãe ou avó, sendo encaminhados recorrentemente para acompanhamentos médicos ou psicológicos, diante do que se apresentava para a escola como sua “incapacidade” para aprender.

Compreendi que como mãe, minha luta na verdade era para refutar a ideologia da carência cultural, que ganhou força a partir das décadas de 1960 e 1970, deixando profundas marcas no discurso escolar sobre a aprendizagem e a não aprendizagem das crianças. De acordo com os estudos de Patto (idem), os estudantes que não pertenciam às classes abastadas estariam em um contexto cultural carente de bons valores, de experiências e conhecimentos. Ao passo que essa concepção entendia que esses sujeitos não teriam base para ter um bom rendimento escolar, também a escola passou a ser percebida como despreparada para recebê-los, devendo, então, ter sua prática redefinida.

A autora sinaliza que pautada nessa compreensão a escola seria a redentora, caberia a ela a função de libertar esses estudantes de sua marginalidade. Nesse contexto, entram em

ação os programas de educação compensatória com a finalidade de incutir nesses sujeitos linguagens e comportamentos “corretos” para incorporá-los a sociedade.

Compreender as formulações teóricas que predominam na explicação do fracasso escolar também me ajudou a perceber que nosso esforço para nos fazermos presentes sempre que solicitados pela escola se configurava como parte da minha luta cotidiana para proteger minhas meninas numa sociedade que contribui para que muitas mães das classes populares não possam frequentar as reuniões escolares e, ao mesmo tempo, imprimem o estereótipo de abandonadas em suas crianças. Patto (1992) destaca ser recorrente em explicações para o fracasso escolar a responsabilização das crianças e suas famílias pelos resultados alcançados.

Quando relembro esse percurso me encontro no conto “Uma coisa a volta do teu pescoço”¹³ porque muitas vezes senti-me sufocada, como Akunna, sua personagem principal. Identifiquei-me com a jovem do conto porque quando criança mesmo sabendo “ler e escrever de verdade”, mesmo me esforçando para me adaptar à escola fui rotulada como criança “abandonada”. Quando jovem precisei deixar o sonho de ser professora de lado para enfrentar a realidade de muitas jovens e jovens negros das classes populares.

Como Akunna, percebi que a vida com a qual sonhava distanciava-se da realidade que encontrei. Diante das diferentes formas de opressão que enfrentamos como crianças, jovens e adultos negros das classes populares, resistimos. Temos que enfrentar o desprezo dos outros, por nós, e a rejeição que aprendemos a ter por nós mesmos, na condição de oprimidos (FREIRE, 2005a).

Sinto que o fim daquilo que nos sufoca começa quando compreendemos a nossa história, quando conseguimos expor o que pensamos e o que sentimos. O que me leva a entender que a escrita dessa dissertação dá continuidade às práticas cotidianas que busquei como mãe, a partir das minhas experiências, enquanto criança negra das classes populares. O fim do “sufocamento” acontece quando podemos assumir quem somos, quando deixamos de ser a invenção do outro, e esse movimento é libertador (ADCHIE, 2009).

Retomo o processo de escolarização das minhas filhas, para problematizar as práticas cotidianas que criamos, como responsáveis, para driblar a opressão, para encontrar a

¹³ O livro: *A coisa à volta do teu pescoço* é da autora Chimamanda Ngozi Adichie. O livro contém 12 contos escritos em primeira, segunda e terceira pessoa. O conto que me permite a reflexão, tem o mesmo nome da obra, me afetou profundamente, pois além de ser escrito em segunda, pessoa de forma que eu me senti a protagonista da narrativa que traz a história de uma jovem nigeriana que sonhava ter uma vida diferente nos Estados Unidos. Akunna, percebe que a vida com a qual ela sonhava nada tem a ver com a realidade que encontrou ela se afasta de suas origens, a família e enfrenta cotidianamente a injustiça social, a desigualdade de gênero, o racismo e o preconceito contra imigrantes, pressões que a sufocavam como se realmente estivesse algo à volta do teu pescoço.

libertação. Quando volto um pouco no tempo lembro das minhas filhas em todo o período da Educação Infantil tendo seus cabelos trançados. Não permitia que fossem, para a escola, de cabelos soltos. Era preciso evitar que alguns apelidos como cabelo de Bombril¹⁴, e medusa¹⁵, se repetissem com elas. Mais que isso, era preciso que fosse demarcado, naquele cotidiano, serem “limpas, e bem cuidadas”.

Quando iniciei a graduação, minhas meninas estavam nos anos iniciais do ensino fundamental e também brincavam de ser professoras. Comecei a perceber que a minha rotina de graduanda em pedagogia afetava suas brincadeiras, pois as bonecas que frequentavam à escola passaram a comparecer à universidade.

Deixar de ir à escola nem pensar, com sol ou chuva lá estavam elas. A recordação de que fui reprovada no terceiro ano por faltas ainda era forte. Nessa época, minha irmã estava com três meses de vida, minha mãe necessitava trabalhar e não tinha com quem deixá-la. Muitas vezes me levava para a casa em que trabalhava como doméstica. Ali eu ficava em um quartinho com minha irmã e ela só entrava quando precisava amamentar. Naquele ano foi impossível frequentar as aulas com assiduidade.

Tentando compreender melhor porque as histórias únicas se repetem busquei Regina Leite Garcia. Por meio do livro *Alfabetização das crianças das classes populares* comecei a perceber o quanto lutei para que tudo o que internalizei como “falta” em mim não aparecesse nas minhas filhas. Como pontuou criticamente a autora, quando as crianças das classes populares são comparadas ao modelo idealizado da classe média branca, são identificadas como sujeitos em falta. “Falta-lhes inteligência; falta-lhes falar corretamente; falta-lhes um ambiente familiar adequado; faltam-lhes conhecimentos anteriores[...] São seres de carência absoluta” (GARCIA, 1995, p.67).

O grupo de pesquisa contribuiu para a minha tomada de consciência e, conseqüentemente, para a conscientização crítica da realidade (FREIRE, 1979). Vejo assim, porque rememoro a minha história como estudante, a minha trajetória como mãe e, a partir do encontro com Nicolly, compreendo que as histórias se repetem, mas também se transformam. Nesse sentido, retorno ao passado, buscando uma educação libertadora, com as vivências da menina Joana, com a infância das minhas filhas, para então problematizar minhas

¹⁴ Bombril é uma empresa que trabalha com diversos produtos de limpeza. No caso da minha experiência refiro-me a lâ de aço dessa marca. Ressalto que em 2020 a marca, causou polêmica ao lançar a esponja Inox krespinha descrevendo-a como “perfeita para a limpeza pesada”.

¹⁵ Medusa é famosa na mitologia grega. De forma geral, ela ficou conhecida por ser um mostro ctônico terrível, do sexo feminino. Sobre sua aparência, basicamente, ela é representada com serpentes no lugar dos cabelos. Também conta com presas de bronze e asas de ouro.

experiências e denunciar as estruturas injustas da sociedade e seus efeitos na trajetória escolar dos sujeitos das classes populares.

As reflexões que compartilho nesses primeiros pontos do presente capítulo foram reconfigurações das questões que nasceram do diálogo com esses diferentes sujeitos. Mesmo sem ser professora na época da escrita da minha monografia, iniciei o processo de reflexão sobre minha ação enquanto acompanhava o percurso escolar daquelas crianças, os fazeres das professoras e as conversas com relação à participação das famílias¹⁶ das classes populares na escola. O resultado foi meu trabalho de conclusão de curso com o título: *A relação escola-família-resultados escolar das crianças: desafios e possibilidades de uma prática escolar com perspectiva dialógica* (OLIVEIRA, 2016).

Hoje consigo perceber que a minha monografia foi um trabalho que contribuiu para me conectar à menina que fui. Retorno ao texto e posso me rever em frente à lousa dizendo para Aurea: “quero ser professora!”. O desejo de menina resistiu. Quero ser mais uma professora que contribui para romper com as histórias únicas acerca das crianças negras e não negras das classes populares. Romper esse paradigma é preciso, pois a história única, como diz Chimamanda Adchie (2019) é perigosa porque além de roubar nossa dignidade, “cria estereótipo, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (ADCHIE, 2019, p.26).

O desejo de ser professora tornou-se realidade. Recordar os desafios que enfrentei até me tornar professora me fortalece a continuar a luta por uma escola pública democrática, que favoreça a ampliação do conhecimento de todos. Persigo a efetivação da prática pedagógica libertadora que valorize as aprendizagens dos sujeitos das classes populares e se comprometa com o êxito escolar das crianças das classes populares.

¹⁶ No contexto da pesquisa como bolsista além da observação participante das práticas escolares cotidianas também fiz uma visita à comunidade da Grota-local que grande parte das crianças residem- e colaborei com a elaboração de questionários para sondar as expectativas, dos estudantes e seus responsáveis com relação a escola. Esse movimento foi realizado porque no percurso da pesquisa a comunidade escolar expressava o anseio de conhecer as diferentes compreensões das crianças e de suas famílias. Em algumas reuniões pedagógicas foi discutido sobre a “dificuldade” de participação das famílias no percurso escolar das crianças. O não acompanhamento das tarefas de casa, as ausências em reuniões de responsáveis foram colocadas em pauta. Diferentes concepções a respeito do que seria participação quando pensamos nos sujeitos das classes populares foram expostos potencializando o diálogo e ampliando a percepção daquele grupo. Nesse sentido, o diálogo apareceu como um caminho possível para conhecer os saberes das crianças, suas práticas sociais, suas experiências junto a suas famílias e comunidade, suas questões e interpretações acerca do processo de escolarização.

1.1.3 Joana, eu sei que meu cabelo é preto e que sou marrom!

Não é fácil dar nome a nossa dor, torná-la lugar
de teorização.
(bell hooks¹⁷)

O desafio da minha formação como professora tomou outras formas no ano de 2015 quando, na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI¹⁸), assumi meu primeiro grupo de crianças como professora regente. O lugar que me acolheu para compor a equipe de professoras me possibilitou viver um cotidiano permeado por práticas que dialogavam com o que aprendi na graduação e nos demais espaços de estudos e pesquisa

Na relação das professoras com os pequenos, presenciei práticas que apostavam em uma intensa busca coletiva para reconhecer e validar os conhecimentos e valores produzidos coletivamente nas interações sociais. Participei de momentos de formação, de discussão e reflexão sobre as diferentes infâncias que recebíamos na Educação Infantil. Nesse espaço, com todas as contradições que nos constituem, enquanto sujeitos únicos com diferentes pensamentos e posturas, consegui ver a prática se articulando à teoria. O que estudei durante a graduação se articulava com o que acontecia cotidianamente em um movimento de *prácticateoriaprática*.

Vínculos tecidos no COLUNI apontavam para a criança entendida como sujeito histórico-social, sujeito de direitos. Os pequenos como protagonistas do seu processo de conhecimento. Foi nesse contexto que encontrei três crianças negras do grupo com o qual eu trabalhava¹⁹. Observei que nas brincadeiras e interações cotidianas os pequenos expressavam

¹⁷ Por ser uma escolha da autora, vou grafar, sempre que possível, com letras minúsculas seu nome. Gloria Jean Watkins utiliza o pseudônimo bell hooks – nome inspirado em sua bisavó Bell Blair Hooks.

¹⁸ O espaço de Educação Infantil do COLUNI existe desde outubro de 1997 (Creche UFF). A unidade foi pensada com a finalidade de promover ensino, pesquisa e extensão, por isso não foi uma conquista fácil, e sim de lutas. Antes de ganhar vida material, o projeto era demanda de mães, de estudantes, e tema de luta e de um grupo de professores de diferentes departamentos da Universidade Federal Fluminense. Uma Comissão de Creche foi formada e se manteve atuante na elaboração do projeto (incluindo o projeto arquitetônico) que foi desenvolvido pela Prefeitura do Campus e concluído em 1990. Após o processo de institucionalização da Creche UFF, o espaço passou a ser chamado de Educação Infantil do COLUNI. A instituição está localizada na cidade de Niterói, no Campus da UFF, no Gragoatá. Para saber mais sobre a história da instituição ver: COLINVAUX, Dominique. Cadernos Creche UFF: Textos de Formação e Prática. Editora UFF, 2011.

¹⁹ Desde o ano de 2015 a Educação Infantil da UFF está organizada na perspectiva da Multi-idade. O objetivo dessa estruturação é o de favorecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de diferentes

desconforto, inquietações e até resistência com relação à cor de suas peles, à textura dos seus cabelos. Instigada pelas questões que aquelas três crianças levantavam, planejei momentos de experiências e atividades visando empoderar os pequenos com relação à sua identidade e investigar como as demais crianças se reconheciam.

Comecei a observar com um olhar mais atento uma menina²⁰ de 5 anos. Em uma manhã estávamos realizando autorretratos e percebi que mesmo com materiais que possibilitavam a sua identificação, na obra, como menina negra, ela não percorreu esse caminho. Diante de suas escolhas comecei a intervir. Conversei com a pequena, olhamo-nos no espelho. Falei minhas características e incentivei que ela ressaltasse as dela. Enquanto conversávamos surgia diante de nós uma imagem que em nada se parecia com a linda criança. Resistindo aos apontamentos que fiz, ela concluiu sua produção, e como se tentasse me consolar usou o seguinte argumento: “Joana, eu sei que meu cabelo é preto e que sou marrom! Lá em casa todo mundo é assim, mas quero me fazer loira de olho azul. Eu quero fazer assim porque é mais bonito.”

A opção da criança estava baseada em suas experiências. Na semana anterior ao episódio estávamos no refeitório quando de repente ela saiu chorando. A professora de artes estava no pátio e se aproximou da pequena para saber o que tinha acontecido. Chorando copiosamente ela respondeu: - Eu estava sentada com minhas amigas e elas começaram a brincar de “amigas para sempre²¹”, mas não me deixaram brincar porque a minha cor é diferente da delas²²!

Retomo a fala da menina porque o seu não reconhecimento como negra aparece como uma dor de quem entendeu, com apenas 5 anos, que a diferença que nos constitui, ou seja, as marcas de nossa negritude impressas em nossos corpos, nossos cabelos e traços muitas vezes são utilizadas para nos desqualificar, para nos excluir. A menina compreendeu que o povo preto para ser aceito geralmente precisa negar a si mesmo (GOMES, 2005).

idades no mesmo grupo. Trabalhei em um grupo composto por 15 crianças com idade entre 3 e 5 anos e 11 meses.

²⁰ Por questões éticas faço a opção de não revelar os nomes de algumas crianças nesse trabalho.

²¹ As crianças colocam uma mão por cima das mãos dos colegas. Depois de todas mãos juntas em um movimento de “comemoração” levantam os braços dizendo: amigas para sempre

²² A experiência foi compartilhada na reunião de formação. Coletivamente pensamos em estratégias e ações pedagógicas antirracistas. As questões acima foram discutidas na minha monografia apresentada ao Curso de Pós Graduação Lato Sensu – Alfabetização dos estudantes das Classes Populares da Universidade Federal Fluminense em 2018 como título: Vozes que não me permitem esquecer quem sou (OLIVEIRA, 2018).

Compreendo negritude como o sentimento que expressa orgulho de pertencimento à raça negra. Sigo pautada no termo utilizado pelo poeta martinicano Aimé Césaire que, em 1930, cunha o movimento negritude como luta contra o racismo e forma de resgatar a história e cultura do povo negro, do povo africano. Negritude aparece neste trabalho como despertar da dignidade, como rejeição a opressão e luta contra a desigualdade (CÉSAIRE, 2010).

Enquanto *cavucava* a experiência com a *menina que não se reconhecia como negra*²³ busquei o trabalho de Claudia Queiroz²⁴ [2014], professora negra que teve uma experiência semelhante à minha, quando em um gesto de carinho para com ela, uma menina negra, de 5 anos, a elogia dizendo que ela é linda como a Branca de Neve.

Com a leitura do trabalho de Queiroz fiz dois movimentos que me ajudam a tecer as reflexões desse momento importante na minha trajetória de formação e na formulação do problema dessa pesquisa. O primeiro foi buscar entender como o conceito de branquidade me permite refletir sobre a experiência com a menina negra que desejava ser branca e de olhos azuis. Segundo Queiroz [idem], a ideologia da branquidade é demarcada por um processo histórico no qual o sujeito branco é o ideal de ser humano e de beleza. A branquidade é entendida como modo de operar na sociedade e na subjetividade dos sujeitos pautada nos valores eurocêntricos. Coaduna com o mito da democracia racial e o da mestiçagem²⁵, dois projetos ideológicos que visam eliminar a população não branca. A branquidade, então, contribui para manter uma estrutura de poder, o “status quo” da supremacia branca e a desvalorização de negras e negros.

Compreendo que dentro das estruturas da branquidade, a manutenção da cultura do silêncio (FREIRE, 2005a) é uma arma fundamental contra o povo negro. Contudo, a experiência com a menina que encontra espaço para expor a sua dor me aponta o diálogo como uma forma de criar fissuras nas estruturas da branquidade. Quando escuto as crianças sinto que caminhamos juntas contra a cultura do silêncio como parte da negação do outro (FREIRE, 1979). O que buscava como professora por meio de uma prática dialógica estava

²³ Por questões éticas não revelo os nomes de algumas crianças, opção que explanarei melhor no capítulo teórico-metodológico

²⁴ QUEIROZ, Cláudia. *Imagens e discursos da “ideologia da branquidade” entre tensões e deslocamentos em narrativas de resistências de crianças afrobrasileiras*. Livro 1: Didática e Prática de Ensino.

²⁵ Ver mais em: NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

diante de mim na expressão de uma criança de 5 anos, provocando-me a compreender as suas reelaborações do mundo, do seu mundo.

Recordar a experiência com a criança, em diálogo com a experiência de Claudia Queiroz, me permitiu fazer o segundo movimento, o de buscar o livro de Toni Morrison: “O Olho mais azul²⁶” (2003). A narrativa da autora aborda os processos identitários de três meninas negras (Claudia, Frieda e Pecola). Dentro de um contexto histórico social de intensa opressão racial²⁷, Pecola sonha em ter “o olho mais azul”. Seu desejo era tão forte a ponto de pedir a Deus todos os dias para que isso acontecesse. Pecola passou a acreditar que os olhos azuis fariam dela uma menina amada e bem tratada. Imaginar-se branca enquanto bebia leite em uma caneca tão branca quanto o leite foi o modo encontrado por ela para “ser outra”.

Fiz esse caminho pensando no que disse a pequena estudante: “mas quero me fazer loira de olho azul. Eu quero fazer assim porque é mais bonito”. A sua fala anuncia fios de diálogo com a menina de 5 anos que para dizer que a professora é linda precisa associá-la a uma princesa branca. Sua voz se entrelaça, também, com a de Pecola, do romance de Toni Morrison. A menina que encontrei no espaço de Educação Infantil sabia que a imagem que contemplava refletida no espelho em nada se parecia com ela - “eu sei que sou marrom”-, mas cansada de ser excluída e invisibilizada por suas colegas compreendeu que precisava se ajustar ao padrão hegemônico de beleza, assim, “ser loira de olhos azuis” a tornaria aceita.

Consigo perceber nas três histórias narradas que o processo de assumir nossa negritude é marcado historicamente pela negação da mesma. Como professora pego esse ponto para refletir sobre o meu papel político em uma sociedade, na qual, a influência de discursos que reiteram e reafirmam os privilégios da branquidade como padrão são constantes. Gladis Kaercher (2006) destaca que a branquidade precisa ser tensionada, pois dissemina um discurso que coloca o branco como algo puro e livre, “incolor”, e por se compreender assim, sente-se no direito de categorizar e avaliar o outro, o não branco. Em sua tese²⁸ a autora assume o desafio de pensar a branquidade constituída por um processo de racialização, pois a

²⁶ Fui inspirada a realizar a leitura por conta do trabalho de Claudia Queiroz. Em sua pesquisa, o livro de Toni Morrison: “O olho mais azul”, a permite analisar outras referências estéticas como possibilidades de reinvenção e enunciação dos povos negros na sociedade.

²⁷ Estados Unidos nos anos de 1930 e 1940.

²⁸ KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999. (2006). Kaercher, percebe que nas obras que integram o acervo por ela pesquisado a branquidade não é problematizada. Em sua investigação cria a categoria *branquidade reificada* para problematizar a branquidade como algo que parece ocupar um lugar seguro, mas, no entanto, frágil porque se expõe à medida que precisa constantemente de representações para ser reafirmada e reforçada.

branquidade precisa ser reiterada constantemente, porque, embora se pretenda hegemônica, apresenta fragilidades, visto que no Brasil a branquidade é mestiça (KAERCHER, 2006, p.121).

Vejo como uma das estratégias de enfrentamento e tensionamento à branquidade a atitude que tive diante da dor da criança de 5 anos que hesitou em se retratar como negra. Instigada por essa dor que conheço bem, tracei estratégias pedagógicas para desconstruir tanto a visão da pequena a respeito dela, quanto o pensamento das demais crianças não negras daquele cotidiano. Era preciso que ela pudesse aprender a arte e a prática de amar-se, o que só aprendi quando adulta. Compreendo que essa aprendizagem começa com a capacidade de se conhecer e se afirmar. Aprender a se amar é transformação, é necessidade primeira de crianças e mulheres negras, pois como destaca bell hooks

Quando nós, mulheres negras, experimentamos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes. Assim poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura. (2000, p.198)

Minha atitude diante da experiência com a menina foi a de proporcionar experiências de aprendizagens, destacando e valorizando as nossas diferenças, a fim de que a pequena e as demais crianças pudessem experimentar o amor interior (HOOKS, 2000).

bell hooks (idem) salienta que as consequências do “não saber amar-se” de não sentir-se digna de dar e receber amor, é uma consequência do período escravocrata. Por isso, é tão difícil para uma criança ou mulher negra olhar-se no espelho sem as lentes dos estereótipos que por tanto tempo carregam. A negação da identidade passa a ser uma estratégia de sobrevivência como podemos ver nas experiências das três meninas que compartilho aqui.

Experiências que se entrelaçam às minhas, pois cresci acreditando que era parda como consta na minha certidão de nascimento. Por muitos anos me reconheci como morena, pois ouvia isso das pessoas mais próximas a mim. Rejeitava meu cabelo crespo que me rendeu tantos apelidos racistas. Os traços da negritude revelam uma identidade, uma história que me foi contada em partes. História que também fora negada para minha mãe e tias. Quando pequena, enquanto elas penteavam meu cabelo, ou o delas, falavam: — não sei porque seu avô (que era branco de olhos azuis) resolveu casar com sua vó (uma mulher negra retinta) por causa dela é que temos esse cabelo ruim. —Olha, tá nas suas mãos mudar essa história. Mas, percebo que nossa história não se faz baseada somente na inferiorização. Isso se revela em

uma das minhas primeiras atitudes de resistência, a de contrariar os conselhos da minha família e me casar com um homem negro.

Com a rebeldia vem a insurgência. Foi comum nos encontros familiares ouvir:— ainda bem que você casou com um preto de alma branca! Quando minhas filhas nasceram recebi mais dicas: —Olha em volta da unha delas... se for escura é porque elas vão ficar negras. — Coloca um pregador no nariz dela para deixar fininho. Aproveita que ainda é pequena! Luto diariamente contra um discurso discriminatório, contra essas vozes aprendidas e reproduzidas historicamente. Discursos que ferem a nossa identidade, mas aparecem muitas vezes, velado como forma de um “elogio”.

Nas falas das minhas tias, da minha mãe e do meu esposo, que são negros com a tonalidade de pele mais escura que a minha, encontrei a negação da minha identidade como negra. Afinal, a negritude acesa em suas memórias ainda estava acompanhada de opressão, de humilhação, de privações e de perdas. Logo, ter a pele mais clara poderia me proteger de viver as mesmas experiências dolorosas. Como se a tonalidade mais clara da minha pele fosse o suficiente para evitar o racismo.

Articulo a minha vivência às experiências com as meninas negras para pontuar que para a branquidade não há interesse nas discussões raciais. Mas as vozes infantis sinalizam a necessidade de continuar a denunciar tudo o que nos remete aquilo que não é humano como a negação da nossa negritude.

1.1.4 - Joana, tem alguma coisa errada. Você não parece negra!

Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer,
só havia uma solução: fazer-me conhecer.
(Frantz Fanon)

Problematizo os encontros entre as infâncias do passado com as crianças do presente com a compreensão de que as questões que me levam a investigar, como as provocações infantis, mudam os meus *fazeressaberes*, estão entrelaçadas à minha história. Ao recordar minhas vivências sou levada a aprofundar as reflexões sobre o meu fazer, assim, quanto mais recorro mais pesquiso e, quanto mais pesquiso, mais me permito recordar.

Quanto às práticas pedagógicas que realizei no cotidiano da Educação Infantil da Universidade Federal Fluminense- UFF, a partir do diálogo com a *menina que não se*

reconhecia como negra, destaco uma experiência que me toca profundamente, e explicita os desafios que tenho enfrentado com relação ao percurso identitário. Lembro de um momento de diálogo proposto por mim. Nesse dia sentamos em roda para conversar a respeito de como nos percebíamos.

Convidei-os a uma brincadeira que denominei de: Como sou?. Precisaríamos descrever as características da pessoa cuja imagem se refletia dentro da caixa. Diferente de quando cheguei à faculdade, nesse momento já me reconhecia como mulher preta. Fui a primeira a abrir a caixa, que continha um espelho dentro. Fiz a seguinte descrição: —Vejo uma mulher negra, de olhos castanhos escuros, cabelos cacheados... Passando a caixa para as crianças seguimos a atividade. Após a surpresa de perceber que dentro da caixa cada uma via sua própria forma, as crianças foram se descrevendo. Quando o espelho já estava no meio da roda, Ana Laura, uma menina branca de grandes olhos azuis disse:—Joana, tem alguma coisa errada. Você não parece negra!

Naquele momento de conversa coletiva fui provocada por Ana Laura. Conversamos sobre o assunto com breves explicações, mas sua fala ecoava em minha mente. O acontecimento me fez levar no dia seguinte uma fotografia de meus avós para conversar com as crianças sobre minha herança. Destaquei que uma parte dela está na quantidade de melanina em minha pele, como havia explicado no dia anterior. Contei o que sabia da minha história por parte de mãe. Sou neta de uma mulher negra retinta e um homem não negro que infelizmente não conheci pessoalmente. Não aprofundi a conversa sobre minha história com as crianças, mas provocada por elas comecei a pesquisar questões étnico raciais e segui meu trabalho pedagógico dentro de uma perspectiva dialógica e a caminho de um fazer antirracista.

Quando Ana Laura me surpreendeu na roda com uma questão tão profunda, percebi que as transformações que almejava com minha prática começavam dentro de mim. Com a compreensão de quem sou no mundo. Do meu lugar de fala como mulher preta, das classes populares, primeira da família a cursar uma graduação, uma pós-graduação e a ingressar no mestrado, sempre em Universidade pública.

Naquele espaço educacional tive minhas questões iniciais, com as crianças que acompanhei como bolsista PIBIC, ressignificadas, enfrentei o problema da invisibilidade da criança negra que não se reconhecia como tal, e fui confrontada a refletir sobre minha negritude por meio do olhar de uma criança branca. Com a percepção de Ana Laura encarei as contradições e tensões presentes nas relações cotidianas. Comprometida com a função política e social das possibilidades do meu fazer passei a questionar: o que é ser professora preta de

crianças negras em uma sociedade racista? Como trabalhar a identidade, a autoria, com nossas crianças valorizando as diferenças? Como conhecer os pequenos se não ouvimos o que dizem, se não dialogamos com eles?

As questões acima, também foram discutidas na minha monografia. Durante a especialização fiz breves estudos sobre Relações Étnico-raciais e tive o primeiro contato com alguns autores como: Gomes (2006; 2008), Jesus (2004) e Munanga (2002). Os mesmos ampliaram minhas reflexões sobre a prática pedagógica articulada à construção de referenciais identitários positivos para com as crianças negras.

Vejo que as vozes daquelas meninas me instigaram a pensar sobre o lugar social que ocupava ali, mas, naquele momento ainda não tinha ferramentas teóricas suficientes para começar a *cavucar* uma história que me foi negada. Hoje consigo compreender que ser a única professora negra naquele espaço não soava estranho apenas para mim.

Cavucar esse episódio me ajuda a pensar como a presença do nosso corpo negro em alguns espaços representa desconforto e espanto. Na sua fala - “você não parece negra” - lembrei da experiência de Fanon, também com a fala de uma criança: “Mãe, olhe o preto, estou com medo!” (2008, p.105). A ruptura com os padrões eurocêtricos é assustadora, penso assim, lembrando que no meu caso, eu era a única professora regente negra naquele espaço. Geralmente, as demais mulheres negras, daquele ambiente, estavam nos cargos considerados subalternizados.

Foi nesse momento que comecei a perceber que a invisibilidade, o silenciamento e a subalternização nos perseguem por sermos das classes populares, mas esses processos são intensificados cruelmente quando somos negras e negros. Os estereótipos construídos historicamente e socialmente, para os povos negros, promovem a necessidade de nos moldarmos para sermos aceitos. A máscara branca, no entanto, não impede um longo processo de comparação que só aumenta a dor e o sofrimento. E o sentimento que geralmente carregamos ultrapassa o de inferioridade, passando, então, a um “sentimento de inexistência. O pecado é preto como a virtude é branca. [...] Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou culpado” (FANON, 2008, p. 125).

Por muito tempo carreguei o peso “da culpa” de não saber quem eu era. Transitei, assim, entre a zona do ser e a do não ser, até entender que esse processo é comum para os sujeitos negros, para os que viveram o processo de colonização (FANON, 2008). Por meio do diálogo com a menina do autorretrato e com Ana Laura problematizo a invisibilidade como uma das questões que enfrentamos diante da negação da nossa identidade.

Descobri que o discurso reproduzido por minha família e por grande parte da sociedade é uma herança do colonialismo. Herança que molda o projeto moderno de sociedade em que é preciso que o colonizador continue mantendo o colonizado sob sua dominação, no lugar de invisibilidade, de subalternidade. A insurgência a esse sistema passa pela afirmação da nossa identidade, e a mesma se dá por meio do nosso corpo, então, só nos resta nos tornarmos visíveis (ibidem).

Como professora pesquisadora preocupada com as aprendizagens das crianças, segui na busca pela afirmação de nossa identidade. Ou seja, passei a olhar para o meu cotidiano compreendendo que a prática sinaliza questões que me levam à teoria para refletir sobre os sinais encontrados (GARCIA, 2003). Busquei minhas experiências e vivências e vejo que fui transformada. As transformações são tão profundas que ainda estão acontecendo.

Mudanças que tive a alegria de experienciar, como a que aconteceu com a menina que por um tempo resistiu a identificar-se como negra. Para além de ter a negritude representada, por meio da minha figura, busquei levar outras referências negras que deslocassem a visão de negro como “ruim e feio” para a beleza e potência. As princesas, as rainhas e guerreiras africanas com seus cabelos trançados e seus turbantes, encorajaram a pequena a se olhar mais vezes no espelho e gostar do que via. Ela buscava tecidos para fazer suas próprias amarrações de turbantes.

Para retratar as diferentes tonalidades de nossa pele construimos, com tinta guache, nossa paleta de cores. No final do ano a criança já se retratava como negra e nas pinturas em tela buscava pintar seu corpo com riquezas de detalhes. Buscava o marrom mais próximo a sua cor. Experimentamos muitas vezes até conseguirmos a tonalidade que a representou dignamente. Os cachos de seus cabelos pretos foram retratados em um quadro que ela deixou de presente para a instituição.

Figura 2-Tela pintada pela menina que não se reconhecia como negra



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora,2017.

Quando contemplo a obra realizada pela criança percebo a importância da minha ação enquanto professora. A construção da paleta de cores também foi pensada a partir das minhas experiências particulares, entrelaçadas a minha busca por transformações como educadora. Recordo que nas caixas de lápis de cor ou giz de cera nunca encontrei uma cor que representasse a mim e as minhas filhas. Na minha ação como professora daquela menina precisava proporcionar experiências diferentes.

Gladis Kaercher²⁹ sinaliza que mais que descobrir que o racismo existe, que essa dor é real, tanto para quem atua como educadora, quanto para as crianças, é preciso estabelecer ações concretas. A paleta de cores, naquele cotidiano, foi um instrumento que possibilitou a menina negra a reconhecer e afirmar sua beleza. Por meio do uso recorrente as demais crianças não negras começaram a perceber outras possibilidades de representação. Assim, pude conversar com crianças pequenas questões tão dolorosas e importantes como o racismo e a representatividade.

Cavuco essa lembrança porque ela me faz percorrer as vielas da minha memória para compreender porque assumi tardiamente a minha negritude e porque resolvo resgatar elementos da minha história nesta pesquisa. Nas vozes infantis encontrei questões que me acompanham como mulher negra das classes populares. Dentre elas a complexidade de

²⁹ Palestra promovida por TEDxUnisinos. Tema: Cor de pele de quem? Representatividade na escola. Com a Professora Doutora: Gladis Kaercher. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uw0gkV7SnUY>

aprender a ser negra. Para Kaercher (2010), o processo de aprender a ser negro ou branco está relacionando à pedagogia da racialização. A autora compreende que esse conceito tem a intenção de estabelecer padrões de branquidade ou negritude. Sendo a racialização:

como um conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos, através de sentidos presentes em diferentes práticas culturais, marcas que fundem, no Brasil, os conceitos de raça e cor, para promover, através desta fusão, a hierarquização de diferenças e a implementação de desigualdades. (KAERCHER, 2010, p.85).

A forma como tenho aprendido a ser negra não é a mesma que uma mulher da minha idade que reside, no mesmo bairro que eu, em outra cidade ou país. Logo, o modo como as crianças, que encontro atualmente, aprendem a ser negras não é o mesmo que o da menina mencionada acima. Diante disso, tenho me debruçado com maior intensidade sobre as minhas experiências com essas crianças pretas e não pretas das classes populares para potencializar estratégias pedagógicas que possam interrogar e desconstruir as variadas formas de opressão e discriminação aprendidas na sociedade brasileira.

Como professora pesquisadora da própria prática compreendo-me como sujeito de experiência, sensível, vulnerável e exposta, por isso aberta à formação e à própria transformação (LARROSA, 2002). Na experiência da minha formação como professora pesquisadora compreendo que tomo a minha experiência como elemento de estudo, assim sou transformada por meio da experiência de algo, mas, sobretudo, vivencio a experiência da própria transformação (idem). Encaro a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

1.2 Você vai ser uma ótima professora! Reflexões de uma professora pesquisadora

Era como se, de repente, rompendo com a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo.
(Paulo Freire)

No processo de *cavucar* minhas vivências como bolsista e as primeiras experiências como professora regente, encontro nas relações tecidas na escola pública estratégias para subverter o instituído. As vozes das infâncias que me atravessam me levaram a enxergar nossa resistência enquanto sujeitos negros das classes populares. É como se essas vozes me

direcionassem cada vez mais ao encontro da voz de Aurea: “você vai ser uma ótima professora”. Essas múltiplas vozes ecoam no tempo me lembrando para que e porque estou me formando professora pesquisadora. Vozes que me fazem um convite:

Menina, o mundo, a vida, tudo está aí! Nossa gente não tem conseguido quase nada. Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, libertam-se na vida de cada um de nós que consegue viver, que consegue se realizar. A sua vida menina, não pode ser só sua. Muitos vão se libertar, vão se realizar por meio de você. Os gemidos estão sempre presentes. É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos (EVARISTO, 2006, p. 103).

Quando aceito o convite continuo o processo de reconhecimento da minha história e sua importância no processo da minha formação como professora pesquisadora. Compreendo que o conselho me encoraja e orienta a prosseguir (re)existindo por uma causa que não é individual. No diálogo com essas diferentes vozes entendo que existo, que sou mulher, que sou negra e sou das classes populares. Como as experiências desse processo muitas vezes são dolorosas não quero que as crianças com as quais trabalho demorem tanto tempo quanto eu para terem a consciência de quem são. Sei que são crianças pequenas, mas compreendo que é um direito aprenderem que suas histórias são importantes, que seus saberes são legítimos. Que não são inferiores pela cor de suas peles.

Nessas múltiplas experiências recordadas encontro em Freire (2005) elementos que me levam à conscientização com relação à minha classe. A conscientização de que as variadas formas de opressão e violência vivenciadas por nós como sujeitos das classes populares não podem ser naturalizadas, mas precisam ser combatidas. Nesse processo recupero a minha humanidade e por meio da práxis busco nossa libertação.

O processo de libertação para mim é possibilitado por meio de práticas pedagógicas em uma perspectiva dialógica. Essa é a minha busca. Para tal, me disponho a ouvir as crianças das classes populares em busca de estratégias para construir com elas uma pedagogia da resistência, ou do oprimido, que para Freire é

[...] aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (idem, p. 34).

Foram as questões cotidianas, o inconformismo com relação às crianças que não aprendiam da forma como o direcionamento do ensino previa, que faziam aumentar minha busca por uma prática pedagógica comprometida com as aprendizagens de todas as crianças.

Esse entrelaçamento permite-me compreender o conceito de professora pesquisadora e percebê-lo presente desde minha formação inicial.

Movimento que me ajuda a entender o caminho que tenho trilhado como professora pesquisadora (ESTEBAN e ZACCUR, 2002), pois na prática, nos encontros e nos diálogos surgiram questões que me confrontaram dando início à minha formação. Ou seja, como professora pesquisadora me coloco a fazer, a pensar sobre esse fazer, questionando-o e o problematizando. Dessa forma, a prática é o ponto de partida para que as questões colocadas pelas crianças encontrem ou confrontem as minhas, me direcionando à teoria. Compreendo que com o conhecimento obtido eu posso refletir, para retornar à minha prática, mas não volto da mesma forma, retorno reelaborando as questões.

Garcia (2002a) defende que as professoras se assumam pesquisadoras de sua prática e assim, desenvolvam olhares para seu cotidiano e sobre ele busquem novas formas de estranhá-lo, compreendê-lo e melhorá-lo. Para a autora (1997), toda professora é, inevitavelmente, uma pesquisadora da sua prática. Quando, por exemplo, ao se deparar com as questões e problemas em sala de aula, a professora parte a pesquisar o que, e como fazer, está acontecendo um movimento de investigação da própria prática.

Conheci o conceito de professora pesquisadora no grupo de pesquisa. Encontrei-me nele porque tanto no GEPAEP quanto na escola pública, quando ainda era bolsista, tive encontros que me permitiram ouvir cotidianamente conversas, perguntas, que despertaram inquietações. Dúvidas que me levaram ao inconformismo com relação ao fracasso escolar. Encontros que me provocaram a elaborar outras perguntas como: por que algumas crianças aprendem a ler e a escrever de “verdade” e outras não?

Foi na relação entre a prática e a teoria que comecei a assumir uma postura investigativa (GARCIA; ALVES, 2002), ao questionar a prática pedagógica, ainda que naquele momento do encontro com a menina que queria aprender a ler e a escrever de verdade, não fosse diretamente a minha. As experiências que compartilho neste capítulo ampliaram a minha visão e me ajudaram a enxergar com maior intencionalidade e sensibilidade as realidades a minha volta. A partir desse movimento da *prácticateoriaprática* acontece a busca por teorias que me possibilitem observar, ouvir, dialogar e refletir atentamente sobre cada acontecimento, cada momento. Nesse processo reflexivo, o referencial teórico entra como lente, me ajudando a compreender o que não compreendia e a enxergar o que antes eu não conseguia.

O olhar ocasional torna-se olhar intencional e mais apurado, porque enriquecido pela teoria. Os ouvidos desatentos afinam-se e passam a ouvir distinguindo a sutileza das falas, conversas, risos, silêncios, gritos; o que

antes parecia apenas ruído torna-se entonação cheia de sentido aos ouvidos da professora pesquisadora (GARCIA, 1998, p. 23).

As questões que me inquietam a continuar pesquisando nascem da prática e me levam de volta à academia, à teoria, às parcerias, aos múltiplos encontros. Quando retorno já não encontro o mesmo cenário porque volto à minha prática transformando-a e sendo transformada. No processo de reelaboração vivencio o movimento de ação-reflexão-ação.

Quando pesquisava como bolsista, falei e estudei sobre a prática de outras professoras. Apesar de me perceber naquele momento com uma atuação importante, ainda me sentia pequena diante das transformações que queria alcançar. Manifestar as vozes das crianças nos trabalhos aparecia para mim como caminho para dizer a minha palavra também. Arrisco tecer diálogos com Freire, no sentido de que o desejo de transformação que carrego em mim, até hoje, naquele momento, começava a se articular com a reflexão crítica.

Para Freire (1996), a ação descolada da reflexão seria apenas ativismo, o que estava acontecendo comigo nesse processo de pesquisa era o oposto. Estava aprendendo a pronunciar o mundo por meio da palavra, minha ou das crianças, para transformá-lo. Nesse sentido, as palavras expressas manifestavam o caminho da práxis.

Com Freire aprendo que dizer a palavra verdadeira é romper com esse silenciamento imposto, que reforça para as classes populares a condição de oprimidos, de emudecidos. Para o autor, a palavra juntamente com a ação e reflexão gera a práxis. Dizer a palavra verdadeira é um trabalho que me revela o movimento da práxis (FREIRE, 2005).

1.2.1 Tia, você é preta! Sim, eu sou preta!

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(Conceição Evaristo)

Os estudos, as leituras e as discussões durante a graduação na Faculdade de Educação foram fundamentais na minha formação inicial, nas ações como bolsista e como professora regente.

Os fios das histórias que narrei anteriormente conectam-se com as que tive no ano de 2019, ano da minha entrada no mestrado. Por meio das experiências anteriores com as

crianças, percebi que ouvir é essencial para uma prática pedagógica dialógica. Essa percepção me levou a me inscrever no mestrado com uma questão: se a fala de uma criança tem o poder de nos deslocar, o que as narrativas dos pequenos, tecidas por meio dos diálogos, podem provocar?

Minha intenção inicial era o de investigar como as provocações infantis mudam os meus *fazeressaberes* como professora de crianças pequenas, assim como, investigar como a formação constante de professora pesquisadora me possibilita observar, intervir, romper, transgredir o instituído.

Nesse mesmo ano em que iniciava o mestrado, a minha história se entrecruza com algumas outras, pois com a nova etapa de vida acadêmica vivenciava também outra etapa profissional. Fui convocada para trabalhar como professora da Fundação Municipal de Educação³⁰ de Niterói, por meio de concurso público. Foi desafiador, mas prazeroso. Iniciei as aulas das disciplinas obrigatórias ao mesmo tempo em que assumia um grupo de 19 crianças com idade entre 3 e 4 anos no Núcleo Avançado de Educação Infantil: NAEI Angela Fernandes, no bairro Cafubá, em Niterói.

Avaliando meu percurso percebo que por mais que o lugar e os sujeitos cotidianos sejam outros, algumas questões vividas se repetem. As provocações feitas pelas crianças no novo espaço, o da NAEI, apontaram que seria preciso *cavucar* elementos que eu já havia plantado na minha prática com as crianças que encontrei em minhas andanças. No primeiro Grupo de Referência³¹ em que trabalhei, já na primeira semana vivi uma experiência que me fez perceber que as crianças estavam me dando pistas do que precisaria compor a minha prática pedagógica. Foi a curiosidade de uma delas que indicou a ampliação do primeiro projeto³² que trabalhamos³³ com o GREI3B.

Primeira semana que recebemos as crianças, no período chamado de adaptação. Sentamos em roda para nos conhecermos. Falamos nosso nome, o que a gente gostava de fazer, o que não gostava, e outras temáticas foram surgindo durante a conversa. Uma menina, branca de cabelos pretos e

³⁰ FME- Fundação Municipal de Educação.

³¹ Na rede municipal de Niterói as crianças da Educação Infantil são agrupadas por faixa etária nos Grupos de Referência (GREI). No ano de 2019 atuei em dois Grupos. Iniciei no Grupo de Referência 3B, mas com algumas mudanças, por conta do meu horário no mestrado, no segundo semestre passei atuar no GREI4.

³² No início do ano estávamos trabalhando o projeto Identidade que já faz parte da proposta da NAEI. Dentro projeto adicionamos o tema “Espelho, Espelho meu”. A iniciativa se deu a partir da percepção de que das 20 crianças, frequentadoras assíduas, 11 eram negras. começamos a trabalhar histórias, poemas, vídeos, brincadeiras em que a figura negra não aparece associada somente a escravidão.

³³ Na Educação Infantil da rede de Niterói, trabalhamos com o sistema de bidocência. São duas professoras regentes em cada grupo de referência. O planejamento e avaliação de cada GREI deve ser realizado pela dupla.

longos, sentada ao meu lado me observava. Tocava no braço, no meu cabelo. Enquanto isso, a conversa segue, de repente ela me olha e fala: —Tia, você é preta! Nesse momento havia outra criança falando, mas eu parei e respondi a ela baixinho: —Sim, eu sou preta! Nossa conversa foi atravessada por outras questões, mas a curiosidade da pequena com relação a minha cor continuou. Outro dia, enquanto dava banho em um menino do grupo a mesma menina chegou ao banheiro. Ela entra, observa, e enquanto eu ajudo o menino a vestir-se, apontando para o pequeno, ela diz: —olha tia, você é preta igual ele! O menino arregala seus lindos olhos e fitando o olhar em seus braços, me pergunta: —tia, eu sou peto?! (Caderno de registros, fevereiro de 2019).

A experiência com a *menina que lê o mundo*³⁴ e com o *menino que se descobriu negro*³⁵ me provoca a continuar me permitindo ser transformada por meio dos encontros. A voz dela trouxe elementos para a construção de um projeto de trabalho e foi além. Nosso encontro também despertou a atenção do pequeno. Um menino negro retinto que, talvez por ser tão pequeno, ainda não havia percebido a diferença entre preto e não preto. Ao me perguntar com os olhos fitos em seus braços — tia, eu sou peto?!, seu lindo rosto transparecia um misto de espanto e descoberta. Eu o abracei e disse: sim você é preto. Nós somos!. Em uma conversa no banheiro descobrimos e afirmamos nossa negritude.

Articulando a experiência com essas duas crianças com as vivências que compartilho nos pontos anteriores, observo que estes encontros me provocaram a rememorar a minha formação *cavucando* questões que delinearão como problema da pesquisa a invisibilidade e o silenciamento das crianças negras das classes populares. Assim, problematizo o meu fazer pedagógico com foco no diálogo com as crianças para estudar e refletir sobre a produção de uma prática pedagógica dialógica e antirracista.

Vejo o diálogo como elemento central para problematizar meu processo de formação como professora pesquisadora. O diálogo na perspectiva de Freire (2005a) me ajuda a compreender como a preocupação em ouvir as crianças brota articulada à busca por uma prática pedagógica dialógica que na caminhada se entrelaça aos fazeres antirracistas.

Compreendo o diálogo como o encontro dos sujeitos mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo e transformá-lo (*idem*). Entendo o diálogo também como fio que pode me colocar em comunhão com as pessoas, assim, é o principal meio na construção de espaços democráticos, pois me possibilita tecer conversas respeitadas com as crianças atentando às vozes silenciadas. Quando menciono as vozes sufocadas coloco a minha voz nesse grupo, e nesse sentido, vejo que preciso pronunciá-la. Como diz Paulo Freire, me torno sujeito quando

³⁴ Associo a reflexão de Paulo Freire em: A importância do ato de ler (2005) em que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

³⁵ No segundo capítulo eu explico porque algumas crianças não são identificadas pelos nomes.

digo a palavra verdadeira que é trabalho, é práxis, é a ação e “dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (ibidem, p.78).

Nesse processo de pronunciar a minha palavra em diálogo com as vozes das crianças estou criando e recriando a mim mesma porque assim posso problematizar o mundo criando-o e recriando-o, para refazê-lo. O diálogo me posiciona como protagonista na construção da minha história. A problematização é essencial nesse percurso porque é uma ação que humaniza por meio da palavra viva, sendo assim, o diálogo existencial, o diálogo autêntico, o reconhecimento do outro e o reconhecimento de si no outro (FREIRE, 2005a).

Relembro o acontecido porque diante do diálogo com as crianças do GREI 3B rememoro a voz de Ana Laura dizendo: “você não parece negra!”, voz que como fio se entrelaça à expressão da *menina que lê o mundo*: “você é preta!” Os elementos que encontro nas experiências com essas vozes me direcionam à problematização inscrita no diálogo para romper com a subalternização, a desumanização e a invisibilidade. O processo de problematizar minha prática me permite interrogar o modelo de sociedade pautada na lógica da modernidade e enfrentar a lógica da segregação, que é alimentada pelos estereótipos e preconceitos.

Lembro, por exemplo, que no período em que passei a ocupar o *espaçotempo* da coordenação da Educação Infantil do COLUNI, tive um relacionamento mais próximo e recorrente com o diferente público que ali transitava. Comecei a observar que muitas vezes estava na secretaria junto das demais funcionárias que trabalhavam ali, todas brancas, e as pessoas passavam para pedir informação como se por ali eu não estivesse. Por mais que me apresentasse bem vestida, logo à frente delas, em pé, ou seja com uma presença perceptível, eu não era solicitada até que as demais pessoas presentes me apresentassem como parte da equipe.

Realmente, como sinalizou Ana Laura, tem alguma coisa errada! Pois, naquele espaço transitei entre a professora que para a criança “não parecia negra” e a orientadora educacional invisível, porque não consegue esconder que é mulher preta.

Enquanto tento articular esse emaranhado de experiências, minhas com as crianças, retomo a fala da criança que lê o mundo como um despertar para o meu lugar no mundo. Recordo, então, de uma visita ao Museu de Arte do Rio (MAR) com minhas filhas. Nesse dia estava acontecendo uma exposição sobre mulheres brasileiras. Enquanto apreciava uma escultura, minha filha mais velha me chamou a atenção para o poema de Conceição Evaristo dizendo: - Mãe, esse poema é profundo. Tudo a ver contigo!

Esse é o poema:

Vozes-mulheres
 A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 A voz de minha avó
 ecoou obediência
 aos brancos-donos de tudo.
 A voz de minha mãe
 ecoou baixinho revolta
 no fundo das cozinhas alheias
 debaixo das trouxas
 roupagens sujas dos brancos
 pelo caminho empoeirado
 rumo à favela.
 A minha voz ainda
 ecoa versos perplexos
 com rimas de sangue
 e fome.
 A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.
 A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 o eco da vida-liberdade.
 (Conceição Evaristo)

A associação de Thais me encheu de orgulho, mas naquele momento, também, despertou lembranças. Cresci acreditando que alguns lugares/espacos não foram feitos para mim, por isso, nem ousava perguntar como funcionavam. Lembrei-me que a primeira vez que fui ao cinema foi em um passeio realizado pela escola, depois desse episódio, só retornei quando me tornei adulta.

A percepção/sensibilidade de quem já viveu a dor da exclusão, do preconceito e do silenciamento me permite ler o poema de Conceição Evaristo e relacioná-lo às vozes que ecoam em minha trajetória. Do lugar de alguém que sabe o que é viver à margem da

sociedade, venho tecendo algumas reflexões reconhecendo a mim e muitas crianças que encontro nas vozes narradas por ela.

O encontro com a escrita de Evaristo me ajuda a reconstruir minhas memórias como atos de resistência, pois é um gesto de esperança de que as vozes que resistiram à escravização ecoem reivindicando um tempo livre da opressão e silenciamento. Nesse sentido, assumo o ato de *cavucar* memórias como possibilidade de evitar no presente a repetição de opressão inscrita no passado.

Seu poema retrata parte do processo que os sujeitos das classes populares, em sua grande maioria mulheres e negras, vivenciaram e ainda vivem. Ao refletir sobre ele compreendo porque tantas vezes me senti impossibilitada de entrar em espaços culturais, mesmo que não houvesse nenhuma proibição explícita.

Percebo que não preciso ter vivenciado os porões dos navios negreiros, para ouvir os ecos de uma infância perdida. Infância que não se perdeu nos porões, mas por vezes tem se perdido na sociedade, na escola, nas salas de aula, nos corredores, nos refeitórios. Vozes daqueles que crescem acreditando que o fracasso vivido na escola e fora dela foi resultado de sua indisciplina, da sua “falta” de força de vontade, quase uma sina.

Quando encontro com as crianças das classes populares me vejo em muitas delas. Escuto aqueles que, carregando as marcas da subalternização em seus corpos, elaboram ações e pensamentos de transformações. Evaristo me leva a compreender que as vozes que ecoam em minha trajetória acadêmica e no processo de minha formação como professora pesquisadora, são também instrumentos de luta e de resistência. A voz, seja ela pronunciada ou não, faz parte do conjunto de táticas desses sujeitos ordinários (CERTEAU, 2013).

Como Evaristo, acredito que as vozes de nossas filhas e filhos³⁶recolhem tanto a fala quanto o ato da luta. Nas vozes das filhas e filhos, das crianças negras e não negras das classes populares ecoam a vida e a liberdade como processos de lutas de ontem, de hoje e do agora.

No poema, a voz da filha, representada nas duas últimas estrofes, se revela como a tradução da esperança num futuro diferente, pois recolhe todas as vozes “engasgadas” de seus antepassados e faz ouvir com ressonância, de forma intensa. Será a filha que transformará vozes mudas e engasgadas em vida e liberdade.

O encontro, com as crianças em especial, me provoca a *cavucar* a memória para não esquecer minha história. Suscita questionamentos sobre práticas pedagógicas que

³⁶ Chamo de filhas e filhos as gerações, negras das classes populares, as recentes e as que virão.

desconsideram a diversidade do cotidiano e as diferenças que nos constituem enquanto sujeitos histórico-sociais.

Nesse percurso de investigação da minha prática com o lembrar da minha história e formação identifiquei que no encontro e diálogo com as crianças olho para minha menina porque a menina Joana me ajuda a interpretar o trabalho pedagógico de forma diferente. A menina Joana me possibilita identificar que as práticas cotidianas precisam ser transformadas para quebrar estereótipos e possibilitar uma educação que contribua para que as crianças negras e não negras das classes populares possam ser reconhecidas como sujeitos de conhecimentos. Mudanças necessárias para que possamos deixar de ser a invenção do outro.

Me propus a investigar de que forma o diálogo com as crianças transformam a minha prática pedagógica assim tive consciência da minha negritude e comecei a observar o trabalho pedagógico identificando os saberes das classes populares. Parti em busca de subsídios teórico-metodológicos para uma prática dialógica, libertadora e antirracista. Percepção que vem de mãos dadas com a necessidade de continuar escutando atentamente as crianças para a partir dessa escuta dialogar com elas em busca dessas práticas pedagógicas (FREIRE, 2005a).

Sinalizo no ponto a seguir o percurso de estudo revisão bibliográfica. Caminho precioso para *cavucar* ferramentas que possibilitem fazer ouvir a ressonância, o eco da vida-liberdade (Evaristo, 2017).

1.3 Quero fazer assim porque é mais bonito! Boniteza do tornar-me professora pesquisadora negra

Amasso o silêncio
e no farfalhar do meio som
solto o grito do grito do grito
e encontro a fala anterior,
aquela que emudecida,
conservou a voz e os sentidos
nos labirintos da lembrança.
(Conceição Evaristo)

Nesse ponto faço um levantamento de pesquisas que se aproximam da minha para contextualizar o problema da pesquisa. No levantamento feito nos Bancos de teses e dissertações da Capes o meu interesse foi o de conhecer mais sobre as práticas pedagógicas para com a Educação Infantil na rede de Niterói. A preocupação estava articulada a questão: descobrir de que forma o diálogo com as crianças transforma a minha prática pedagógica, assim foi articulada à experiência como recém concursada.

Na primeira busca utilizei como descritores os termos: “prática pedagógica”, “Educação Infantil”, “Niterói”. Primeiramente busquei saber se esses termos apareciam nos títulos, nas palavras-chave e/ou no assunto. Para minha infelicidade grande parte dos trabalhos não estavam disponíveis para consulta.

Realizei outra busca utilizando os descritores: “pesquisa da própria prática”, “Educação Infantil de Niterói”. Mesmo depois de modificar os descritores algumas vezes tive dificuldade de encontrar pesquisas que investigam a própria prática, principalmente realizadas na Educação Infantil de Niterói. Geralmente as pesquisas são realizadas por outros sujeitos e não pelas professoras ou professores regentes. Dos trabalhos que mais se aproximavam do que buscava realizei a leitura do resumo e conclusão. Dos textos encontrados selecionei 6 dissertações nas quais percebi algumas questões em comum entre elas:

- 1- Abordam a formação da professora como central para a construção de prática pedagógica.
- 2- Infância-compreendida como construção sócio-histórica e a criança como sujeito histórico e de direitos.
- 3- Todas são pesquisas qualitativas tendo como procedimento a observação. Cinco delas utilizam questionários e entrevistas (entrevistas com as professoras) como instrumento na construção dos dados.
- 4- O termo currículo aparece como palavra chave de 3 delas.

Desses 6 trabalhos, um em especial se aproximou bastante do que estava procurando no momento. A dissertação, com o título “9/5”: *Tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói*, chamou-me a atenção por ser uma pesquisa realizada na Educação Infantil de Niterói. A pesquisa foi feita pela diretora da unidade que contou com a participação de algumas professoras. Teve por objetivo compreender como o(s) tempo(s) e o(s) espaço(s), da unidade estão organizados e qual é a intencionalidade das ações educativas diante do que é proposto.

O que me levou a ler todo o texto foi o fato de a investigação trazer à tona discussão sobre as possibilidades das crianças como protagonistas do processo de *aprendizagem* *em* *sino*. A pesquisa de cunho qualitativo constituiu-se com procedimentos metodológicos plurais. O

direito de participação das crianças nas propostas e decisões cotidianas com relação ao trabalho pedagógico foi pensado a partir das assembleias, com utilização do desenho infantil como fonte documental e construção de dados. As assembleias são compreendidas, em sua pesquisa, como um mecanismo de potencializar as vozes infantis.

Lima (2016), pontuou a importância de ouvir os pequenos para tecer uma prática pedagógica democrática³⁷. A pesquisa indicou a necessidade de um trabalho pedagógico emancipatório com as crianças. Essa dissertação me ajudou a conhecer o percurso histórico da Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói, além de me levar a perceber que nossas pesquisas dialogam no sentido de buscarmos mecanismos outros de escuta no trabalho com as crianças.

Com a leitura do trabalho, entendi a trajetória de luta, de desafios, de ações e programas destinados às crianças nas primeiras experiências brasileiras. Encontrei na dissertação de Lima (2016) o estudo sobre o percurso histórico da instituição da Educação Infantil no Brasil descrito por (Kulhmann (2001); Kramer (2003); Oliveira (2005; 2002) como um processo permeado de conflitos, contradições, mas também com lutas e conquistas. Com base em Finco (2015) a autora indica a necessidade de pensar um currículo com as crianças, em permanente construção, aberto, dialógico, construído na intensidade das relações produzidas na Educação Infantil.

O trabalho de Lima (2016) indicou um movimento importante para o meu estudo, ao observar, na conclusão de sua dissertação, que grande parte das professoras da sua unidade ainda não possuíam leituras dos documentos legais que orientam o trabalho com a Educação Infantil. Igualmente ressaltando a importância de fortalecer o cumprimento dos eixos orientadores, interações e brincadeiras e educar e cuidar, tanto nas práticas pedagógicas quanto para compor o currículo da Educação Infantil.

Em decorrência das impressões que a leitura da pesquisa de Lima (2016) me causou, retornei aos documentos, estudados por mim em 2019: Projeto Político Pedagógico³⁸ (PPP) da Unidade em que atuo e o Referencial Curricular da Educação Infantil de Niterói (RCEIN, 2010³⁹). Ambos apresentam a concepção de crianças, de práticas e de currículo que orientam

³⁷ Por prática pedagógica democrática a autora define: “aquela que se utiliza de mecanismos de participação mediante os atores que nela atuam, ou seja, toda comunidade escolar (famílias, crianças, funcionários, representantes da comunidade e outros), possibilitando voz e vez na tomada de decisões” (LIMA, 2016, P.108).

³⁸ Nosso Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontra-se em fase de discussão, para uma reconstrução a partir do reconhecimento de uma nova identidade da unidade, com a entrada das professoras concursadas no ano de 2019.

³⁹ Niterói. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Referenciais Curriculares da Educação Infantil: Uma Construção Coletiva, 2010.

as propostas oficiais no município, que reproduzem o que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI 2009). Tal estudo foi importante para eu me posicionar em relação ao trabalho que realizo. Não fiz o estudo dos documentos com a intenção de analisa-los, mas para melhorar a minha prática a partir das leituras que consigo fazer deles e contribuir com as discussões no espaço de planejamento coletivo⁴⁰ da unidade em que atuo.

Iniciamos a discussão coletiva da preliminar do novo Referencial virtualmente por conta da pandemia⁴¹. Os estudos aconteceram às tardes de quarta-feira, e a partir das nossas discussões redigimos um documento, com nossas percepções e reflexões e enviamos para o setor responsável.

Esse movimento de busca foi importante para que eu pudesse entender que para refletir sobre as transformações da minha prática pedagógica precisava pensar também sobre currículo. Neste sentido, atentei para a forma como ele é apresentado nos documentos oficiais⁴², porque eles se articulam diretamente às práticas pedagógicas. Diante do que estudei nos documentos e na dissertação de Lima (2016), me coloco a pensar sobre a importância do currículo tecido cotidianamente, o currículo praticado (OLIVEIRA, 2003). Penso no currículo como criações cotidianas, ou seja, tecido em redes (ALVES, 2001) como possibilidade de valorizar as vozes e os conhecimentos dos estudantes das classes populares.

No decorrer da pesquisa atentei para as diferentes formas como as crianças interrogam meus saberes e meus modos de me tornar professora e como esse movimento me leva ao

⁴⁰ No dia 10 de janeiro de 2020, a Superintendência de Desenvolvimento de Ensino em parceria com a Diretoria da Educação Infantil promoveu a primeira roda de conversa formativa sobre o novo Referencial Curricular da Educação Infantil de Niterói. Participaram da mediação da conversa as Professoras Lígia Aquino e Rita de Cássia Frangella Proped/UERJ. Por uma iniciativa da Fundação Municipal de Educação (FME) todas as unidades de Educação deveriam realizar espaços coletivos de estudo do documento para contribuir com sua elaboração.

⁴¹ A pandemia mundial, causada pelo covid-19 o “novo” Coronavírus com origem em Wuhan, na China afetou o mundo. Por conta desse momento o ano de 2020 foi atípico e doloroso, nosso último encontro presencial foi na sexta feira dia 13 de março. Para nossa segurança tivemos que adotar o isolamento social e o trabalho remoto. A situação exigiu de todo o grupo novas formas de pensar as reuniões de formação que aconteceram toda quarta-feira, inicialmente no turno da tarde como acontece em toda a rede de Niterói, mas em seguida os encontros ocorreram no período da manhã para que as professoras que atuam em outras redes pudessem participar. Nos dedicamos a refletir sobre o Referencial curricular buscando elementos para a constituição do nosso PPP que ainda está em elaboração.

⁴² De acordo com a Portaria 878/2009 o Projeto Político-Pedagógico institui a Proposta Pedagógica que fundamentará todo trabalho pedagógico das Unidades de Educação que constituem a Rede Municipal de Ensino de Niterói. Em seu Capítulo III (Do Planejamento, do Currículo e da Avaliação), traz nos seus Artigos 25 e 26 a necessidade de um planejamento contínuo e dinâmico, que favoreça a reflexão, a projeção, a tomada de decisão, a implementação e o acompanhamento das ações referentes a cada Unidade de Educação, no seu contexto global e no que se refere especificamente ao processo de ensinar e de aprender. (LIMA, 2016, p.60).

reconhecimento do meu lugar como sujeito das classes populares e à afirmação da minha negritude.

Reconheço então, que estou me tornando professora pesquisadora negra e vejo que preciso aprofundar o estudo para expressar a boniteza (FREIRE, 2005a) presente no processo de pesquisa. Processo no qual *aprendoensino* com as crianças o que significa ser sujeito das classes populares, ser mulher negra, ser criança negra...

Retomo assim a colocação da *menina que não se reconhecia como negra* - “eu quero fazer assim porque é mais bonito” - porque me parece que no momento do nosso diálogo, ao expressar que queria se fazer loira e de olhos azuis, a pequena estava sinalizando a necessidade de outras formas de trabalhar a identidade. Se aprendemos historicamente, dentro da cultura eurocêntrica, que o “mais bonito”, o valorizado, o humano, é o não negro (FANON, 2008) precisamos, então, *aprenderensinar* outros modos de contemplar nossa negritude. Não consigo encontrar modo mais bonito de continuar o diálogo com a menina senão assumindo minha negritude em todo o percurso desta pesquisa, por isso digo: “quero fazer assim porque é mais bonito!”

Por este motivo realizei outra busca no banco de dados da Capes dessa vez com as palavras-chaves: Negritude-Educação Infantil-investigação da própria prática. Encontrei a dissertação de Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga por título: *O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos*. O trabalho contém as seguintes palavras-chave: Formação Continuada-Identidade-Diversidade Étnico-racial-Criança Negra- Educação Infantil. Fraga (2019) aborda o racismo silenciado e velado como parte da construção histórica no Brasil. Destaca a existência de ações discriminatórias às crianças negras desde a mais tenra infância e que essas ações fortalecem o sentimento de rejeição e baixa autoestima entre as crianças.

Nesse sentido, Fraga (*idem*) estuda como a formação continuada, neste caso uma experiência formativa sobre a diversidade étnico-racial, realizada em Projeto Especial de Ação (PEA) nos anos de 2017 e 2018, contribui para que professores de educação infantil possam enfrentar as diferenças raciais no espaço escolar de um Centro de Educação Infantil.

Com o estudo, a autora analisa os dados da pesquisa chegando à conclusão que antes do acesso à formação as professoras se sentiam desconfortáveis para discutir as questões raciais no ambiente educacional. Fraga (*idem*) identificou também que a formação realizada com as professoras contribuiu para que as docentes atentassem que as situações de racismo se apresentam nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional. Evidenciou-se que a formação necessita ser permanente e articular a teoria com a prática.

Com vontade de aprender mais sobre o tema com relação ao espaço da Educação Infantil realizei outra busca com os descritores: Criança Negra, Negritude, e Educação Infantil encontrei vinte trabalhos e segui o mesmo procedimento de leitura dos resumos para, então, selecionar a dissertação *Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ*⁴³. *Estudo das relações étnico-raciais na escola de Educação Infantil da UFRJ*, de Paulina de Almeida Martins Miceli. O trabalho apresenta as palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais- Raça- Negritude- Educação Infantil- Escola de Educação Infantil.

Por meio de encontros com docentes da unidade pesquisada, Miceli (2017) procurou investigar os caminhos pedagógicos que direcionam educadores para uma educação das relações étnico-raciais. A autora trabalha o conceito de Negritude. Amparada em Munanga (1999;2005), narra a história do Movimento Negro e suas concepções sobre o processo de identificação do negro. Dedicou um capítulo à história da EEI-UFRJ relatando o seu encontro neste lugar identificando-se como professora pesquisadora, mas não utiliza uma referência para o conceito.

Um ponto de diálogo que encontrei com o trabalho de Miceli (idem) é o fato de que as demandas com relação às questões étnico-raciais foram levantadas pelas crianças e suas famílias. No processo de sua pesquisa, a autora identificou que nem sempre aconteciam os registros escritos pelas professoras participantes da pesquisa para explicar como o trabalho com as questões raciais acontecia. Embora reconheça que as descobertas com relação ao tema estivessem presentes no campo da memória e das narrativas, ressalta a importância de que o trabalho das relações étnico-raciais ganhe força no Projeto Político Pedagógico, pois assim a temática passa a ser assegurada nos planejamentos docentes.

Ambas as pesquisas são de abordagem qualitativa, com foco nas educadoras para as discussões tecidas. Porém encontram caminhos metodológicos diferentes para a produção de e reflexão sobre os dados. A primeira utilizou questionários para as professoras, já a segunda debruçou-se sobre os cadernos de planejamento das docentes. Busquei os trabalhos também por conta de autores como: Munanga (1999) Gomes (2016) e Cavalleiro (2001) pois já tinha leitura de seus trabalhos e precisava aprofundar meus estudos a seu respeito.

Conhecer as três dissertações aqui compartilhadas me ajudou a entender a importância do estudo que fiz do PPP da unidade em que atuo e do Referencial Curricular da Educação Infantil de Niterói. Consegui observar, por exemplo, ausência de referência à Lei 10.639⁴⁴ de

⁴³ Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁴⁴ A lei é resultado de lutas e o Movimento negro brasileiro faz parte dessas lutas. Diante dos estudos realizados ressalto a importância de incluir no espaço de planejamento coletivo a discussão de dispositivos legais que

09 de janeiro de 2003. Esse foi um ponto de discussão no movimento de estudo e escrita coletiva dos novos Referenciais Curriculares de Niterói. Discussão que vejo ganhar maior força no corrente ano. Acredito que saber que a Lei existe é importante, mas não é o suficiente, se não cumprimos os preceitos legais.

Como professora pesquisadora a caminho da ação-reflexão-ação considero importante saber que desde a implementação da Lei 10.639/2003 mudanças significativas estão acontecendo. Dentro das mudanças destaco a primeira alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 (LDBEN) que altera o artigo 26 criando o artigo 26 a, tornando obrigatória a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica. A segunda mudança ocorre com a Lei 645/2008 que acrescenta, além do estabelecido com a Lei 10.639/2003, a obrigatoriedade da inclusão das histórias e culturas indígenas também em todo o currículo escolar. Tais prerrogativas estão embasadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER⁴⁵).

Compreendo a ERER como um conjunto de diretrizes para a organização do currículo por uma educação voltada para a produção do conhecimento, assim como para a formação de reconhecimento, valorização e afirmação do direito à diferença. Essa percepção acontece por conta do caminho percorrido neste estudo, caminho que faço questão de percorrer junto com as crianças em busca de atitudes, posturas e valores que respeitem a diversidade étnico-racial.

O estudo que realizei aponta que para romper com ações esporádicas com relação ao trabalho de enfrentamento e desnaturalização do racismo o movimento contínuo e sistemático na nossa formação precisa estar em um compromisso político e social com a ERER. Penso

muitas vezes são desconhecidos de grande parte das educadoras e educadores da rede pública. São dispositivos legais que regulam a Educação das Relações Étnico raciais (ERER). Comecei a estudar, a partir, da presente pesquisa e pretendo aprofundar as leituras dos mesmos: Lei 10.639/03, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 03/2004 e Resolução Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 01/2004, o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana-2013 e o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino das Histórias e das Culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas-2017.

⁴⁵ A ERER tem por objetivo: “A divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, por meio do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, cujo objetivo é o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2004).

que a educação para as relações étnico-raciais precisa fazer parte do planejamento coletivo uma forma possível é a inclusão da Lei 10.639 no PPP de cada unidade escolar.

Diante do que li, do que estudei e pesquisei, considero que a minha pesquisa pode ser potente porque tem como diferencial a investigação da própria prática, tendo como fio condutor das discussões o diálogo com as crianças. Assim fiz a escolha de continuar a ouvir as vozes infantis que ecoam atravessando o tempo e o espaço da minha formação.

Nossos encontros transformam os fios da dor em fios de desafios, em fios de luta, em fios de cura. Com essa percepção comecei a buscar leituras de textos escritos por mulheres negras. Conheci tantas que me fizeram chorar. Despertei de um sono de passividade quando descobri que, assim como as histórias das crianças encontram-se com a minha, a minha trajetória assemelha-se às histórias de tantas outras mulheres negras. Como a da professora e poetisa Geni Guimarães⁴⁶

Geni conta que quando pequena sofria cruelmente com o racismo a ponto de não querer ir para a escola, o lugar em que a violência vivida, fora silenciada. Em um vídeo que assisti, ela narrou uma experiência dolorosa da infância: “—Tá vendo isso aqui na minha perna (mostra uma marca) é porque eu raspei com tijolo, porque queria ser branca! Dá para imaginar a imensidão da sua dor com essa violência?”. Geni, ainda disse que seu maior medo é de que o racismo nos deforme tanto que queiramos desistir de ser negras.

Quando passo a me conscientizar de que a máscara branca não esconde as marcas da negritude inscritas em mim, em minha memória e principalmente em meu corpo enfrente a desumanização, os sentimentos de não existência, entendo-os como componentes centrais do projeto moderno de sociedade (WALSH, 2009). Projeto que fortaleceu o processo de desumanização das minhas tias, da minha mãe e meu. Por um bom tempo narramos parte da história que nos fora passada e revivendo-as sentimos dor e vergonha. Ao retomar nossas histórias aprendemos a negar nossa existência como mulheres negras para tentar apagar também as marcas dolorosas.

Parece-me que esse é um dos objetivos da sociedade capitalista moderna (idem): nos usurpar materialmente e humanamente a ponto de que a nossa história vá se encurtando até desaparecer e nós desaparecermos com ela, até deixarmos de existir. Era assim que me sentia, por muitas vezes, até me encontrar com as obras de Freire (2005a) e de Fanon (2008). Com estes autores fui encontrando ferramentas para compreender quem sou e como posso continuar a luta que não começou comigo e nem vai parar em mim.

⁴⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/geni-guimaraes-cor-da-ternura-da-literatura-negra/>

Com o artigo *Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser*, de João Batista Figueiredo (2012), compreendi a obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005a) como aporte teórico que me ajuda a entender as discussões necessárias com relação a colonialismo, colonialidade⁴⁷ e modernidade. De acordo com Figueiredo, a discussão tecida por Freire em sua obra aborda o ato de colonializar como opressão, subalternização, exploração, desumanização e coisificação do sujeito. Como abordou Fanon (2008), o principal meio de desumanização ocorre pela desqualificação do outro, entendido como diferente do europeu.

Figueiredo (idem) identifica que Paulo Freire (2005a) aborda a potência da teoria da descolonização por meio da práxis dialógica e com a educação libertadora e problematizadora traz as ferramentas necessárias ao enfrentamento e resistência ao colonialismo e à colonialidade. Nesse sentido, a libertação se dá pelo reconhecimento da situação existencial concreta de subordinação, subalternidade e injustiça.

Ou seja, a humanização, ou a libertação, não é individual, ninguém se liberta sozinho, assim a educação tem um papel social e político essencial. Freire (idem) nos desperta a romper com a educação bancária pois uma educação libertadora pode libertar os corpos e as mentes. Nesse sentido, Walsh (2013) fala sobre a importância da compreensão da colonialidade do poder e do saber. Para a autora a autoconsciência em direção à existência, à humanização individual e coletiva é uma tarefa de resistir, de re-existir e reviver.

Compreendo, então que a boniteza (FREIRE, 2005a) de tornar-me professora pesquisadora negra acontece quando me abro ao diálogo e à experiência do reconhecimento da minha incompletude e das crianças com quem trabalho. Incompletudes que ressaltam a possibilidade e a potência da educação. O desejo de enfrentamento da dominação, surge da luta pela liberdade e da alegria *aprenderensinar* por meio de uma prática educativa dialógica, libertadora e antirracista.

Articulo o processo que vivencio por meio desta pesquisa à libertação, conscientização e humanização que experiencio enquanto me assumo como autora da minha própria história. O que se dá pelo movimento de dizer a palavra, que Freire chama de palavra verdadeira, como parte do processo de libertação. Dizer a “palavra verdadeira” não é privilégio de alguns,

⁴⁷ A colonialidade se institui e adquire recursos para se consolidar, com a invasão das Américas, na definição das populações tradicionais/ancestrais como seres sem almas, portanto, não humanos, sub-humanos ou potencialmente humanos, ao necessitar do aval europeu para se tornarem humanos, em geral por meio da evangelização e da submissão aos valores e desígnios dos europeus. Assim se institui o poder central e homogeneizador, pois que nele se encontra, ao menos assim acredita a maioria da população globalizada, o modelo de sociedade culta, civilizada, desenvolvida, 'moderna'. Neste corpus colonializante é que se encontra o procedimento classificatório, hierarquizante, excludente, como mecanismo (FIGUEIREDO,2012, p.69).

mas direito de todos. Aprender a dizer a nossa palavra verdadeira é ponto constitutivo do diálogo porque é práxis. Dizer a palavra verdadeira é ser transformado e transformar o mundo. O que me move no sentido de ouvir as crianças e atuar para que elas, como eu, também possam aprender a dizer a palavra verdadeira (FREIRE, 2005a).

A boniteza do encontro e do diálogo em Freire me encorajam a assumir o compromisso ético de quem deseja aprender e ensinar por meio de uma prática que possibilite que os pequenos continuem a falar. Percorro o caminho de uma educação libertadora para que as crianças não se calem e não sejam caladas. Nesse sentido, vejo o encontro como possibilitador de um caminhar ético na investigação da minha prática em busca de libertação dos sentidos, dos sentimentos, dos pensamentos e das vozes.

As crianças pronunciam a palavra e eu também aprendo a pronunciar-me. Garcia e Alves (2002) me encorajam a partir do meu *saberfazer* para pronunciar a minha voz. No livro *O sentido da escola* (idem), as autoras ressaltam que a escola começa a apresentar seu real sentido quando professoras e professores tomam a palavra e começam a se assumir como protagonistas.

Vejo-me como alguém que pode dizer sua própria palavra, mas faço a opção de não o fazer sozinha. A minha palavra se encontra com as palavras, com as vozes das crianças das classes populares. Então vejo que elas falam comigo nesse texto porque estão presentes e ativas no trabalho da pesquisa como sinalizo no capítulo seguinte.

2- TITIA, VOCÊ NÃO TÁ SOZINHA... MERGULHO NO COTIDIANO

“No meio do caminho tinha uma pedra”,
 Mas a ousada esperança
 de quem marcha cordilheiras
 triturando todas as pedras
 [...]

 topa a pedra pesadelo
 lá no fundo da memória,
 pedra, pau, espinho e grade
 são da vida desafio.
 (Conceição Evaristo)

Ao iniciar o mestrado muitas questões que me inquietaram, ainda na graduação, retornaram. Indagações que estão sendo ressignificadas no estudo da minha prática a partir do diálogo com as crianças com as quais atuo na NAEI Angela Fernandes. A preocupação em descobrir como o meu fazer pode ser transformado quando me coloco a ouvir as crianças como sujeitos de conhecimento me direcionou a um trajeto não planejado.

No decorrer da caminhada de transformações faço dois movimentos. O primeiro é o de assumir a minha identidade de professora pesquisadora como um ato político. Admito, nesse sentido, a práxis como uma exigência da prática pedagógica consciente e crítica (FREIRE, 1997), pois o movimento de questionar permanentemente o que já parece dado é o que contribui para a reflexão acerca da dinâmica pedagógica.

Regina Leite Garcia (2002) defende que as professoras se assumam pesquisadoras de seu cotidiano, de sua prática, que desenvolvam olhares para seu cotidiano e sobre ele busquem novas formas de estranhá-lo, compreendê-lo e melhorá-lo. Compreendo que ao me reconhecer como professora pesquisadora teorizando sobre a minha própria prática estou assumindo o conceito de professora pesquisadora como princípio teórico epistemológico (idem,1997).

O segundo movimento, é o de encarar o desafio de trazer, para esse trabalho de pesquisa, a investigação da minha prática pedagógica como parte do meu processo de formação. Compreendo que investigar a partir de questões encontradas na relação com os

sujeitos das classes populares, em especial as crianças, possibilita uma nova dimensão aos meus modos de fazer.

Percebo, no entanto, a complexidade existente na realização de uma pesquisa que acontece a partir da investigação da própria prática. Complexidade que se evidencia quando compreendo que “o cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos, que faz do pesquisador um sujeito errante, em busca de perguntas e respostas sempre distante de verdades definitivas” (ESTEBAN, 2003, p.129).

Nesta pesquisa, trilho um caminho entre “pedra, pau, espinho e grade”. Diante do exposto busco métodos que possam me ajudar a dar conta de um caminho que não aponta certezas, mas conduz a imprevisibilidades, incertezas, surpresas e a muitos questionamentos (GARCIA, 2003).

Resgatar memórias da experiência (OSTETTO, 2017) é um modo que me parece coerente com o exercício investigação da minha prática porque ao revisitá-la tenho outras compreensões do modo de pesquisar. Para esse capítulo resgato os registros que me ajudam a encontrar sinais de uma pesquisa tecida *com* o cotidiano.

Cheguei ao trabalho no período da tarde. Enquanto organizava os espaços para as produções e brincadeiras as crianças começaram a despertar do sono. Para liberar o nosso pequeno espaço fui dobrando os lençóis e guardando os colchonetes. Nesse momento, ocorreu um conflito entre duas crianças, por conta de um brinquedo, uma bateu na outra, que começou a chorar. Parei para apaziguar a briga, mas enquanto conversava com as crianças do conflito Valentina puxava minha blusa pedindo insistentemente o livro da bruxinha que não estava encontrando na estante. Laura despertou e tirou o casaco, mas não conseguiu guardá-lo na mochila e me gritou pedindo ajuda. Tentando evitar um caos me levantei⁴⁸ e disse: “Calma aí crianças, estou sozinha hoje! Vamos organizar as coisas!”. Enquanto caminhei com Laura para ajudá-la a guardar o casaco, ela se virou para mim e disse: **“Titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!”** Abaixei⁴⁹ a sua altura, a abracei e disse: **Você tem razão! Não estou sozinha. Tenho vocês comigo!** (Caderno de registros, julho de 2019⁵⁰, grifo meu).

⁴⁸ Procuro conversar com as crianças olhando em seus olhos e nesse momento estava abaixada a altura das duas crianças com as quais conversava.

⁴⁹ Quando olho para os meus registros compreendo que olhar nos olhos acontece com frequência. Nesta perspectiva encontro com o que Kohan (2018) diz no texto *Paulo Freire: outras infâncias para a infância*. O autor explica que um diálogo entre adultos e crianças ocorre quando o adulto se coloca como um igual para com a criança, de preferência na mesma altura. Quando abaixo à altura da criança não estou abrindo mão do meu papel. Sei que na relação eu sou a adulta, a professora, mas essa atitude me traz a sensação de estar na contramão da prática da opressão. Aproximando-me da dimensão dialógica e de horizontalidade nas relações com as crianças.

⁵⁰ Esta experiência aconteceu com as crianças do GREI 3B no meu primeiro ano como professora na rede de Niterói.

Quando vivenciei esta experiência com Laura, estávamos no mês de julho, já tínhamos percorrido um semestre desafiador⁵¹ juntas. Naquele momento, a fala da menina me deu pistas para compreender o compreender (GARCIA, 2003) dela sobre a nossa dinâmica. Recordo que com receio de esquecer a fala da pequena, anotei-a rapidamente em um bloco de papel para a registrar com detalhes, assim que fosse possível, em meu caderno⁵² de reflexões sobre o vivido.

Ao retomar o registro pude ouvir novamente: “Titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!”. Agora a fala de Laura é compreendida por mim como fio que me ajuda a perceber a presença das crianças nas minhas escolhas teórico-metodológicas. Fio que puxa outros fios, visibilizando a minha opção pelos Estudos *com* o Cotidiano como metodologia (Alves, 2001, 2002, 2003; Certeau, 1996; Garcia, 2002, 2003; Esteban, 2003, Ferrazo, 2001, 2003). Faço essa opção por perceber o diálogo entre o campo da pesquisa *com* o cotidiano e o movimento que faço como professora pesquisadora que investiga a própria prática.

Como aponto no relato compartilhado, os encontros com as crianças não acontecem, apenas, em momentos de calma ou de forma sempre planejada e previsível. Lembro que nessa tarde, por exemplo, tive medo de “perder o controle” da situação por conta da agitação. Por este motivo procurei organizar o grupo com uma palavra de comando que a meu ver dava a entender que nossa dinâmica para aquela tarde precisava ser diferente.

Muitas vezes, no decorrer da pesquisa, na luta cotidiana me senti como naquela tarde com as crianças, tentando manter tudo sob controle, me esforçando para evitar o caos. Tive medo de encarar os desafios de um modo de pesquisar que não define previamente todos os procedimentos metodológicos. Nesses momentos a ousada esperança agarrou-se à voz de Laura: “Titia, a gente tá aqui com você!”. Voz que me encoraja a percorrer o caminho das incertezas e imprevisibilidades da pesquisa *com* o cotidiano.

Resgato a voz de Laura porque a pesquisa *com* o cotidiano articulada ao diálogo como método, possibilita a reflexão crítica do meu fazer. Esse modo de pesquisar potencializa a problematização das questões cotidianas e a construção de conhecimentos outros.

Ao tecer o diálogo com as crianças, com a teoria e com minhas memórias tenho a percepção da potente presença do diálogo e do encontro (FREIRE, 2005a) na minha atuação. Ambos são movimentos que me levam à consciência do meu inacabamento (*idem*), direcionam uma escuta sensível das minhas experiências. Quando me volto novamente para

⁵¹ Considero desafiador por conta da vida de mestrandia e recém concursada da rede, a frente falarei melhor sobre.

⁵² No ponto 2.2.1 exponho os instrumentos e procedimentos utilizados e as formas como trabalho com eles.

essa experiência com Laura, por exemplo, percebo que “saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber” (FREIRE, 2015, p.19).

Com essas pistas desconfio que preciso ouvir atentamente, se possível mais de uma vez, as vozes das outras crianças que tecem a pesquisa comigo. Assim encontro possibilidades de saber o que ainda não sabia e compreender o que não compreendia no momento do acontecimento. Percebo que o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) aparece como caminho coerente com a complexidade da investigação da minha prática porque me ajuda a encontrar o que está nas entrelinhas e a perceber fatos nos detalhes, nos dados marginais.

Nesse sentido, as vozes compartilhadas são como fios que se entrelaçam em todo o texto. São as falas e relatos que no desenrolar do trabalho suscitam a compreensão de que as vozes infantis estão em diálogo com a minha voz e com a teoria como nossa forma de (juntos) pronunciar o mundo (idem).

No diálogo com Laura recordei um ponto que faço questão de destacar no trabalho com as crianças: o fato de estarmos juntas e juntos. Busco no exercício do diálogo, da democratização e participação —princípios da Educação Popular— fortalecer o sentimento de pertença ao grupo. Imagino que por conta desse percurso de trabalho escuto o que diz Laura - “titia, você não tá sozinha” - com a sensação de que estabelecemos o sentimento de confiança inerente ao diálogo. Confiança que “vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo” (FREIRE, 2005a, p.113).

Identifico que para continuar a pronunciar o mundo, por meio deste trabalho, preciso *mergulhar com todos os sentidos* no que desejo pesquisar (ALVES; GARCIA, 2002). Para tratar desse mergulho com todos sentidos no cotidiano, Nilda Alves (2001; 2003; 2019) apresenta cinco movimentos necessários para apreender a complexidade da pesquisa *com* o cotidiano. Os movimentos são: *sentimento do mundo; virar de ponta cabeça; beber em todas as fontes; narrar a vida e literaturizar a ciência e ecce femina*⁵³

Em 2019, Nilda Alves, Nívea Andrade e Alessandra Caldas atualizam os movimentos⁵⁴ relevantes à pesquisa com o cotidiano e estreiam mais um, ficando da seguinte

⁵³ Com o artigo: Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, v. 4, n. 7, p. 8, 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967/16939> Nilda Alves retomou seu artigo escrito em 2001 e com um olhar crítico aprofundou suas reflexões criando o quinto movimento *ecce femina*.

⁵⁴ Ver mais em: Os Movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba/PR: CRV, 2019.

forma: *o sentimento do mundo, ir sempre além do já sabido, criar nossos personagens conceituais, narrar a vida e literaturizar a ciência, ecce femina e a circulação dos conhecimentos significações como necessidade.*

Diante do exposto, neste capítulo tomo alguns elementos de alguns desses movimentos (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019), articulando-os com pontos do percurso teórico-metodológico que realizo como professora pesquisadora mergulhada no meu cotidiano. Puxo os fios da compreensão que tenho desses movimentos para a apresentação do local e sujeitos da pesquisa, bem como dos procedimentos metodológicos utilizados. Como a pesquisa apresenta uma forma espiralada na sua construção, entendo não ser necessário seguir a ordem que os movimentos são apresentados porque compreendo que eles se conectam, mas não são inflexíveis.

2.1 A gente tá aqui com você! Pistas para *sentir o mundo*

A alegria não chega apenas no encontro do
achado, mas faz parte do processo da busca.
(Paulo Freire)

Ao mergulhar com todos os sentidos naquilo que desejo pesquisar vivencio o que Nilda Alves (2001) chama de *sentimento do mundo*⁵⁵, o que significa buscar outra forma de me relacionar com o cotidiano, de me permitir pesquisar assumindo riscos. No exercício de “sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe” (idem, p.16) mergulho no cotidiano, seguindo as pistas que as crianças me dão com suas “artes de dizer”.

Decido mergulhar nas minhas vivências e experiencio o processo contra hegemônico de provocar fissuras em diferentes formas de silenciamento que geralmente desqualificam os saberes das classes populares como conhecimento válido (FREIRE, 2005a).

Mergulho com todos os sentidos a sentir o mundo assumindo a impossibilidade do distanciamento e neutralidade na pesquisa *com* o cotidiano. Sinto o mundo para trabalhar as astúcias, para compreender os diferentes modos de *fazer pensar* a fim de combater valores e preconceitos ao ouvir o outro no que o outro diz (ALVES; GARCIA, 2002).

⁵⁵ Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Assim, mesmo que eu me assuste diante das incertezas, por conta da complexidade do cotidiano (ALVES, 2001), as crianças me encorajam com seus gestos e falas: “titia, [...] A gente tá aqui com você!”. Me convidam a ver além do que os olhos enxergam, a exercitar uma leitura do mundo “mais crítica, menos ingênua, mais rigorosa” (FREIRE, 2015, p.26).

O que aparece, quando escolho não desprezar esse “mundo de sentimentos”, mas me abro à possibilidade de ouvir as crianças?

—Tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?

—Joana, tem alguma coisa errada, você não parece negra!

—Tia, você é preta!

—Tia, eu sou “peto”?!

—Titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!

Essas vozes foram ouvidas e registradas em meus encontros com as crianças em três⁵⁶ *espaçostempos* diferentes. São vozes que se entrecruzam entre um passado próximo e o presente e me movimentam.

Para o estudo da minha prática conto com a escuta sensível, porque “a escuta sensível reconhece a pessoa em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa dotada de liberdade e imaginação criadora” (BARBIER, 1992, p.209). Lembro que desde pequena aprendi a ouvir, porque mais ouvia, do que falava. Aprendi a interpretar alguns silêncios. Será por isso que me encantei com a escuta sensível? A escuta sensível aparece como um desafio que me move, remove, transforma e me constitui como um sujeito de experiência que se deixa afetar.

Barbier (idem) trata a escuta sensível como escuta multirreferencial⁵⁷, uma escuta que se faz como prática humana e social a partir de múltiplas referências porque reconhece a complexidade e o vazio existente na relação sujeito e objeto. O meu objeto de estudo é a minha prática o que me leva a um questionamento permanente. Busco então os cinco pontos abordados pelo autor que apresentam relação com este trabalho de pesquisa. São eles: 1- A escuta sensível e multirreferencial não é um rotulamento social; 2- A escuta sensível e multirreferencial não é a projeção de nossas angústias ou de nossos desejos; 3- A escuta sensível e multirreferencial não se fixa na interpretação dos fatos; 4- A escuta sensível se

⁵⁶ Entendo como os três *espaçostempos*: a unidade de Educação que me acolheu como bolsista PIBIC, a Unidade de Educação Infantil da UFF, onde atuei pela primeira vez como professora e a NAEI Angela Fernandes meu local de trabalho como professora concursada. Espaço que descrevo a frente como meu local de pesquisa.

⁵⁷ Barbier (1992) trata a questão da escuta sensível como escuta multirreferencial abordando seis pontos. O sexto ponto é: Escutar um ser vivo no fim da sua vida. Não menciono este ponto porque não encontro relação com o meu trabalho nesse momento. O texto abordado é: A escuta sensível em educação. In: *Revista da Anped*, Caxambu, n. 5, p. 187-216, 1992.

apoia na totalidade complexa da pessoa (os cinco sentidos) e 5 - A Escuta sensível e multirreferencial é, antes de tudo, uma presença meditativa.

Os cinco pontos abordados por Barbier (1992) me permitem compreender a escuta sensível como um instrumento metodológico que me auxilia como professora pesquisadora que se permite mergulhar no cotidiano. Nesse mergulho, escuto sensivelmente as infâncias que me atravessam. Por meio dessa escuta sensível reconheço eu e as crianças somos sujeitos históricos e sociais afetados e marcados pelas relações e interações sociais. A escuta sensível traz o diferencial de me permitir o reconhecimento do nosso lugar no mundo sem que esse reconhecimento sirva para imprimir ou reproduzir rótulos. Esse lugar não é estático, pois a escuta sensível indica possíveis transformações sociais.

A escuta sensível me possibilita ouvir as crianças como legítimas outras. Escuto porque quero conhecer melhor os pequenos com os quais trabalho, como aponta Barbier (idem) nesse processo conheço também a mim mesma. Por meio da relação com as crianças e com os demais sujeitos que realizam essa pesquisa comigo, passo a me conhecer melhor. Enquanto me conheço mais adquiro confiança para problematizar a minha prática sem descartar os sentimentos que emergem com esse processo de pesquisa.

Com relação aos sentimentos de quem realiza a escuta sensível, o autor sinaliza a necessidade de atenção para não projetar naquilo que escutamos os nossos sonhos e desejos. Essa atenção se faz necessária porque me coloca como alguém que se põe a ouvir sem a intenção de julgar, de medir ou comparar. Barbier (idem) diz que a escuta sensível não é uma categoria de interpretação, mas de compreensão. Por isso é mais que uma ciência, é arte porque permite-se surpreender com o caos, permite-se aprender com o vazio do silêncio questionador.

Nesse sentido a escuta sensível não me coloca a interpretar o que escuto no diálogo com as crianças, mas a buscar a compreensão do que escuto por meio da problematização. Entendo que somos sujeitos complexos dotados de sentimentos, assim mergulho nessa pesquisa buscando a escuta sensível como presença mediática. A presença mediática me coloca a escutar o outro em sua totalidade, como sujeito potente, livre, criativo e criador. Presença permeada de sensibilidade que me coloca atenta ao que é dito, ao que é expresso através de gestos de palavras, dos silêncios, de ações e também de emoções.

Observo que na investigação da minha prática pedagógica e nesse trabalho de pesquisa o que acontece, na verdade, é uma troca, uma relação dialógica pois eu escuto e sou escutada, assim, somos sujeitos envolvidos no e *com* o diálogo. Relação permeada pela sensibilidade, que tento expressar neste texto. Quando escolho não descartar os cheiros, os gestos, os

silêncios, os toques, ou seja, os nossos sentidos estou afirmando de forma ética e política a escuta sensível com a qual me comprometo com minha práxis.

Barbier (1992), ressalta que essa sensibilidade não tem a ver com transe ou uma consciência dispersa, uma escuta fina consciente de estar *com*, por isso sensível ao mínimo gesto e atividade da vida cotidiana. De acordo com o autor esse tipo de escuta é sempre uma escuta ação espontânea, pois quem ouve está agindo mesmo sem perceber.

A escuta sensível como instrumento do meu fazer propicia resgatar as falas como a de Nicolly, a da *menina que não se reconhecia como negra* e a de Ana Laura trazendo-me a compreensão de que o resgate dessas vozes não aconteceu por acaso. O resgate se deu por conta dos encontros e diálogos com as crianças que encontrei como professora concursada, no meu primeiro ano de trabalho no espaço da NAEI.

Foram os encontros com a *menina que lê o mundo* e com o *menino que se descobriu negro* que me provocaram a retornar ao passado para *cavucar* minhas memórias das experiências. Escuto atentamente as vozes e leio os gestos dos pequenos, então aprendo que a pesquisa *com* o cotidiano é feita na caminhada. Caminhada que me coloca diante de um trabalho interior com o qual experimento uma condição de paz mesmo diante das incertezas que a pesquisa da própria prática me apresenta

Ao sentir o mundo, ouvindo e dialogando com as crianças, compreendo o meu local atual de trabalho também, como o lócus da pesquisa, como lugar em que se tecem conhecimentos em redes (OLIVEIRA; ALVES, 2001).

2.1.1 *Nossa escola tem um portão amarelo...mundo a ser sentido*

Como mencionei anteriormente, meu primeiro ano de trabalho na NAEI foi de experimentações. As crianças sabiam da minha rotina como professora pesquisadora, mestranda em educação. Na minha correria cotidiana, me dividindo entre o mestrado e o trabalho, muitas vezes precisei sair antes delas adormecerem⁵⁸ ou cheguei depois que já haviam adormecido. Quando isso acontecia, sempre procurava conversar com elas antes da minha saída porque sabia que minha ausência alterava a rotina do grupo. No início, a conversa sobre minha vida de professora pesquisadora gerou um estranhamento coletivo. As

⁵⁸ Nas unidades de Educação Infantil de Niterói ao término do almoço as crianças realizam a higiene bucal. Logo em seguida, seguem para a sala de referência para a hora do descanso. Cada grupo é organizado de acordo com a percepção das professoras, pois há crianças que gostam de dormir, outras que não sentem mais necessidade do sono durante o dia.

crianças davam gargalhadas quando eu dizia que estudava. Outros criavam hipótese e questionavam:

— Tia Jô, você não pode estudar. Você nem é criança!

—Tia, na sua escola tem brinquedos?

Com o passar do tempo, as crianças já haviam entendido minha rotina. Como já sabiam os dias que eu não estaria presente em horário integral, quando eu pegava minha bolsa, eles percebiam que era a hora da despedida, corriam para me abraçar dizendo:

— Você vai estudar né, tia!

— Tia Jô, quando eu crescer eu vou estudar lá na sua faculdade!

Quando eu chegava, apenas no período da tarde, ficava feliz ao ver tantos olhinhos pequenos brilhando em minha direção. Me alegrava ao receber os abraços calorosos e pensava que de alguma forma estava inspirando aquelas crianças. Acredito que este período de adaptação me incentivou a concentrar forças na escuta sensível (BARBIER,1992). Escuta que para este trabalho tem sentido ampliado quando os elementos que ela traz são registrados.

Abro este ponto recordando um pouco mais da minha trajetória inicial com as crianças porque no (re)encontro com o que elas dizem posso compreender o que Laura me disse naquela tarde: “titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!”.

Quando cheguei à NAEI Angela Fernandes a EAP me apresentou a instituição esse dia foi importante, por isso, a frente compartilho como foi esse momento com mais detalhes. O espaço da minha pesquisa é para mim um mundo a ser desvendado a ser sentido, por este motivo, começo a descreve-lo de uma forma infantil. Infantil no sentido de poder descobrir o novo, de me encantar, de me espantar, de poder estranhar o que é aparentemente comum. *Cavuco* os registros da minha prática, de quando me coloquei a explorar, mais uma vez, o novo e pequeno espaço de trabalho, mas dessa vez *com* as crianças.

Nossa escola tem um portão amarelo. Perto do portão tem uma árvore gigante que dá coco. Tem o pátio verde⁵⁹. Esse pátio é dos bebezinhos, mas, antes do almoço a gente brinca lá. Perto do portão tem as mesas que a gente toma café, almoça e lancha. Quando a gente entra no corredor, perto da janelinha de pegar comida, tem a cozinha. Na cozinha tem um fogão grandão. Ali perto da cozinha tem uma porta e a gente chega na sala da diretoria. Lá tem um monte de computador. A tia Mariângela⁶⁰ liga pra nossa mãe quando a gente passa mal. Também tem a sala dos bebês. Eles têm um espelho grandão e tem banheiro dentro da sala. Ali perto tem o banheiro dos adultos, e tinha duas estátuas⁶¹ lá dentro. Quando a gente sai de lá já chega no outro pátio. Nesse pátio tem uma pia com muitas torneiras, a gente escova os dentes ali. Tem o bebedouro e a pia que a gente coloca os copos que a gente

⁵⁹ Grama sintética.

⁶⁰ Diretora do espaço.

⁶¹ Manequins.

bebe água. A tia da cozinha lava os pratos nessa pia. Tem uma árvore gigante nesse pátio de trás. Dava até pra fazer um balanço nela. Essa árvore é diferente da outra porque nela tem muitas mangas, e os miquinhos gostam de comer. Lá atrás, tem uma sala que é das crianças grandes e perto tem dois banheiros. No banheiro tem shampoo, tem muitas, muitas escovas de dentes e dois chuveiros. Do outro lado, dos banheiros, tem mais salas⁶² dos outros grupos. Quando a gente sobe a escada tem as grades⁶³ para segurar e não cair. Aqui em cima tem a sala que a gente vê filme. E a sala do meu irmão, ele é grande e vai pra outra escola. Aí acabou porque chegou na nossa sala. Aqui não tem um espelho igual nas outras. Aqui em cima também tem banheiro, mas só tem um chuveiro! (Caderno de registros, 2019).

Para apresentar a NAEI como um *mundo a ser sentido* recorro à descrição feita pelas crianças, atentando para pistas que me direcionaram a contemplar o espaço para além do meu local de trabalho. Percepção que acontece quando *cavuco* os registros do meu fazer a fim de ouvi-las de forma atenta.

Figura 3,4 -Desenho coletivo da NAEI



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Quando me voltei às fotografias do momento em que as crianças registravam a forma como conhecem o espaço da NAEI e ao meu relato com as suas vozes tive meus sentidos aguçados. Pude atentar para os nossos gestos e para as posições dos nossos corpos. Busquei o vídeo gravado no dia em que transitamos pelo pequeno espaço e observei a alegria dos corpos livres direcionando os caminhos a serem conhecidos por mim e reconhecido por eles. O registro em vídeo despertou minhas memórias do que foi vivido. Pude rever o que não pode ser palpável como os olhares, as gargalhadas das crianças enquanto chamavam para brincar os micos que estavam na mangueira.

⁶² Mais três salas de atividades.

⁶³ Corrimão.

Cavucar estes materiais me possibilita ver a NAEI como lugar inventado e alimentado pelo que falamos e por nossos modos de fazer. Um *espaçotempo* de memórias de nós mesmos. “[...] É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres” (CERTEAU, 1996, p. 32).

Com as crianças, me desloquei pelo caminho, colhendo pistas e indícios em um *espaçotempo* desejado, mas, até então⁶⁴ desconhecido. Como estas pistas foram se conectando à minha percepção desse espaço como local da pesquisa?

Recordo que foi durante meu processo de adaptação nesse novo *espaçotempo* que tive alguns sinais de que o meu cotidiano de trabalho tornar-se-ia o lócus da pesquisa. Para situá-lo, relembro nosso⁶⁵ primeiro dia na escola, em 2019, na semana em que assumimos a vaga como professoras⁶⁶ concursadas. Fomos recebidas na unidade de Educação Infantil localizada no bairro de Piratininga, na cidade de Niterói, pela Equipe de Articulação Pedagógica⁶⁷ (EAP) e mais três professoras concursadas que já atuavam naquele espaço.

A equipe nos acolheu com uma maravilhosa mesa de café da manhã, assim, entre um biscoito e outro fomos nos apresentando. As diretoras e a pedagoga contaram a história da unidade. A EAP explicou pontos importantes para que conhecêssemos o trabalho pedagógico realizado e falaram brevemente da forma que concebem o trabalho por projetos⁶⁸. Pontuaram a importância de conhecermos o Projeto Político-Pedagógico da unidade.

As diretoras e a pedagoga contaram que a NAEI foi fundada em 05 de abril de 2014, no espaço dessa casa adaptada. Desde sua fundação, passou por algumas reformas para atender às crianças, mas a questão do pequeno espaço ainda é um grande desafio para toda a

⁶⁴ Faço referência ao ano de 2019, embora, reconheça que tenho muito a aprender e a conhecer.

⁶⁵ Utilizo o plural porque incluo nesse momento as oito professoras que chegaram comigo àquele ambiente, por meio do concurso público.

⁶⁶ Faço a opção pelo feminino porque na instituição em que trabalho, a equipe docente é formada exclusivamente por mulheres. Tivemos um professor regente, mas ele optou por atuar em uma unidade mais próxima de sua residência.

⁶⁷ A Equipe de Articulação Pedagógica (EAP) é composta por diretora, diretora adjunta, pedagoga e coordenadora.

⁶⁸ De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Unidade, durante o ano letivo são previstos, tradicionalmente, quatro projetos: 1- Projeto Anual, que se desenvolve durante o período letivo, com tema deliberado no primeiro encontro de professores; 2- Projeto instituinte, que acontece quando a escola participa de concurso previsto em edital da rede Municipal de Educação. Versa o PPP que a escola tradicionalmente tem sido aprovada. 3- Projeto de alimentação escolar, que acontece durante todo o ano letivo, investido uma semana especial para incentivo de alimentos nutritivos e saudáveis e 4- Programa saúde na escola, com adesão ao programa Nutri Sus e permanente comunicação com a unidade de saúde do bairro (PPP, NAEI Angela Fernandes, 2017, pp. 12-13).

equipe pedagógica. Informações que estão registradas também no Projeto Político-Pedagógico da unidade.

Neste dia conhecemos o espaço de trabalho, o que aumentou minha alegria, mas também me causou inquietação por conta de ver que estruturalmente a unidade é realmente pequena. Começamos pelo térreo, onde, na parte principal da casa, estão três pequenas salas. A primeira é usada como secretaria, a segunda ao lado, na qual nos reunimos nesse primeiro dia, é utilizada para o trabalho com as crianças de dois anos por conta do banheiro adaptado para atender as especificidades dessa faixa etária. A terceira é a sala de recursos⁶⁹. Temos um banheiro para os funcionários e a cozinha. Saindo desse primeiro espaço, temos um corredor que é utilizado também como refeitório. Temos dois espaços utilizados como pátios. O primeiro é bem pequeno e fica localizado na frente da casa, ao lado do refeitório.

O segundo pátio é um pouco maior e fica entre a casa principal e as salas construídas como anexo nos fundos da casa principal. Essa área foi construída para atender um quantitativo maior de crianças. Nela temos mais três salas de atividades. Ao entrar nas salas, ficava me perguntando como acolher vinte crianças em um espaço tão pequeno. Como organizar aquele espaço com as crianças de forma que pudéssemos ter experiências significativas? Nesse espaço anexo, temos três banheiros adaptados para as crianças pequenas. Um dos banheiros é dentro da sala.

Na parte superior da casa principal (parte da frente) temos mais 3 salas, um pouco maiores que as do térreo. São duas salas de atividades e a sala de multimeios⁷⁰, que era denominada pelas professoras de “multiuso”⁷¹. Nesse andar tem um banheiro com apenas um vaso sanitário e uma pia de tamanho adulto. O vaso sanitário é adaptado para atender as crianças, mas a pia não.

Em 2019 tínhamos em nosso pequeno espaço cerca de 120 crianças, com idades entre dois e cinco anos e onze meses, matriculadas. O quadro geral de funcionários apresentava o seguinte desenho: quatorze professoras regentes, duas professoras de apoio⁷², uma professora

⁶⁹ A Sala de Recursos é um espaço organizado com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado que tem como objetivos atender aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

⁷⁰ A sala multimeios é um espaço organizado para o trabalho com leitura, mídias e tecnologia.

⁷¹ O termo surgiu porque, para além de atender as demandas do multimeio, ao mesmo tempo, acomodava os livros infantis, os do acervo pedagógico e alguns materiais pedagógicos. Também era o espaço utilizado como sala das professoras. O lugar para almoço e estudo.

⁷² Professora de apoio educacional atende as crianças com Necessidades Especiais Educacionais (NEE) nas salas de referência da criança e na sala de recursos que funciona nas próprias unidades.

de Educação Física e uma de Artes. Três funcionários da limpeza, três merendeiras e uma professora readaptada que atuava auxiliando na portaria.

Retomo parte das primeiras experiências como recém concursada em busca das pistas do movimento em que o local de trabalho transforma-se em local de pesquisa. Resgato as memórias da minha experiência em diálogo com as percepções das crianças, pois assim sinto que o local da pesquisa ganha outros significados.

Por que apresento o atual lócus da pesquisa dessa forma? Esse movimento me parece importante para entender que, realmente, não estou sozinha na minha prática e na pesquisa. Quando volto ao começo, da minha trajetória na NAEI, junto com as crianças encontro em suas vozes o cuidado com o outro: “A gente tá aqui com você!” “você vai estudar né, tia!”. Nos muitos sorrisos e abraços negros⁷³ que recebi encontrei alegria e esperança - “quando eu crescer vou estudar na sua faculdade” - para sentir o mundo além do que me inquietou inicialmente: espaço físico pequeno, mudanças de grupo, cansaço e desencontros.

Procurei com essa forma de descrição continuar a dizer para Laura e para as demais crianças deste trabalho: “não estou sozinha. Tenho vocês comigo!”. Em diálogo com as crianças o local da pesquisa é um mundo a ser sentido, com tensões, com desafios, um *espaçotempo* carregado de vida. Vida que ganha formas, cheiros e sabores quando nossos corpos — meu e das crianças — encontram-se e as nossas diferenças se complementam.

Metodologicamente é esse o movimento que faço na pesquisa no sentido de perceber, no encontro e diálogo com as crianças, possibilidades de ver, ouvir e sentir além. Com essas vozes volto-me “para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença” (GARCIA, 2002, p.118).

No ponto seguinte apresento os sujeitos que me ajudam a mergulhar com todos os sentidos no espaço físico da Educação Infantil, na minha prática pedagógica, na vida, no mundo.

⁷³ Faço referência a música: *Sorriso negro*. Especialmente ao trecho: “Um sorriso negro. Um abraço negro traz felicidade [...]”. Compositores: Adilson Reis Dos Santos / Jair Carvalho / Jorge Philomeno Ribeiro. Samba indissociável da voz de Dona Ivone Lara que gravou a música com participação de Jorge Ben Jor, no álbum que leva o nome da composição. Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/cultura/o-sorriso-negro-de-dona-ivone-lara/>. Acesso: junho de 2021.

2.1.2 Não estou sozinha. Tenho vocês comigo!

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
 que o menino ficou mudo de beleza. E quando
 finalmente conseguiu falar, tremendo,
 gaguejando, pediu ao pai: - Me ajuda a olhar!”
 (A função da arte/1 Eduardo Galeano)

Para refletir sobre a aprendizagem de mergulhar com todos os sentidos na minha pesquisa faço uma analogia com a narrativa presente em *O livro dos abraços*, de Eduardo Galeano. Entendo o meu cotidiano como o mar a ser conhecido. Assim como Kovakloff me disponho a descobrir o mar com “os Diegos⁷⁴” que encontro. Sei que há uma longa caminhada de descobertas, mas, como o pai e o filho da narrativa de Galeano, viajamos juntos para vislumbrar o mar. Diante da beleza e imensidão que o cotidiano (mar) proporciona sinto que muitas vezes as crianças seguram em minhas mãos “pedindo ajuda” para descortinar o mar a sua frente: “Joana, tem alguma coisa errada, você não parece negra!”, “Tia, eu sou “peto”?!”.

Observo com Alves (2002) que na presente pesquisa as vozes das crianças ajudam a desconstruir formas restritas de ver, de ouvir, de tocar, de sentir o cotidiano em sua inteireza. Nessa relação me coloco a captar sutilezas que (re)aparecem quando retomo os meus registros. Com os pequenos admiro o mar como se fosse a primeira vez e ouço: “Tia, você é preta!”, “Titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!” Compreendo, então, que a arte da minha pesquisa se dá quando vou além do “ato de olhar” e me disponho a aprender a mergulhar com todos os sentidos. Aprendizagem que só acontece na relação *com* o outro.

O foco do presente trabalho está nas experiências com as crianças, que assim como eu, são sujeitos dessa pesquisa. Reconheço, então, que as crianças representantes das vozes do passado nessa pesquisa são: a criança Joana; a menina Nicolly, que na época de nosso encontro tinha seis anos e estava matriculada no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal na cidade de Niterói; a menina que não se reconhecia como negra, com quatro anos de idade, na época que assumi o grupo no qual ela estava matriculada na

⁷⁴ Representam as crianças que encontro como professora pesquisadora.

Educação Infantil do COLUNI e Laura, também da antiga creche, com quatro anos quando a conheci.

Os sujeitos (vozes) do presente são as 19 crianças com idade entre 3 e 4 anos do GREI 3B e as 21 crianças com idade entre 4 e 5 anos do GREI4. Grande parte dessas crianças são oriundas das favelas⁷⁵ mais próximas da escola, como: Caniçal, Barreirinha e Boa Esperança. No GREI 3B, das dezenove crianças, dez são meninas. Das dez meninas matriculadas, sete são consideradas por mim como negras. Digo que essas crianças são consideradas “por mim” porque quatro dessas meninas são, geralmente, reconhecidas como pardas⁷⁶ ou morenas por conta do tom de pele claro. O mesmo acontece com os nove meninos do grupo, dos quais cinco são negros. No meu breve encontro com as vinte e uma crianças do GREI 4 observei que dos dez meninos cinco são negros e das onze meninas seis são negras.

A leitura que faço é a de que independente das designações, pardo ou moreno dentre outras, como disse Abdias Nascimento, “o que todo o mundo compreende imediatamente [...] é que se trata de um homem-de-cor, isto é, aquele assim chamado descendente de africanos escravizados. Trata-se, portanto, de um negro, não importa a gradação da cor de sua pele”. (2016, p. 48).

Embora as demais pessoas presentes no cotidiano em que atuo não apareçam explicitamente nesta dissertação, considero-as como sujeitos da pesquisa também. Considero assim porque a vivência direta ou indireta com os demais sujeitos possibilita tecer aprendizagens outras o que revela o cotidiano da escola pública como lugar de construção de conhecimentos (GARCIA, 2002).

Escolho caminhar em diálogo *com* as crianças buscando uma relação horizontalizada sujeito-sujeito. Como diz Garcia (2003), a presente pesquisa se dá em torno de sujeitos que pesquisam com outros sujeitos, visando à transformação da realidade. Compreendo que “partimos das necessidades cotidianas, para compreender o mundo e agir nele produzindo *conhecimentossignificações*” (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019, p.34).

Na pesquisa *com* o cotidiano a ideia de *conhecimentossignificações* está relacionada aos processos de *aprendizagemensino* tecidos por meio das redes de conhecimento. Noção que permite romper com o pressuposto de que o conhecimento acontece de modo linear e

⁷⁵ Faço a opção por utilizar o termo favela como ato de resistência a toda forma de marginalização que enfrentamos como classes populares tendo nossos valores, culturas, e, sobretudo, aprendizagens desconsideradas por morarmos ou transitarmos em favelas.

⁷⁶ Pardo é uma classificação utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, junto com preto, compõe o grupo racial negro no censo demográfico brasileiro. Mesmo que o termo busque apreender uma faixa intermediária entre os fenótipos preto e branco não há uma categoria de limites para definição o que me leva a concordar com Abdias Nascimento (2016) de que essa separação entre pardos e pretos é alimentada estrategicamente para desarticular possíveis movimentos de libertação do povo negro.

hierarquizado, por um único e obrigatório caminho (idem). Como compartilho relatos e fragmentos de conversas com as diferentes crianças sujeitos dessa pesquisa, organizo no quadro abaixo a localização das crianças que aparecem ao longo do trabalho, a forma como as nomeio, os *espaçotempos* dos nossos encontros, trechos dos diálogos que aparecem para tecer as reflexões. Tal como, os capítulos que os mesmos foram trabalhados e os materiais que possibilitam as discussões.

Tabela 1 - Localização dos sujeitos e episódios

Criança	Espaçotempo do encontro	Primeiros fios Relatos	Material primeiras pistas	Capítulo de discussão
Nicolly	Escola pública que fui bolsista PIBIC	Tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?	-Diário de campo -Monografia da graduação	Primeiro
Menina que não se reconhecia como negra	COLUNI-UFF	Joana, eu sei que meu cabelo é preto e que sou marrom! Lá em casa todo mundo é assim, mas quero me fazer loira de olho azul. Eu quero fazer assim porque é mais bonito.	-Caderno de registros pessoais -Monografia da especialização	Primeiro e segundo
Ana Laura	COLUNI-UFF	Joana,tem alguma coisa errada. Você não parece negra!	-Caderno de registros pessoais -Monografia da especialização	Primeiro
Menina que lê o mundo	NAEI-GREI3B	Tia, você é preta! Olha tia, você é preta igual ele!	Caderno de registros pessoais	Primeiro e conclusão
Menino que se descobriu negro	NAEI-GREI3B	Tia, eu sou preto?!	Caderno de registros pessoais	Primeiro e conclusão
Laura	NAEI-GREI3B	Titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!	-Caderno de registros pessoais	Segundo
Geovana	NAEI-GREI3B	O meu coração precisa aparecer porque eu fiz com muito amor!	-Caderno de registros pessoais - Produções coletivas	Segundo e terceiro
Menino do trabalho trabalhoso	NAEI-GREI3B	Quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai! Agora não, tô fazendo um trabalho muito trabalhoso!	-Caderno de registros pessoais - Produções coletivas	Terceiro
Valentina	NAEI-GREI3B	Viu tia Jô, não te falei que é o sol que faz a sombra?!	-Caderno de registros pessoais	Terceiro
Dandara⁷⁷	NAEI-GREI4	Tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça pra mim dormir?!	-Caderno de registros pessoais- Fotografias e produções	Terceiro

⁷⁷ Discussão feita no terceiro capítulo. Dandara foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Auxiliou Zumbi, com quem foi casada, quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do maior quilombo das Américas: o Quilombo dos Palmares. Dandara e Zumbi tiveram três filhos: Motumbo, Harmódio e Aristogiton.

			individuais	
Menina Joana	Minha vida	Quero ser professora	-Memória -Diário das minhas memórias	Primeiro capítulo

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora, 2021.

No quadro acima localizo as vozes infantis que provocam questionamentos com relação aos modos do meu *fazerpensar* (GARCIA; ALVES, 2002). Por esta razão, para esta pesquisa, escolhi focar nos diálogos que me confrontam e me levam a sair do lugar seguro de quem “ajuda a ver” para encontrar ajuda para ressignificar não só os fatos relatados, mas também a minha compreensão a seu respeito e a meus percursos, podendo ressignificar muitos elementos desses movimentos. Escolhi os episódios que mais me provocaram mudanças. Mudanças de postura, mudanças na forma de estudar e mudanças na forma de me compreender como sujeito de conhecimento.

No diálogo com as crianças como sujeitos que atuam na produção dessa pesquisa procuro *ir sempre além do já sabido*⁷⁸ (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019), movimento que me permite o desafio de *cavucar* memórias da experiência para compreender elementos da minha própria existência. Relaciono o movimento de ir além do já sabido com o movimento que faço como Sankofa, mas nessa perspectiva seria voltar ao que foi feito—escrito, produzido, estudado—, refletir sobre o achado para a partir do que foi aprendido por mim com os autores e conceitos anteriores tecer outros conhecimentos, outras produções. Ressalto que as interpelações das crianças estão presentes nessa volta ao que foi feito. A experiência com elas é importante para a reflexão sobre minhas aprendizagens com autores e conceitos.

Quais são os instrumentos que me permitem ouvir e identificar as questões anunciadas pelas crianças? O que consigo apreender e sentir ao me debruçar sobre esses materiais? De que forma eles contribuem para a reelaboração das questões encontradas em nossos diálogos?

No tópico seguinte apresento com mais detalhes a produção e problematização do material que me ajuda a refletir *com* e a partir das questões acima.

⁷⁸ Inicialmente, este movimento era denominado de *virar de ponta cabeça* com a proposta de inversão epistemológica, de entender como limite, ao que precisa ser conhecido, aquilo que acostumamos a ver como apoio (categorias, teorias, conceitos). O movimento reflexivo de Andrade; Caldas; Alves (2019) trouxe a percepção de que *virar de ponta cabeça* se colocava como algo inaugural, o que as mesmas consideram como atitude pretensiosa. Dessa forma, o presente movimento destaca que o enfrentamento aos modos de pensar hegemônicos é possível quando aprendemos com o que foi feito, com esses conceitos, categorias para, então ir além deles.

2.2 Você vai estudar né, tia!

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente [...] (Paulo Freire)

Para a investigação que realizo me direciono aos instrumentos tecidos no meu trabalho diário como professora pesquisadora. Dentre os instrumentos que possibilitam a reflexão diária sobre meu fazer destaco: o caderno de planejamentos, o caderno de registros pessoais e as produções coletivas e individuais das crianças. Utilizo cotidianamente, também, fotografias e gravações de vídeos e áudios em que registro momentos como: brincadeiras, contação de histórias realizada pelas crianças e rodas de conversas sobre um tema relevante para as aprendizagens e para o trabalho pedagógico.

Com relação ao meu trabalho pedagógico, esses materiais anunciam que as crianças não pedem licença para aprender. Elas aprendem, imaginam, criam, fantasiam. Estes múltiplos registros me possibilitam repensar a minha prática, valorizar os saberes das crianças, propor outras experiências que contribuam para ampliação dos nossos saberes e surgimento de outros conhecimentos. De variados modos, esses instrumentos me ajudam a construir um planejamento coletivo, a avaliar a minha prática e a compreender o processo vivido por mim, por cada criança individualmente e pelo grupo.

No trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil, compreendo seus diferentes tempos e modos de expressão e comunicação. As crianças se expressam com o corpo inteiro, as vozes expressam as questões que estão no corpo. No trabalho cotidiano, os gestos, as falas, os desenhos, as múltiplas linguagens plásticas, musicais e o faz de conta recebem minha atenção.

Para entender as leituras possíveis e as opções feitas ao revisitar os instrumentos, primeiramente considero importante recordar minha intenção ao chegar ao mestrado: descobrir como o diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, pode provocar transformações em relação ao meu fazer no *espaçotempo* da Educação Infantil.

Percebo que no decorrer da pesquisa os diálogos com as crianças provocaram transformações na minha prática, no meu ser e na intenção da pesquisa. Quando retomo à

organização do material de pesquisa, por exemplo, percebo que a ação de estudar trouxe à superfície algumas pistas para rememorar minha história como mulher negra das classes populares. A conscientização da minha negritude acontece em diálogo com as crianças, assim me debruço sobre meus registros buscando indícios que possam provocar outras leituras a respeito dos nossos corpos historicamente silenciados, invisibilizados e subalternizados.

O movimento de voltar com a intenção de ir além parece necessário à práxis, pois para *conhecer o melhor possível* (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019) o que os diálogos com as crianças sinalizam no decorrer da pesquisa foi preciso revisitar o que escrevi. As reflexões tecidas por meio dos materiais revelam os limites da minha ação para *ir sempre além do já sabido* (idem). As referidas autoras denominam esse movimento de *prácticateoriaprática*, pois misturam agir, pensar, lembrar, criar e dizer.

Antes de chegar na parte dos registros escritos, destaco que tanto no trabalho pedagógico, quanto na pesquisa recorro a alguns vídeos porque, geralmente, a gravação possibilita captar o que a criança não pronunciou, ou o que ela disse por meio de outras linguagens e eu não havia compreendido ou escutado. Ao revisitar os vídeos observei como, no pequeno espaço da NAEI, os corpos negros e não negros das crianças se misturam na criação e recriação dos espaços e das práticas.

Para ampliar tais compreensões observei atentamente as fotografias, outro instrumento, revisitado por mim em todo o percurso da pesquisa. Ao *cavucar* os dois materiais “as crianças são vistas e revistas em variados momentos do cotidiano, em interações, brincadeiras e atividades de experimentações e exploração de múltiplas linguagens e materialidades” (OSTETTO, 2017, p. 42).

Com o caminho de estudo observei que seria preciso delimitar alguns pontos para rever o material. Escolhi observar os registros que envolvem interações e brincadeiras e educar e cuidar. Compreendo a brincadeira como linguagem que propicia o reconhecimento da criança como sujeito histórico social. As brincadeiras favorecem a reelaboração dos pequenos acerca de suas experiências, interpretações e ressignificações de si e do mundo (BORBA, 2009). A atenção aos eixos acontece também por conta dos documentos estudados, onde interações e brincadeiras e educar e cuidar aparecem como princípios legais na organização das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Volto às imagens para me ajudar a contar o que não consigo expressar por meio das palavras. Selecionei algumas fotografias, que nos bastidores ajudam a estabelecer um diálogo com o vivido e a *cavucar* memórias escondidas.

Figura 5- Brincando de comidinha com folhas da mangueira



Figura 6- Pintura com o corpo- festa das cores



Figura 7- Construindo túnel com rolinho de papel higiênico



Figura 8- Ajudando o colega a calçar o tênis



Fonte: Imagens do acervo da pesquisadora, 2019.

Dentre as muitas interpretações que as imagens possibilitam fazer inicialmente, notei a presença de elementos do nosso trabalho cotidiano como: cooperatividade, afetividade, imaginação, criação, autonomia, explorações, descobertas e autoria. As imagens revelam crianças brincando, encenando, apropriando-se do espaço de leitura, ressignificando espaços outros. Vejo crianças cuidando uma das outras, representando, por meio das brincadeiras, papéis sociais diferenciados. Como sinalizei anteriormente, dependendo de quem e de como a leitura das imagens é realizada elementos diferenciados podem aparecer.

Figura 9- Ajudando o colega a encontrar o nome



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Figura 10- Crianças no espaço de leitura



Na leitura que faço das fotografias selecionadas, tenho a memória despertada e lembro do que Paulo Freire (1978) escreveu na introdução de seu livro *Cartas a Guiné-Bissau*. Ao narrar com detalhes seu primeiro encontro com os povos da Tanzânia, Freire atentou para os corpos negros. A forma como Freire leu aqueles corpos me permitiu desconstruir o imaginário estereotipado dos sujeitos africanos como miseráveis e tristes. Na narrativa do autor os corpos transitavam nas ruas, enchendo-as de alegria. Com os sorrisos fartos se mostravam disponíveis à vida. Para Freire, aqueles corpos gingavam bailando e desenhando o mundo. Corpos como a expressão da cultura que os colonizadores não conseguiram matar (idem).

Nessa direção é que realizo os registros fotográficos cotidianamente. Observo os corpos das crianças negras e não negras das classes populares com as quais convivo e como esses corpos vivos desenhavam o mundo. Corpos que precisam lutar continuamente para sobreviver porque o combinado de nos matar permanece de pé. Quanto a nós, continuamos criando diferentes combinados de não morrer (EVARISTO, 2015).

Faço o movimento repetitivo de admirar as imagens puxando fios das memórias das experiências com as crianças. Observo que as crianças dos dois grupos com os quais trabalhei em 2019 são sujeitos das classes populares, preponderantemente crianças negras. Caminhando com elas observei a rejeição de algumas crianças para com outras, por conta da textura do cabelo, da roupa e mochilas que usavam⁷⁹. Presenciei crianças que eram consideradas como

⁷⁹ Refiro-me a algumas conversas que presenciei crianças dizendo umas às outras: “sua roupa é velha, é feia! ou “olha o tênis dele tá furado!” “Sua mochila é feia porque tá rasgada”! Conversas comuns no momento de acolhida em que todos chegam para guardar as mochilas, retirar seus pertences como agenda e copo. Momento

violentas pelo modo que brincavam, outras que aprenderam cedo ser necessário negar seus corpos negros para se sentirem aceitas.

Imagens e memórias da experiência articulam-se e confrontam-se. Reconheço a importância do material imagético, mas não consigo ler, por eles, as tensões referentes ao racismo, à negação e à rejeição da identidade negra no meu cotidiano. Como esses pontos tornam-se imperceptíveis na leitura que consigo fazer, entendo serem necessários outros instrumentos de leitura e escuta na pesquisa. Percebo no diálogo com as vivências cotidianas, o mergulho com todos os sentidos, o sentimento do mundo e o ir além do já sabido, como movimentos que vão indicando os recursos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse sentido, Martins Filho (2011) sinaliza que em pesquisas que primam pela participação das crianças há necessidade metodológica de “lente de aumento” para contemplar a criança em sua inteireza. Concordo com Martins (*idem*), pois vejo na presente pesquisa a participação dos pequenos alterando o percurso do caminho pretendido, indicando a necessidade de um olhar atento, de uma escuta sensível e do diálogo crítico.

O autor ressalta que o reconhecimento das crianças como sujeitos ativos no processo pedagógico manifesta as vozes e expressões próprias dos pequenos. Martins Filho (*idem*) anuncia o debate acerca do reconhecimento da criança enquanto produtora de cultura decorre de estudos da Antropologia. Estudos que segundo ele fortalecem a necessidade de potencializar as vozes das crianças, por muito tempo silenciadas na história da humanidade. Assim, a criança como produtora de cultura precisa ser reconhecida e respeitada nas suas expressões.

No diálogo com as crianças, o exercício da escuta sensível revela o que as imagens, isoladas, não demonstram: “Olha tia, você é preta igual ele!”; “eu sei que sou marrom [...] Quero fazer loira porque é mais bonito”; “tia, eu sou peto?!”

Articulo as pistas presentes nas vozes dos pequenos com as interpretações feitas das imagens e o que está presente nos documentos oficiais a que me voltei durante este trabalho para pensar que historicamente a invisibilidade e negação do racismo na sociedade brasileira se perpetuam nas práticas pedagógicas. Tenho a impressão de que as pistas reveladas no cotidiano escolar, quando lidas por uma lente única, contribuem para fortalecer o discurso de que “somos todos iguais” e que por isso não precisamos estudar e discutir certas questões, como o racismo. Percebo que as vozes e os corpos das crianças indicam leituras outras que

que elas se observam e querem ser percebidas no modo como estão vestidas e penteadas. Conversas frequentes também nos momentos do banho (faço essa discussão no terceiro capítulo).

podem, dentre muitas possibilidades, contribuir com a problematização do mito da democracia racial (NASCIMENTO, 2016).

Com base nas minhas experiências e no meu estudo, entendo que os embates presentes nas diferenças que nos constituem precisam ser evidenciados e problematizados. Diante de tais indícios, dediquei tempo maior de estudo e reflexão sobre minha escrita nos meus cadernos de registros pessoais.

No ponto seguinte compartilho o mergulho com todos os sentidos nos meus registros escritos, à procura de pistas por meio dos gestos e vozes dos pequenos, pois ao que tudo indica apontam caminhos metodológicos que contribuem para um trabalho que procura manter viva a viva voz das crianças (MARTINS FILHO, 2020).

2.2.1 Vem tia, Jô. Vem achar a gente! Como e onde encontrá-los?

Figura 11- Brincando de pique esconde



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

As crianças desta pesquisa convidam-me a procurá-las. Para encontrá-las recorro aos meus registros.

Estávamos brincando de pique-esconde, mas o nosso tempo no pátio acabou. As crianças não se conformaram em parar a brincadeira. Mesmo assim foi preciso voltar para a sala. Enquanto eu organizava os copos para bebermos água e relaxar observei

uma movimentação diferente. Os pequenos riam alto enquanto coletivamente pegavam os cestos de brinquedos, a lixeira, a cadeira, e tudo o que os ajudaram a continuar a brincadeira que fora interrompida no espaço externo. Continuei o que estava realizando. Fiz de conta que não estava vendo porque queria saber o desfecho da brincadeira. Quando os pequenos acabaram de arrumar o esconderijo escutei algumas vozes entre gargalhadas: Vem tia Jô. Vem achar a gente! (Caderno de registros, maio de 2019)

Como na brincadeira de pique-esconde, nas entrelinhas dos escritos e das imagens vejo que elas subvertem a ordem preestabelecida do meu trabalho sinalizando brechas e fissuras. Diante das condições objetivas — tempo cronológico da pesquisa — por vezes faço de conta que não vejo, contudo por mais que eu me esforce para findar a procura (brincadeira) ouço burburinhos que me provocam a olhar novamente e novamente...

“Vem tia Jô. Vem achar a gente!” é o convite que ecoa anunciando a necessidade de encontrar as vozes, experiências, falas, sentimentos, que as crianças como sujeitos vivos e ativos carregam. Aceito o convite, sigo à procura das crianças, mas confesso que a busca me assusta, pois não encontro só o que procuro e onde quero procurar.

Como aponta Rita Ribes Pereira (2015), no diálogo com as crianças “temos, muitas vezes, procurado por elas onde elas não estão. E elas, por sua vez, esperam por diálogo em contextos onde tememos estar” (p.60). Mesmo temerosa me encorajo a “entrar na brincadeira” e procuro os pequenos onde imaginei que não precisasse mais procurar.

A procura diligente que faço conta com o apoio dos meus registros. Preponderantemente o caderno do presente⁸⁰ e os cadernos do passado, onde estão escritos e guardados com muito carinho os relatos aqui compartilhados. Como foram criados esses outros instrumentos?

No período como bolsista de iniciação científica utilizava o diário de campo. Ao iniciar a vida como professora regente comecei a chamar o material de caderno de registros pessoais. Já no início do mestrado e concomitantemente à atuação como professora da rede de Niterói denominei-o de caderno⁸¹ de reflexões sobre o vivido. Estes cadernos guardam os registros da minha prática, reflexões sobre o meu fazer.

Desde a experiência na graduação entendo que a prática de registrar por escrito é importante porque

⁸⁰ Nomeio como caderno do presente o meu caderno de registros pessoais do ano de 2019 e cadernos de registro do passado, o de bolsista e o material de professora na Educação Infantil do COLUNI.

⁸¹ A nomenclatura não interfere na forma como o utilizo, embora observe que a forma como registro se modifica à medida que também sou transformada. Senti a necessidade de expor as diferentes formas que nomeio o instrumento para não causar a impressão de estar falando de outro tipo de material quando utilizo os diferentes nomes.

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado [...] Registrar é escrever sua prática, tecer memória da experiência. (OSTETTO, 2017, p.21)

Nessa perspectiva realizo diariamente os registros escritos. Ao retomar estes registros escritos concordo com Sampaio que os mesmos são “[...]fragmentos do cotidiano, apontamentos do que é repetitivo, banal, rotineiro e do que é imprevisto, singular, criação, diferença, irrepitível, imprevisível, complexo” (2015, p. 38). Encontro pistas para compor o material da pesquisa nos trechos de conversas formais e informais, planejadas por mim ou não. Tal como nas escritas carregadas de sentimentos, nos relatos sobre episódios engraçados ou tristes e em situações inusitadas.

Para esta pesquisa busquei elementos que pudessem tornar o meu diálogo *com* as infâncias perceptíveis. Por este motivo escolhi para compor a dissertação, preponderantemente, os relatos⁸² por entender que “o relato é um registro do saber da prática, ou do coração” (SAMPAIO, 2015, p. 102). Na caminhada de (re) leitura desses escritos tive indícios de que preciso procurar mais detalhes sobre a negritude presente em nossos corpos.

Trato os meus relatos como *personagens conceituais*⁸³ (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019). Faço essa opção porque concordo com as autoras citadas que “os *personagens conceituais* que criamos e com os quais conversamos nos servem para compreender aquilo que pesquisamos e para nos fazer pensar” (idem, p. 30). Compreendo os *personagens conceituais* como os materiais criados *no* e *com* o processo de pesquisa, sem o quais não há obra (idem).

O convite feito pelas crianças - “Vem tia, Jô. Vem achar a gente!” - me conduz à constante procura nestes relatos. A “brincadeira” começou no final do ano de 2019, quando estava revendo os escritos do primeiro ano como professora na NAEI, ao mesmo tempo em

⁸² Como permaneci mais tempo com as crianças do GREI 3B, selecionei um número maior de relatos e experiências com as crianças desse grupo. Contudo, o fato de relatar um único acontecimento com o GREI4 não apaga as reflexões e reelaborações que os meus encontros, mesmo tão curtos, com aquelas crianças, me possibilitaram.

⁸³ Este terceiro movimento, foi nomeado em 2001 como *beber em todas as fontes*, após as conversas e estudos as autoras compreendem que na pesquisa “*nosdoscom* os cotidianos” não se trata de descobrir fontes postas a nossa espera. É preciso, perceber que como pesquisadores interferimos nos processos que desenvolvemos. Para a reelaboração do conceito as autoras dialogam com Deleuze e Guattari (1992) captando a ideia de que ao pensar estamos criando algo, e essa criação são os intercessores do pensador. A ideia de *personagens conceituais* nasce dessa articulação das autoras com Deleuze e Guattari (1992) que nomeiam assim seus intercessores, estes podem ser fictícios ou reais, animados ou inanimados e sem eles não há obra.

que organizava o material para compor a pesquisa. No caderno de registros do presente deparei-me com o relato de uma experiência com Dandara. Reli a pergunta que a criança me fez - “Tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça pra mim dormir?” - e pude (re)viver a dor sentida no momento do questionamento feito por ela.

Debrucei-me sobre o registro com a fala de Dandara amparada pelo paradigma indiciário proposto por (GINZBURG,1989). O que consegui captar olhando para o meu material com o auxílio do método indiciário?

Percebi que precisava *cavucar* mais o caderno do presente para compreender mais intensamente o que a menina me dizia e nele me deparei com outras vozes. A da menina que lê o mundo: “Tia, você é preta!”, a do menino que se descobriu negro: “Tia, eu sou ‘peto’”?! e a do menino do trabalho trabalhoso: “Quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai!”.

Com o paradigma indiciário captei o que parecia resíduo, como a forma que a *menina que lê o mundo* me olhou, tocou em meu braço. No olhar de descoberta e espanto do *menino que se descobriu negro* encontrei pistas e indícios de que é preciso conversar sobre nossa negritude. Com a fala de Laura “titia, você não tá sozinha” tenho os sinais de uma pesquisa *com* o cotidiano. Assim, os elementos que parecem dispensáveis, descartados por serem fragmentos desprezíveis, sem importância, sobressaíram-se como sinais que me ajudam a entender a complexidade dos processos que atravessam as práticas cotidianas, como apontam (ALVES, 1999) (CERTEAU, 1996) (ESTEBAN, 2001) (FERRAÇO, 2001; 2003) (GARCIA, 1999; 2013).

Percebi a impossibilidade de me agarrar às certezas e fiz da *dúvida como método* (GARCIA, 2003) companheira de caminhada rumo ao convite: “Vem achar a gente!”. No percurso da procura surgem outras perguntas: por que os sujeitos são outros, mas as vozes expressam questões semelhantes? Por que os meus registros captam tantas dores? O que esses registros escondem?

Começo assim a estranhar o que parece óbvio com intenção de (re)ver o que já tinha visto e de ver o não visto assim mergulhei no primeiro caderno de professora. Nele me reencontrei com a menina que não se reconhecia como negra. *Cavuquei* os relatos de nossas vivências e fui confrontada com a seguinte fala: “Joana, eu sei que sou marrom [...] mas quero me fazer loira de olhos azuis. Quero fazer assim porque é mais bonito”.

Quando reli o relato do diálogo com a menina busquei a gravação em áudio do dia e momento que realizamos os autorretratos. Ouvi novamente o áudio acompanhando a leitura do relato para ver se as minhas emoções não teriam falado mais alto na forma de registrar.

Pude reviver a cena em que estávamos sentadas no chão enquanto eu insistia para que a menina contemplasse sua beleza negra no espelho a nossa frente. Lembro que ela se colocou de pé, com a mão direita na cintura e a esquerda apontando para o espelho começou a dizer: “Joana, eu sei que sou marrom...”

A gravação revelou que a entonação de sua voz já não era a mesma, era de revolta. Como se tivesse cansada da minha tentativa de convencê-la e por isso precisando de uma entonação grave para sinalizar a dor e a indignação do seu posicionamento: “eu quero fazer assim porque é mais bonito!”

Geralmente gravo o que as crianças narram a respeito delas mesmas para transcrever suas percepções de forma mais fiel possível. Acredito que assim problematizo os diferentes sentidos expressos nas vozes dos pequenos, em seu sentido pleno, o que me leva a “conhecer as crianças a partir delas mesmas, ou seja, efetuar um exercício de observação, percepção, penetração, participação e interação no aqui e agora delas” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 13).

A leitura que consigo fazer hoje com a releitura do relato, com a escuta da gravação e com o que vem à minha memória é a de que a menina estava a me ensinar que o trabalho com a identidade não começa quando fazemos o que o outro quer ver. Diante do que já havia vivido com ela queria evitar que demorasse tanto quanto eu para se reconhecer como negra. Mas, parecia que a menina tinha lido Neusa Souza Santos (1983), pois indicou com sua fala, com seu posicionamento de retratar-se loira de olhos azuis, que tornar-se negra é um processo muitas vezes doloroso.

Rita Ribes (2014) pontua a necessidade da escuta atenta e olhar sensível para tomar como legítimo o que é praticado e narrado pelas crianças como experiências próprias delas. A menina sabia o que estava falando: “lá em casa é todo mundo assim”. Eu também sabia o que a pequena estava falando. Na minha casa é todo mundo assim também. Compreendemos as dores que o corpo negro precisa suportar. Ouvir novamente a voz da pequena foi importante para conectá-la à voz de Dandara. Com os ecos dessas vozes consigo identificar que experimentamos em comum a “dor e a nem sempre delícia de se saber ou de não se saber quem somos⁸⁴”(PIEIDADE, 2017, p. 43).

⁸⁴ No terceiro capítulo trabalho a experiência com Dandara problematizando essa dor com o conceito de *dororidade* de Vilma Piedade. A autora diz: “Assim como o barulho contém o silêncio. Dororidade, pois, contém as sombras, o vazio, a ausência, a fala silenciada, a dor causada pelo Racismo. E essa Dor é Preta” (PIEIDADE, 2017, p. 16).

A memória como companheira me levou ao passado, aos meus encontros com a menina que resistia em se reconhecer como negra. Contemplei a pequena chegando ao espaço da Educação Infantil com uma blusa na cabeça para representar o cabelo loiro, grande e liso que “desejava” ter. Esse rememorar me levou à menina Joana que tinha a mesma atitude, mas em casa, distante dos olhares alheios. Nesse processo de voltar ao passado, a menina Joana resgata elementos da própria história como fios de reflexão do que poderia estar nas entrelinhas da voz de Dandara: “tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça pra mim dormir?”

Busquei a menina Joana nos fundos da sala de aula. Esconder-se era estratégia de esquivar-se dos olhares e falas que violentavam seu pequeno e magro corpo negro. Dandara também tem suas estratégias. Estaria ela usando a voz para reivindicar o direito de ter seu corpo negro visibilizado? A pergunta da pequena pode ser a expressão do reconhecimento de seus direitos? Estas questões me levaram à discussão tecida no terceiro capítulo.

Por esta razão vou e volto à prática, à teoria, à vida, aos registros, à memória... A memória é uma companheira que me permite o deslocamento entre passado e presente redirecionando o estudo e a escrita deste trabalho. Ao revisitar os registros do meu fazer, percebi muito da minha história entrelaçada à escrita. Em uma orientação coletiva⁸⁵ fui provocada pelo grupo de pesquisa a pensar como organizava metodologicamente essas minhas memórias.

Com a provocação percebi que já tecia um registro a partir da minha memória: o diário das minhas memórias. Os elementos registrados neste material estavam incorporados ao trabalho, mas sozinha não havia percebido sua existência.

O diário das minhas memórias carrega a trajetória da menina Joana. Traz reflexões que possibilitam retomar o diálogo com minha história, para entender porque opto por olhar e discutir algumas questões em detrimento de outras. Olhar para a menina Joana ajuda a olhar para o trabalho pedagógico de outra forma.

Vejo assim porque até o momento deste (re)encontro com a voz de Dandara não buscava para este trabalho elementos com relação à temática do racismo. Quando vislumbrei o meu caderno como um todo, o eco da fala da menina me levou a reparar que nas minhas experiências como mulher negra das classes populares a expressão carregava sentido conhecido por mim.

⁸⁵ Orientações coletivas são encontros de estudo coletivo que acontecem semanalmente. O momento foi pensado por Regina Leite Garcia e Nilda Alves, com o intuito de fortalecer e legitimar as pesquisas realizadas no Campo Estudos do Cotidiano. Nas orientações realizamos a leitura das pesquisas dos colegas de nosso grupo com o objetivo de contribuir com o trabalho em um movimento de fazer *com*.

Os sinais indicaram a necessidade de *cavucar* a monografia de especialização, onde (re)encontrei a fala de Ana Laura: “Joana, tem alguma coisa errada, você não parece negra!”. Sua fala em diálogo com a voz da menina que não se reconhecia como negra foram os indícios que me direcionaram, na época, a titular o trabalho da especialização como *Vozes que não me permitem esquecer quem sou*.

Com os ecos dessas vozes resolvi *cavucar* mais fundo e revisei o meu diário de campo da época de bolsista. Reencontrei nele muitas experiências, mas foquei na experiência com Nicolly atentando para sua fala: “Tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?!”. Indagação que me levou a revisar minha monografia da graduação cujo estudo me trouxe a compreensão de que o fracasso social e escolar são ferramentas de opressão. Instrumentos que, quase como sina, encontram geralmente as mesmas pessoas: os sujeitos das classes populares.

Com a releitura dos meus relatos e das minhas produções acadêmicas fui tecendo fios com a minha história para interpretar os sinais que encontrei nos registros. Verifico que na relação com a escola — de nossas trajetórias como sujeitos negros e não negros das classes populares— evidenciam-se as ausências, as faltas. Diante disso, indago: Por que nossos saberes, nossos sonhos, nossas táticas são negados e invisibilizados?

Com o relato de Nicolly recordo a minha chegada à escola, que se deu com a mesma idade da menina, na época do episódio. Diferente da pequena, eu já sabia ler e escrever porque minha mãe, mulher negra, com o ensino fundamental ainda incompleto, me ensinou. Nossas experiências se conectam quando compreendo a percepção da pequena estudante com relação a uma das funções da escola— ensinar a ler e a escrever de verdade- e pergunto: por que indagações como estas geralmente são consideradas como insubordinação e não como elemento de aprendizagem? Por que o fato do não aprender a ler e a escrever de verdade recai sobre o próprio educando e sua família, mas quando as crianças aprendem a ler e a escrever com suas famílias isso é, geralmente invisibilizado?

Essas questões foram as pistas que me direcionaram aos estudos e às reflexões tecidas no primeiro capítulo. Diante do percurso trilhado começo a enxergar que a possibilidade de romper com a invisibilidade, o silenciamento e a subalternização é denunciada e anunciada (FREIRE, 2005b) pelas crianças com as quais convivi desde que cursei a graduação.

Ferraço (2003) sinaliza o fato de que nossa busca por tentar entender o que acontece no cotidiano das escolas está atrelada à história por nós vivida. Consigo, então, mirar as falas compartilhadas entendendo que o mergulho que a pesquisa *com* o cotidiano me convida a fazer “revela que no final de tudo, somos pesquisadores de nós mesmos, somos nosso próprio

tema de investigação” (FERRAÇO, 2003, p.161). Diante disso, olho para o que foi produzido para ampliar as leituras que faço das falas, dos gestos, dos silêncios. Assim:

– Eu penso o cotidiano enquanto me penso... – Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano... – Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano... – Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros. Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje... – Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos que virão (ibidem).

Como parte de uma história passada e de uma história presente experimento transformações que vêm à tona quando me deparo com a temática racial presente na minha prática pedagógica, no entanto, escondida na pesquisa. Admito que tentei fugir do tema por alguns motivos, o primeiro por não me sentir capaz de ser uma estudiosa das questões raciais. O segundo, para evitar a dor de tocar em feridas profundas que o racismo causa. Uma das dores em minha memória vem com a percepção do silêncio com relação a muitas formas de violências que meus familiares, eu e muitas amigas e amigos negros enfrentamos no espaço escolar e muitas vezes em casa. Ora, diante do vivido por mim e do anunciado pelas crianças por que perpetuar o silêncio?

Concordo com o que disse Ana Laura: “Joana, tem alguma coisa errada...”. Por muito tempo acreditei que o “erro” de me sentir invisível e incapaz era responsabilidade minha, mas a jornada de estudo me traz à consciência de que realmente tem muita coisa errada em uma sociedade machista, patriarcal e racista pautada nos valores eurocêntricos (HOOKS, 2013).

Tem alguma coisa errada quando nos acostumamos a ter outros sujeitos falando de nós, da nossa história, enquanto nós nos calamos. Cavalleiro (1998; 2001) verificou a força do silêncio por parte das instituições mais importantes na vida das crianças: a família e a escola. Destacando que geralmente é de modo silencioso que ocorrem situações de racismo, preconceito e discriminação raciais nesses espaços. Há um conjunto de práticas baseadas no silêncio e omissão que podem anular, aos poucos, a identidade da criança negra.

Todo o percurso circular de *cavucar* os registros buscando memórias das experiências me levam à seguinte leitura: Dandara, a menina que lê o mundo, e o menino que se descobriu negro são as vozes do presente que convidam ao diálogo as vozes do passado: a menina que não se reconhecia como negra, Ana Laura e Nicolly. Como em um coral as vozes do passado e as do presente continuam a ecoar despertando e encorajando a Joana, que também dialoga com a menina Joana, a romper com o silêncio: “você não tá sozinha! A gente tá aqui com você” “Vem achar a gente!” “Você é preta!”.

As formas como escolho me relacionar com a vida, com as crianças e com o mundo a minha volta me leva a descobrir no decorrer da pesquisa que na verdade estou me tornando negra (SOUZA, 1983). O percurso de investigação traz a percepção que além da questão de classe o ponto com relação a raça, também, se torna central nesta pesquisa.

As dúvidas sinalizam que preciso continuar estudando e procurando pelas crianças enquanto estudo. Nesse sentido, a *prácticateoriaprática* é o movimento que permite sair do lugar já conhecido em busca de saber mais.

No ato de reelaborar vejo o quanto preciso questionar os caminhos conhecidos para traçar novos rumos, para captar elementos que atendam ao que ainda não foi *feitopensado* no meu trabalho e me deparo com alguns desafios ético-metodológicos com relação à pesquisa *com* os pequenos. No próximo item compartilho como ocorreu o retorno de parte do trabalho de pesquisa para as famílias e as crianças e o processo de consentimento delas.

2.2.2 Tia Jô, quando eu crescer vou estudar lá na sua faculdade! (Re)Encontro com famílias e crianças

Minha ciranda não é minha só ela é de todos nós⁸⁶ (Lia de Itamaracá)

Figura 12- Brincando de ciranda com as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

⁸⁶ Trecho da canção Minha Ciranda, de Lia de Itamaracá.

A pesquisa com o cotidiano possibilita o movimento de questionar-me constantemente assim vou além do já sabido produzindo outros *conhecimentossignificações* (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019). Compreendo que a forma como as autoras referenciadas apresentam o movimento de circulação dos *conhecimentossignificações* como necessidade, dialoga com o movimento feito por mim no (re)encontro com as crianças e as famílias do GREI3B. Entendo que a circulação desses *conhecimentossignificações* revela a produção cotidiana da escola pública, nesse sentido vai além da conclusão e defesa da dissertação, ou seja, além da comunicação científica da pesquisa (idem).

O movimento se articula, também, as minhas preocupações com relação entre ética e pesquisa neste trabalho. Encontro em Rita Ribes (2015) o apontamento de que na pesquisa em que as crianças são participantes, a ética é tecida no decorrer da investigação. A autora sinaliza que não é possível pensar responsavelmente a ciência sem compreendê-la entrelaçada com as questões que a vida coloca. A atitude de pesquisar em diálogo com aspectos da vida atribui a dimensão estética à pesquisa.

Neste sentido, pensando nas questões éticas da pesquisa busquei (re)encontrar as famílias e as crianças para compartilhar parte do trabalho com elas. Vejo que este movimento, neste trabalho, me permite ir além da questão do consentimento dos responsáveis e crianças. O sentimento que tive a cada (re)encontro me permitiu recordar de João Pedro me recepcionando, com um abraço caloroso, na porta de nossa sala de atividades dizendo: “Tia Jô, que bom que você chegou! Você estava estudando? Tia Jô, quando eu crescer vou estudar lá na sua faculdade”. Dessa forma, o (re)encontro para mim é uma forma respeitosa de dizer para João Pedro, para as demais crianças das classes populares e suas famílias que eles estiveram comigo nessa pesquisa e de certa forma na Universidade Federal Fluminense.

No final do ano de 2019, quando tive certeza que a NAEI Angela Fernandes era o meu espaço de pesquisa e que parte do material para as minhas reflexões nesse trabalho foi produzido com as crianças daquele lugar, elaborei um termo de consentimento para apresentar aos familiares. Conversei com a EAP sobre meu percurso de investigação da minha prática e da pesquisa. Apresentei o termo e acordamos de compartilhá-lo com as famílias na primeira reunião do ano de 2020. Contudo, devido a pandemia da Covid19, não tivemos esse encontro presencial. Continuei estudando, refletindo e na verdade esperava o retorno para conversar com as famílias, mas o reencontro presencial não aconteceu dentro do tempo esperado.

O ano de 2020 foi um ano de desafios com relação aos meios para manter vínculos e interação com os pequenos e seus responsáveis. Fiquei na esperança de que pudessemos retornar presencialmente o que não aconteceu. Ao contrário do que esperava, tivemos perdas

entre os familiares de nossas crianças. Tanta dor me paralisou com relação a esse ponto de apresentar a pesquisa. Em todas as nossas reuniões de planejamento conversamos sobre o desafio de manter contato com as crianças e familiares.

A ausência do retorno nos angustiava. Sabíamos por meio da mediação da EAP que grande parte dessas famílias não tinham possibilidades de manter contato virtualmente, por questões óbvias. São sujeitos das classes populares, trabalham o dia inteiro. Muitos desses responsáveis não puderam ficar em casa durante a pandemia reorganizaram suas rotinas com relação ao trabalho e ao cuidado diário com as crianças. Nesse ponto a rede de solidariedade foi perceptível, pois outras mães, tias, primas e avós abriram suas casas para receber outras crianças que não eram as suas. Outras mães precisaram levar suas crianças para os seus locais de trabalho.

No dia 2 de junho de 2020, tivemos o triste episódio que retrata a realidade de muitas famílias das classes populares no tempo de pandemia. O caso do menino Miguel Otávio Santana da Silva que precisou acompanhar sua mãe Mirtes Renata de Souza, para o trabalho e, enquanto Mirtes deixou o pequeno Miguel sob os cuidados da patroa para passear com o cachorro da família, o menino caiu do nono andar de um prédio em um condomínio de luxo, no Recife. Miguel tentou ir ao encontro da mãe e a patroa permitiu que a criança, de apenas cinco anos, entrasse sozinha no elevador no quinto andar. Ela apertou o botão do último piso, mesmo ciente de que a criança buscava o térreo. Infelizmente essa mãe, mulher negra das classes populares perdeu seu único filho.

O meu material de pesquisa não está relacionado ao momento pandêmico, mas quando retorno o caminho metodológico, reparando algumas brechas não percebidas no início da caminhada, reconheço que não posso pensar em manter contato com as famílias e crianças das classes populares desconsiderando essa realidade. Sei o que é precisar acompanhar a mãe para a casa em que ela trabalha como empregada doméstica. Também sei o que é ser mãe que precisa levar as crianças para a casa em que trabalha. Compreendo que não é passeio ou diversão, é precisão. Minha mãe precisou, eu precisei e muitas mulheres ainda precisam.

Na tentativa de dar conta de questões metodológicas, julgo importante enfrentar questões como estas como compromisso ético com as crianças e as famílias das classes populares. Nesse sentido concordo com o que dizem Franco e Soares:

a pandemia que escancara as desigualdades sociais brutais vivenciadas no Brasil, tem estruturado como é ser criança negra neste cenário em que o Estado exerce o seu projeto genocida, desconsiderando os documentos legais internacionais e nacionais que amparam a infância, violando sistematicamente as crianças na sua condição de sujeitos históricos e de direitos. (2020, p.1240).

Recordo que durante o momento pandêmico lutei para manter comunicação com as famílias e as crianças. Queria saber como estavam, o que estavam fazendo, com quem estavam ficando durante o dia, com quem e do que brincavam. Contudo, foram muitas as dificuldades ressaltadas pelos responsáveis em retornar o contato. Um ponto colocado por eles foi a conexão de internet não dar suporte para abrir os vídeos e áudios enviados por nós, educadoras. Muitas vezes, o único celular precisa ser compartilhado entre o responsável e mais de uma criança em idade escolar que necessita do aparelho para participar das atividades remotas.

Todos esses percalços nos levaram como equipe docente da NAEI a buscar modos variados de manter os vínculos e a interação com as famílias. Encontramos coletivamente uma forma que nos possibilitou um estreitamento nas relações. No final do ano de 2020, para manter os vínculos com as famílias e crianças, foram criados grupos de comunicação via WhatsApp para cada GREI. O mesmo é administrado pela EAP e a participação da professora sempre foi opcional. Escolhi participar do grupo desde sua formação. Combinamos que as mensagens enviadas deveriam ser objetivas e os vídeos precisavam ser curtos e enviados no máximo três vezes por semana. A ideia não era ter “conteúdos”, mas manter os vínculos com as crianças e provocar seu interesse a participação nas propostas.

Enquanto escrevia esta dissertação, atentando para a forma como as crianças dialogam comigo na presente pesquisa, conversei com a Equipe de articulação Pedagógica sobre a possibilidade de retomar o que havia planejado para o início do ano de 2020. Precisava conversar com as famílias e com as crianças sobre nosso trabalho de pesquisa. Li novamente o termo de consentimento e apresentei um quadro com possíveis horários para os encontros virtuais.

A direção me adicionou ao meu antigo grupo, na época GREI 3B e atualmente GREI5B. Não entrei em contato com os familiares das crianças que pertenciam ao GREI 4 porque elas não estão mais matriculadas na unidade, pois ao completaram 5 anos e 11 meses as crianças seguem para o ensino fundamental. Mantive o episódio de Dandara⁸⁷ por respeito, pois o meu (re)encontro com ela, por meio do relato registrado em meu caderno de reflexões, foi o eixo detonador para o movimento que redesenhou o problema desta pesquisa. Também porque compreendo que a criança não será exposta porque já havia feito a opção de não tratá-la por seu nome real.

⁸⁷ Ressalto o fato de relatar apenas um acontecimento com o GREI 4 não vem a apagar as reflexões e reelaborações que os meus encontros, mesmo tão curtos, com aquelas crianças, me possibilitaram.

Enviei uma mensagem de áudio aos familiares relembrando brevemente o meu trabalho com as crianças no ano de 2019. Explanei o meu percurso de pesquisa destacando que o encontro com as crianças fez toda a diferença para os modos de condução do trabalho. Disponibilizei o pequeno quadro com opções de datas e horários para realizar um encontro virtual via Google Meet. Destaquei que estava aberta a sugestões de dias e horários melhor para eles. Alguns familiares sugeriram outras datas e horários e dessa forma os encontros foram acontecendo.

No mesmo áudio enviado aos responsáveis solicitei que, se fosse possível, as crianças estivessem presentes no momento do nosso encontro, pois, além de compartilhar a pesquisa com os responsáveis e pedir autorização para utilizar os relatos, gostaria de lembrar a trajetória com as crianças e da mesma forma solicitar a permissão delas para utilizar os relatos. Gostaria de descobrir a preferência delas com relação ao uso dos seus nomes.

Destaco que a preocupação com a forma de tratar as crianças nesse trabalho está acompanhada da minha compreensão de que elas como sujeitos participantes dessa pesquisa merecem ser tratadas pelo nome verdadeiro. Contudo, reconheço que como compartilho relatos, nos quais as vozes infantis me provocam questionamentos e me confrontam a sair do lugar seguro, em alguns episódios prefiro não mencionar o nome da criança para não expô-la a algum tipo de constrangimento.

Em respeito ao protagonismo e à participação dos pequenos que não aparecem com os nomes destacados, procuro mencioná-los a partir de características que me chamaram atenção no encontro com eles. Esse fato acontece com *a menina que não se reconhecia como negra, a menina que lê o mundo e o menino que se descobriu negro*. Da mesma forma trato duas crianças que aparecerão no terceiro capítulo como: *menino do trabalho trabalhoso* e Dandara.

Com relação às crianças que representam as vozes do passado, ou seja, as que são sujeitos dos trabalhos de pesquisas anteriores a esta dissertação considereirei coerente manter os seus nomes como foram mencionados, nas monografias, os trabalhos de pesquisas anteriores.

Retomando os (re)encontros, estes aconteceram em datas e horários diferenciados. Nos encontros virtuais com as famílias e as crianças utilizei como recurso visual o Power Point criado por mim. A dinâmica planejada para apresentar partes do trabalho da pesquisa foi a seguinte: compartilhar com as famílias por meio do Power Point o termo de consentimento, do qual fiz a leitura; breve explicação da pesquisa do mestrado seguida de leitura do título. Ressaltar que antes do encontro com as crianças da NAEI a intenção inicial para minha pesquisa era descobrir de que forma o diálogo com as crianças transforma minha prática

pedagógica. Apresentação de fotografias de trabalhos realizados com as crianças, de nossos momentos de interação e brincadeiras, leitura de alguns relatos.

Procurei organizar a dinâmica do encontro de modo que durasse cerca de trinta minutos. Como tive diferentes familiares e crianças procurei ler os relatos nos quais a criança envolvida ou responsável estivesse presente. Contudo, compartilhei fragmentos variados de nossas vivências.

Partindo das leituras, dos vídeos e das imagens ressaltei a necessidade ética-estética-política de ouvir as crianças como sujeitos de direitos. Mencionei a importância do diálogo e da escuta sensível como métodos de trabalho destacando que os mesmos me ajudam a perceber que, para além do trabalho coletivo (expresso nas imagens e relatos) realizado no espaço da Naei, as crianças me levaram a trilhar caminhos que eu não pretendia, como o estudo e a discussão sobre o racismo e a necessidade da educação para as relações étnico raciais. Ressaltei que faço assim, porque por meio do diálogo vejo que as crianças estão comigo no planejamento, na dinâmica e na avaliação do trabalho pedagógico. Ouvindo as vozes dos pequenos resolvi aprofundar o estudo e não me ausentar dessa discussão tão necessária em todo o espaço de educação pública.

Iniciei todos os encontros com o relato da experiência com a menina que lê o mundo e o menino que se descobriu negro porque com eles puxei o fio para justificar junto às famílias o trabalho com a ERER. Apresentei também dois vídeos: a filmagem do dia em que a diretora adjunta presenteou o grupo com a boneca negra que era de sua avó e o vídeo de Sheron relendo para o grupo a história *Zumbi, o pequeno guerreiro*⁸⁸.

Encontro	Data-hora	Responsáveis	Crianças
	22-04-17h	3	1
	26-04-19h	3	1
	29-04-19:30h	4	2
	03-05-19:30h	4	3

Tabela 2 (Re)encontros com as famílias e crianças

No primeiro encontro tive três responsáveis, duas mães e um pai. O casal presente estava com sua filha Geovana. A criança ficou tão empolgada ao ver os slides com as

⁸⁸ Zumbi, o Pequeno Guerreiro livro de Kayodê, com ilustrações de Edmilson Q. Reis- Coletivo Quilombohoje. O livro está disponível em versão digital. O livro foi impresso e faz parte do acervo da NAEI. No primeiro encontro com as famílias em 2019 realizamos a leitura dessa história.

fotografias das nossas vivências que solicitou que eu aguardasse um pouco porque precisava chamar seu irmão Miguel para ver também.

Nesse primeiro encontro observei que o horário sugerido pelas duas mães presentes se deu por conta da conexão com a internet. Uma delas estava utilizando a internet do local de trabalho e assim pode participar por este motivo, sua criança não participou deste primeiro encontro. As demais responsáveis não puderam comparecer com as crianças, pois por conta do momento pandêmico as famílias precisam se reorganizar para conciliar o trabalho e o cuidado diário com as crianças.

No segundo encontro tive mais três responsáveis e uma criança, Nickaeli, com Natália. sua mãe, Joyce mãe de Bryan Luccas participou dos quatro encontros. Neste segundo, ainda participou sozinha, mas no terceiro, passou o link da sala para sua mãe, assim, o Bryan que estava em São Paulo na casa da avó materna, pode participar também.

No terceiro encontro Sheila a mãe de Franklin que já havia participado do primeiro retornou com o pequeno e sua irmã. Foi emocionante ver os olhinhos do pequeno brilhando enquanto falava junto comigo de alguns momentos do trabalho juntamente com João Lucas e sua mãe, Juliana. No quarto e último encontro foi o dia que mais crianças participaram. Estiveram presentes João Pedro e sua mãe Gêssica, Valentina com a mãe Marcia, Laura e Sheila sua avó e Sheron com Balbina, sua mãe.

Figura 12, 13, 14 (Re)encontros com famílias e crianças



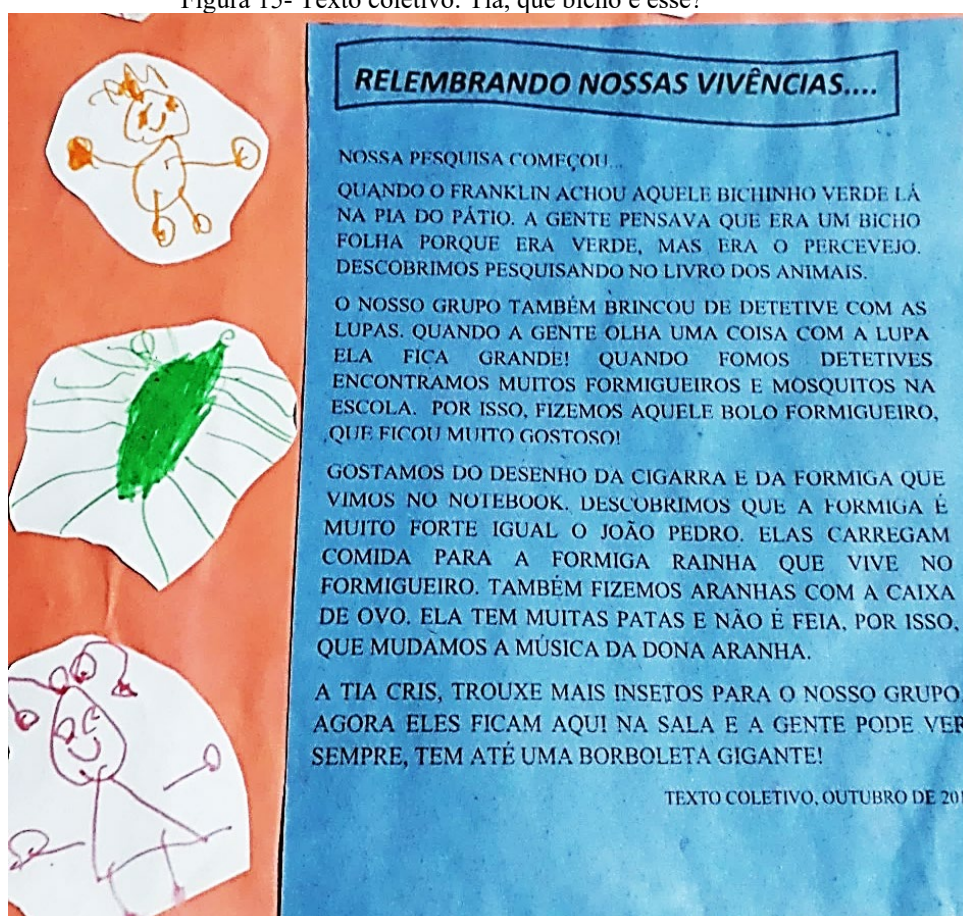
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2021.

Nos três primeiros encontros tive presente comigo a diretora ou a diretora adjunta. Em todos os encontros tive o aceite de todos os responsáveis presentes. Fiquei feliz em ver o reconhecimento dos mesmos com relação ao trabalho realizado com as crianças, alguns compartilharam, via WhatsApp, mensagens de gratidão. Combinei com as famílias de

compartilhar o termo de consentimento da pesquisa, assim, que retornarmos às atividades presenciais.

Esses (re)encontros foram importantes para que eu percebesse o quanto teria sido potente ter conversado pessoalmente com as crianças sobre a pesquisa, sobre a questão dos nomes, da autorização, dos relatos que poderia compartilhar. Imagino que desses encontros nasceriam propostas bem mais criativas que as minhas. Como esse movimento não foi possível precisei ressignificar o modo de conversar com as crianças sobre autorização e a questão dos nomes. Para conversar com as crianças sobre autorização da pesquisa e a questão dos nomes, o caminho que encontrei foi o de lembrar o projeto de trabalho que realizamos denominado *Tia, que bicho é esse?* Li o texto que escrevemos coletivamente quando fomos convidados pela EAP para apresentar o projeto na VI Feira de Ciência e Tecnologia e Inovação de Niterói no mês de outubro de 2019.

Figura 15- Texto coletivo: Tia, que bicho é esse?



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Apresentei também os textos coletivos que nasceram do projeto e a assinatura deles como pesquisadores comigo. Fiz essa opção porque esse projeto nos rendeu muitos

momentos coletivos, foi importante relembrar para que de alguma forma pudesse trazer à memória dos pequenos os caminhos que percorremos juntos. Quando apresentei a lista com as assinaturas das crianças como pesquisadores do GREI3B, algumas destacaram que já aprenderam a escrever os seus nomes. Sheron disse: “Tia, Jô sabia que eu já aprendi a escrever o meu nome todo?”. Expressei a minha alegria com essa notícia ressaltando acreditar que as crianças aprenderam muitas coisas nesse tempo.

Figura 16-Assinatura dos pesquisadores do GREI3B-projeto

NOME	GREI 3B ASSINATURA
ANA CLARA	
BERNARDO	
BRYAN LUCCAS	
ENZO CRISTHIAN	
FRANKLIN	
GEOVANA	
ISADORA	
JOÃO LUCAS	
JOÃO PEDRO	
LAURA	
LORENA	
MELYSSA	
NIKAELY	
RAFAEL	
RAQUEL	
SHERON	
VALENTINA	
VICTÓRIA LUÍZA	

Fonte: Acervo da pesquisadora,2019.

Retomei a conversa com relação ao uso dos nomes reais explicando que algumas crianças, que aparecem na pesquisa, não são identificadas pelos nomes reais, embora não fosse a minha vontade tratar as crianças por nomes fictícios, compartilhei com as famílias e as crianças a opção de fazer dessa forma. Mencionei o exemplo de Dandara, como um nome pensado a partir de uma personagem de um livro e perguntei se eles lembravam de outros personagens de outras histórias. Expliquei também que poderiam escolher nomes de personagens de desenhos ou outras histórias que eles mais gostassem.

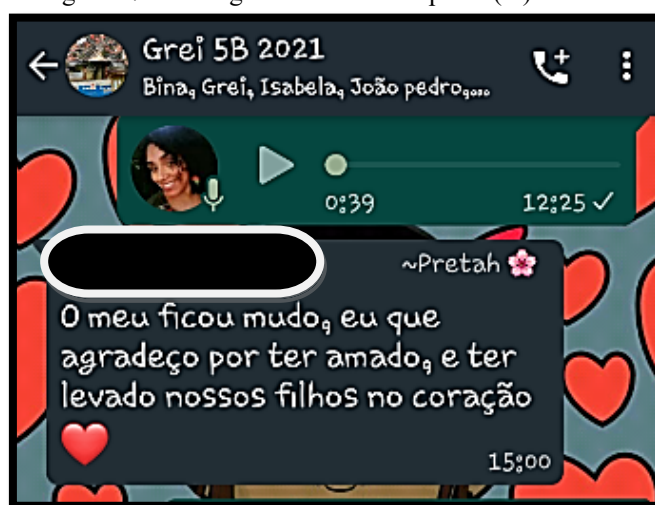
Inicialmente só Geovana disse que não queria o seu nome real, mas percebi que enquanto continuava a apresentação das imagens sua mãe conversou com ela e a pequena mudou de ideia dizendo: “tia Jô, pode usar meu nome verdadeiro, tá!”. Em alguns encontros quando tratei a questão dos nomes com as crianças tive o silêncio como retorno, em outros

algumas risadas dos pequenos. Percebi que as crianças ficaram tímidas com relação a escolha ou posso não ter exemplificado da melhor forma. Talvez minha proposta tenha soado mais como imposição do que escolha, mais uma vez senti falta de olhar nos olhos, de conversar pessoalmente.

O movimento de compartilhar com as crianças e famílias parte do trabalho realizado me permitiu experimentar os sustos, ou o espanto, de me ver e rever como pesquisadora (PEREIRA, 2015). Optei pelo momento de interação confiando, de certa forma, na relação dialógica que busquei estabelecer com as crianças no ano de 2019. Assim, imaginei que não encontraria oposição deles.

Como não teria mais tempo para outros encontros, enviei outra mensagem de áudio para o grupo. Agradei pela participação dos que puderam, explicito entender que nem todos puderam participar e disponibilizei o meu contato para que outras famílias pudessem me procurar em tempo oportuno.

Figura 17- Mensagem de uma mãe após o (re)encontro



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quando retomei as respostas das famílias, uma fala em especial me chamou atenção: “agradeço por ter amado e ter levado nossos filhos no coração”. A resposta dessa mãe, mulher negra das classes populares, como eu, me despertou para resgatar o relato da experiência com Geovana.

Este mês exploramos muitas possibilidades do desenho com o GREI3B. Este grupo de maravilhosas crianças que amam desenhar! As crianças desenharam o próprio corpo, o corpo dos colegas e até o meu! Foi arte no chão com giz, de desenho no espelho com hidrocor... Hoje a proposta era desenhar o corpo no papel A4, com hidrocor. Apresentei a folha com apenas a fotografia do rosto deles, e perguntei:

crianças o que está faltando aqui nesta folha? A resposta foi unânime "meu corpo, tia!" Depois de explorar o próprio corpo olhando no espelho, cada um desenhou as partes do corpo do seu jeitinho único! Com cola, pompom, fitas, botões, tecidos e muita imaginação, cada um pode criar as vestes, caçados e acessórios. Geovana, desenhou um coração ao lado do seu corpo e disse: "tia, eu fiz o meu coração aqui do lado porque depois que eu colar a roupinha ele ainda vai aparecer! O meu coração precisa aparecer porque eu fiz com muito amor! (Caderno de reflexões, abril 2019)

Li o relato no (re)encontro com as crianças e as famílias, não estava em meus planos compartilhá-lo na dissertação, mas a fala da mãe de Bryan Luccas - "agradeço por ter amado e ter levado nossos filhos no coração" - me levou a olhar de outra forma para o registro do vivido com Geovana. A voz da mãe foi como um fio que me conectou à fala da menina: "O meu coração precisa aparecer porque eu fiz com muito amor!"

Parece que as duas vozes se conectam me trazendo a compressão de que tanto na minha prática quanto nessa pesquisa a nossa identidade de sujeitos negros e não negros das classes populares precisa aparecer. Associo o coração e o amor presentes na fala de Geovana e da responsável como a amorosidade de que fala Freire (2005a). O amor como atitude de fé e esperança no mundo e nas pessoas. Amor como elemento essencial ao diálogo na pronúncia do mundo.

O que "levamos em nosso coração", em nosso corpo, ou seja, nossos sentimentos, nossas vivências, nossas leituras de mundo pedem visibilidade e valorização. Essa compreensão me levou a identificar contradições na forma como escolhi, inicialmente, identificar a menina Dandara⁸⁹. Quando problematizo o meu fazer o meu coração aparece. Compreendo assim porque por mais que já tivesse "uma roupagem" pronta pude mergulhar com todos os sentidos na experiência com Dandara, e fui despertada a fazer diferente, porque o nosso encontro foi um encontro amoroso (idem). Como a experiência com a pequena me transforma, respeitosamente modifiquei a forma como a nomeio.

Os (re)encontros com as crianças e com as famílias pode anunciar a concepção de educação em que acredito. Educação pautada nos princípios da Educação Popular por meio do diálogo, da valorização da participação das crianças, do trabalho coletivo e do respeito ao conhecimento tecido na experiência vivida. Parece que "levar no coração" os filhos e filhas das classes populares é o que me possibilita viver tantas transformações. Transformações que são possíveis porque como diz Lia de Itamaracá: "essa ciranda não é minha só. Ela é de todos nós..." Posso me tornar professora pesquisadora negra porque muitas e muitos outras vieram

⁸⁹ Discussão presente no último ponto do terceiro capítulo no qual compartilho, também como e porquê realizei a mudança do nome.

antes preparando o caminho e também porque tenho a sorte de ter muitas e muitos ao meu lado nessa jornada. A minha luta continua para que os sujeitos das classes populares tenham o direito de sonhar e desejar como João Pedro: “Tia Jô, quando eu crescer vou estudar lá na sua faculdade!”

Nesse sentido, os caminhos imprevisíveis e não planejados dessa forma de pesquisar me possibilitaram sentir o mundo experienciando os riscos e limites do trajeto, mas também encontrando possibilidades outras no percurso. Vejo que não sou a mesma Joana que iniciou o mestrado e isso é fruto deste trabalho de pesquisa, dos encontros e diálogos com as crianças.

Para registrar de forma escrita esse processo de pesquisa, que não é linear e muito menos solitário, apresento no ponto seguinte o conceito *Escrevivência* de Conceição Evaristo, como a forma que me permite tecer a escrita deste trabalho “levando as infâncias no coração”.

2.2.3- *Eu fiz o meu coração aqui do ladinho...Escrevivências de uma preta (menina, mulher, mãe, professora...)*

E desse assuntar a vida, que foi ensinado por
elas, ficou essa minha mania de buscar a alma,
o íntimo das coisas.
De recolher os restos, os pedaços, os vestígios,
pois creio que a escrita,
pelo menos para mim, é o pretensioso desejo de
recuperar o vivido.
A escrita pode eternizar o efêmero...
(Conceição Evaristo)

Compreendo o conceito de *escrevivência* (EVARISTO, 2017) como uma escrita realizada por mulheres negras, escrita carregada de vida que vem como meio de falar de nossas histórias a partir da nossa perspectiva. Embora ela não apareça sempre destacada, busco *escrever* como forma de dialogar com as questões colocadas pelas crianças. A *escrevivência* aparece como estratégia de escrita que acolhe nossos corpos falantes, como estratégia de memória de trazer a voz de nossos corpos negros.

Conceição Evaristo salienta que, na época da escravização, as mulheres negras faziam as crianças dormir contando suas histórias. Eram contos para fazer a casa grande adormecer. A potência da *escrevivência* aparece nessa pesquisa para resgatar e contar a nossa história

preta para despertar. Busco uma escrita que não descarte nossos sentidos e sentimentos, nossas vivências e experiências.

Escrevivências de uma professora pesquisadora que narra a vida para despertar a casa grande de seus sonhos injustos. Possibilidade de uma escrita decolonial com uma marca interseccional porque carrega marcas de escritas de mulheres negras das classes populares. Alves; Andrade; Caldas (2019), trabalham o movimento de narrar a vida e literaturizar a ciência como a necessidade de outra escrita para além da já aprendida, uma escrita não linear.

Parece-me que o estudo realizado me encoraja a *cavucar* textos, livros, vídeos que me ajudem a entender o racismo como algo estrutural e para fazer isso preciso me encorajar a dizer o indizível (KILOMBA, 2021). A forma que encontro é me apropriando do meu lugar de fala (RIBEIRO, 2017) para tocar nas feridas causadas pelo colonialismo.

Para Djamila Ribeiro (idem), o lugar de fala funciona como mecanismo de dispersão do poder, possibilitando aos que geralmente são definidos como aqueles que não podem falar, a refletir e construir conhecimento sobre questões diversas, que muitas vezes se relacionam diretamente com suas experiências práticas de vida. “Rompendo com silenciamentos, invisibilizações para ‘desestabilizar e criar fissuras e tensionamentos (...) para além das impostas pelo regime discursivo dominante’” (idem, p.89-90).

Refiro-me ao lugar de fala atrelado ao meu lugar histórico e social. É assim que quero pensar a minha prática, ouvindo os sujeitos crianças negros e não negros das classes populares para discutir nossas experiências em comum. Experiências atravessadas pelas matrizes de dominação de classe, raça e gênero (COLLINS, 2019).

Não tenho a pretensão de expor verdades, mas provocar desconstruções de nossos modos de olhar e de ouvir as crianças negras das classes populares. Nesse sentido, compreendo que minhas *escrevivências* podem visibilizar histórias outras e fazeres ainda não considerados como saberes.

Escrevivência me encoraja a compartilhar os sentimentos, as dores, as alegrias, os gritos e os sussurros que carrego e que expressei timidamente nos trabalhos anteriores e a quebrar um silêncio construído por uma determinação de vozes que querem falar sobre nós. As *escrevivências* são tecidas de muitos fios. Fios que surgem dos meus relatos, das minhas memórias e das provocações que os estudos geram em mim. Encontro fôlego para continuar a escrita quando converso com poemas e letras de canções. Assim como as experiências que me conduzem a tecer minhas *escrevivências* negras, que entram nessa pesquisa, principalmente, com relação aos fatos da minha infância.

Minha *escrevivência* foi embalada pelo choro o que me remeteu ao livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*, da Conceição Evaristo. Nossas lágrimas se encontram com as das minhas ancestrais e as de muitas outras que farão seus percursos de cura, de libertação, de humanização. A importância da nossa palavra para esse processo de humanização é uma das formas de conscientização. Em meu interior, pulsa o desejo de continuar ecoando as tantas vozes engasgadas e silenciadas daquelas que me antecederam.

Evaristo diz que, para além de termos aprendido a falar por “entre os orifícios das máscaras”, tem horas que falamos tão forte que quebramos a máscara. Vejo então, que a experiência e vivência que encharcam minha escrita são um trabalho de autoria no qual uso as nossas histórias, as minhas com as das crianças das classes populares, como possibilidade de estilhaçar essas máscaras.

O diálogo me permite a construção de espaços democráticos. Me possibilita tecer conversas respeitadas com as crianças, compreendo que elas são autoras, produtoras de cultura e protagonistas do processo de aprendizagem. Penso em propor transformações (COLLINS, 2019) por meio de uma educação libertadora valorizando nosso próprio modo de dizer, de contar, assim no próximo capítulo problematizo a minha prática pedagógica por meio dos relatos da minha prática que evidenciam a visibilização do nosso ser negro e do que temos feito — “com muito amor” — como instrumento de luta e de resistência.

3- O MEU CORAÇÃO PRECISA APARECER PORQUE EU FIZ COM MUITO AMOR!

"Ô meu corpo, faça sempre de mim uma mulher que questiona"⁹⁰

As experiências com as infâncias que me atravessam ganham sentido quando mergulho nas minhas memórias para tecer as *escrevivências* deste *corpomulher-negra* (EVARISTO, 2009). No movimento de investigar minha prática, de rememorar minha história e *cavucar* meus registros, os atravessamentos de classe, raça e gênero tornam-se visíveis na minha trajetória. Uma trajetória com experiências de negação, de silenciamento, mas, também, de resistências e (re)existências.

Para entender a complexidade do processo de escolarização das crianças das classes populares, busquei Freire (1999; 2005a; 2005b), Garcia⁹¹ (1995; 2006) e Esteban (2007). Estes autores não estão desvinculados da investigação que faço com relação ao recorte de raça, para o qual busco Fanon (2008), Cavalleiro (2001), Gomes (2002; 2008; 2012) e Trindade (1994). Compreendo o conceito de raça em diálogo com Gomes (1995). Neste sentido, neste trabalho,

raça não é usado com um sentido reduzido e tradicional, ou seja, que os grupamentos sociais com características biológicas semelhantes, geralmente transmitidas por hereditariedade e que são visíveis a olho nu como: a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros, são superiores ou inferiores entre si. Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade (GOMES, 1995, p. 49).

Se com Freire me conscientizo com relação à minha classe, com Fanon (2008) trilho o caminho para a libertação com a inteireza da minha cor. De alguma forma os dois autores me

⁹⁰ Em seu livro: *Pele Negra Máscaras Brancas* Frantz Fanon faz uma prece: "Ô meu corpo, faça sempre de mim um homem que questiona" (FANON, 2008, p. 19). Tomo emprestada a sua prece substituindo o termo homem por mulher.

⁹¹ Tanto Paulo freire, quanto Regina Leite Garcia dialogam com Frantz Fanon, no sentido de uma crítica ao processo de colonização. Ambos destacam em seus estudos que a subalternidade, a invisibilidade e silenciamento encontram historicamente os mesmos sujeitos. Os que são afetados violentamente com o racismo estrutural e as políticas segregadoras do neoliberalismo. Os sujeitos periféricos das classes populares em sua maioria negros.

trazem a importância da conscientização que vem pela teoria, mas também pelas experiências vividas, que nos movem à ação, em busca de transformações coletivas.

Neste sentido, encontro no livro *Pensamento feminista negro* de Patricia Hill Collins⁹² (2019) o conceito de interseccionalidade⁹³, apresentado pela autora como paradigma potente para problematizar diferentes formas de opressões. Diante do que encontro no diálogo com as crianças como caçadora de mim mesma (FERRAÇO, 2003), procuro os sinais do silenciamento e invisibilidade com relação às crianças negras das classes populares no cotidiano escolar considerando que as formas de opressão agem de forma interseccional (COLLINS, 2019).

Interseccionalidade possibilita ler nas entrelinhas das nossas vozes problemas sociais que atravessam nossas histórias de vida. Anunciando que as opressões interseccionais entre as categorias raça, classe e gênero não podem ser vistas de modo separado ou sobreposto. Não vou ao conceito para discuti-lo, mas como forma de ampliar a compreensão de que interseccionalidade traz elementos para observar as tensões e as possibilidades. Compreendo, então, que uma lente única não me ajuda a interpretar as diferentes formas de opressão e violência denunciadas nas falas infantis e no rememorar da minha história, tampouco o anúncio, as conquistas e potência presentes em nossa trajetória.

Alguns elementos da interseccionalidade dialogam com os movimentos identificados ao longo deste capítulo. Compreendo dessa forma porque Collins (2019) apresenta pontos importantes dentre os quais destaco a centralidade nas narrativas da própria história como produção de conhecimento e a necessidade de reconhecer esses conhecimentos como prática de resistência. Nesse sentido, a vivência e a experiência são importantes, pois denunciam as variadas categorias de opressão e são identificadas como estratégias de enfrentamento.

Collins (2019) destaca que o importante do trabalho com a interseccionalidade, é provocar transformações. Às transformações decorrentes da interseccionalidade a autora denomina de justiça social. Elemento que se entrelaça à busca por não perpetuar, por meio do meu fazer, o silenciamento e a subalternização que tanto ferem e desumanizam os sujeitos negros e não negros das classes populares. Uma prática pedagógica dialógica, antirracista e libertadora, seria a possibilidade de estabelecer a justiça social?

⁹² Neste livro Patricia Hill Collins (2019) faz suas reflexões baseadas unicamente na experiência das mulheres negras americanas, contudo, destaca que as ideias contidas no material podem valer para outras realidades. Concordo com a autora, pois percebo muitas semelhanças com as experiências de mulheres negras brasileiras e eu sou uma delas.

⁹³ Patricia Hill Collins (idem) no livro citado apresenta categorias interseccionais de opressão: sexualidade, gênero, raça, classe, etnia, nação. Ressalta que os sistemas de dominação agem em conjunto interconectados e mutuamente construídos e essas categorias não podem ser analisadas por uma lente monocromática.

É neste sentido que compartilho o relato que traz a experiência que titula esse capítulo. Experiência que me permite compreender o quanto as crianças indicam que a forma como experimentamos o mundo e como reinventamos nossas vidas com nossos corpos pedem visibilidade.

Este mês exploramos muitas possibilidades do desenho com o GREI3B. Este grupo de maravilhosas crianças que amam desenhar! As crianças desenharam o próprio corpo, o corpo dos colegas e até o meu! Foi arte no chão com giz, desenho no espelho com hidrocor... Já hoje a proposta era desenhar o corpo no papel A4, com hidrocor. Apresentei a folha, com apenas a fotografia do rosto deles, e perguntei: crianças o que está faltando aqui nesta folha? A resposta foi unânime "meu corpo, tia!". Depois de explorar o próprio corpo olhando no espelho, cada um desenhou as partes do corpo do seu jeitinho único! Com cola, pompom, fitas, botões, tecidos e muita imaginação, cada um pode criar as vestes, calçados e acessórios. Geovana desenhou um coração ao lado do seu corpo e disse: "tia, eu fiz o meu coração aqui do lado porque depois que eu colar a roupinha ele ainda vai aparecer! O meu coração precisa aparecer porque eu fiz com muito amor!". (Caderno de registros, 2019)

Reli o relato da experiência com Geovana no (re)encontro com as crianças e as famílias para expressar como parte do trabalho com a identidade, com o reconhecimento de nossos corpos, aconteceu. Percebi, contudo, que o relato não aparecia nesta dissertação, mas a fala da mãe de Bryan Luccas - "agradeço por ter amado e ter levado nossos filhos no coração" - me levou a olhar de outra forma para o registro. Ao reler várias vezes o relato pude ouvir a voz da pequena, por meio do relato "tia, eu fiz o meu coração aqui do lado porque depois que eu colar a roupinha ele ainda vai aparecer! O meu coração precisa aparecer porque eu fiz com muito amor!". Busquei, também, os registros imagéticos dos dias que permitiram tecer essa experiência.

Figura 18,19 - Fotografias de dois momentos que as crianças retratam seus corpos



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Com a leitura das imagens acima, juntamente com as falas de Geovana e da mãe de Bryan, compreendo que esse corpo historicamente invisibilizado pode se tornar visível quando o nosso coração, a nossa subjetividade, nossas emoções e sentimentos não são descartados no processo de *aprendizagem* *em* *sino*. Estas pistas anunciam a necessidade de que nossos corpos apareçam neste trabalho como possibilidade de que nosso ser negro seja considerado para pensar as práticas pedagógicas.

Pensar a minha prática pedagógica me leva a entrelaçar o coração e o amor recorrentes na fala de Geovana e da responsável com a amorosidade de que fala Freire (2005a). O amor como atitude de fé e esperança no mundo e nas pessoas. Amor como elemento essencial ao diálogo na pronúncia do mundo. São as crianças negras e não negras das classes populares que me ajudam a ver boniteza na vida. A boniteza do encontro e interação com as crianças evidencia que nos pronunciamos “à amorosidade, à alegria e ao querer bem” (idem). Aprendo, então, que uma prática pedagógica libertadora e antirracista pode ser feita com amor. Amor que exige um ato de coragem, de compromisso com o outro, de transgressão para tocar nas feridas que a sociedade colonizadora tem feito (FANON, 2008).

Diante dessas evidências, como Fanon (2008) faço uma prece ao meu corpo de mulher negra que questione como esses corpos negros aparecem no meu trabalho e porquê aparecem. Questiono porque o corpo estereotipado, silenciado, o corpo que ocupa a zona do não-ser, continua a luta pela liberdade. Entendo que questionar sempre pode dar visibilidade ao corpo que age, que resiste, que diz “sim à vida. Sim ao amor. Sim à generosidade” (idem, p. 184).

Nesse sentido, nos próximos pontos me coloco a repensar o meu fazer a partir de nossa *corporeidade* (TRINDADE, 2006) como modo de afirmar nosso corpo negro e mostrar nosso coração.

3.1 - Viu tia Jô, não te falei que é o sol que faz a sombra?! O pátio sem brinquedos - brincadeiras com o corpo

Brincar é coisa que dá no corpo... Brincando a gente se perde no tempo e se reinventa, gíngua e começa tudo outra vez . (Azoilda Loretto da Trindade)

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), os eixos norteadores do trabalho pedagógico para com as crianças são as interações e a brincadeira. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) indica que ao educar estamos cuidando e que também ao cuidar estamos educando, possibilitando ambientes e situações para que a criança se desenvolva de forma integral na relação consigo mesma e com o outro.

Os documentos indicam que a prática pedagógica pode ampliar os conhecimentos da realidade social e cultural em busca da aceitação, do respeito e da confiança quando o fazer pedagógico se pauta em uma educação articulada ao cuidado. Compreendo que a indissociabilidade entre educar e cuidar orienta o currículo e os fazeres pedagógicos destacando a importância de propiciar situações e espaços de interações, brincadeiras e cuidados.

Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. (BRASIL, 1998, p. 23).

Quando penso em interações e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil espero encontrar e criar espaço para a brincadeira como patrimônio cultural, ou seja, como um conjunto de práticas, de artefatos e conhecimentos tecidos, acumulados e compartilhados historicamente (BORBA, 2007).

Concordo com Borba (idem) que o brincar como experiência de cultura não está dado na vida, ou seja, é nas interações com os sujeitos que se aprende a brincar. Por meio da brincadeira como linguagem social a criança se desenvolve, aprende a agir sobre a realidade construindo-a e reconstruindo-a. A autora lança o convite a observar as crianças de nosso cotidiano brincando, pois por meio dessa observação podemos conhecê-las melhor. Observando as brincadeiras podemos ultrapassar os muros da escola e entrar em parte dos

mundos e experiências revelados por meio das ações e significados que as crianças constroem enquanto brincam.

Vejo que o *espaçotempo* da NAEI ganha vida e alegria quando os corpos negros e não negros das crianças das classes populares o ocupam. Como traduz Trindade (2013), um corpo que brinca, que se reinventa, provocando transformações nos lugares por onde transita. Recordo de uma experiência que me ajuda a pensar o quanto as crianças percebem a importância que damos ao que falam e ao que expressam por meio de seus corpos.

Ontem foi um dia nublado, com poucas crianças, por isso reunimos as crianças de todos os GREIs para brincar no pátio. Valentina, menina do meu antigo grupo, andava atrás de mim para todos os lugares que eu ia. Brinquei com ela dizendo: Gente, tenho uma sombra linda atrás de mim! As sombras vão com a gente, e fazem tudo que a gente faz! Comecei a me movimentar de formas diferentes para ver se ela me imitaria. A pequena sorriu e disse: “Não tia, tá errado! É o sol que faz a sombra”. Expressiva como sempre olhou para o céu e completou: “nem tem sol hoje”!... Geovana, estava sentada no chão brincando de boneca, mas observava atentamente nossa movimentação e brincadeira, ao ouvir a colocação de Valentina, Geovana levantou outra hipótese: “não é o sol que faz a sombra. É o escuro, porque a sombra é escura”. Perguntei às duas: que tal a gente pesquisar sobre isso? Elas ficaram animadas e recordaram quando brincamos de detetives e pesquisamos os insetos da NAEI... Enfim, uma criança do meu grupo atual me chamou e elas continuaram a brincar.

Hoje, manhã com sol, nos reencontramos no pátio. Quando Valentina me viu segurou na minha mão e disse: “vem aqui tia Jô, tenho que te mostrar uma coisa!”.

Curiosa, segui a pequena... quando chegamos bem no meio do pátio, onde o sol é pleno, ela soltou minha mão e saltitante olhava para sua sombra refletida no chão dizendo: “viu tia Jô, não te falei que é o sol que faz a sombra?!”. (Caderno de registro, fevereiro de 2020)

A narrativa compartilhada pode indicar que os encontros com as crianças são carregados de surpresas. Sinaliza parte do que espero encontrar quando penso em interações e brincadeiras. Neste dia, por exemplo, o pequeno espaço da NAEI estava esvaziado o que gerou um combinado entre as professoras. Combinamos de nos reunir no pátio após o café da manhã das crianças, para proporcionar maior interação entre os pequenos. Cada grupo levou um cesto com brinquedos que foram compartilhados entre as crianças. Foi assim que (re)encontrei Valentina⁹⁴, me abaixei à altura dela, a abracei e disse que estava com saudades. Ela sorriu e me abraçou também.

⁹⁴Chamo de (re)encontro porque essa experiência ocorreu no início do ano de 2020. Trabalhei com o grupo de Valentina (GREI3B) de março a setembro de 2019. Como a sala de atividades do meu atual grupo era no segundo andar e nossos horários de pátio e refeições não eram próximos, pouco conseguia encontrar com Valentina e as demais crianças do meu antigo grupo.

Continuei interagindo com as demais crianças, e percebi que Valentina andava atrás de mim. A pequena literalmente me seguia. Parei e perguntei se ela estava precisando de alguma coisa. A pequena olhou para o chão e fez sinal que “não” com a cabeça. Como continuei transitando pelo pátio cumprimentando as demais crianças, Valentina continuou a me seguir de um lado para o outro. Decidi aproveitar a oportunidade para brincar. Comecei a fazer movimentos com meu corpo esperando que a menina entraria na brincadeira “de sombra”. A minha ideia seria inverter os papéis e me tornar a sombra dela também, mas fui surpreendida por sua fala convicta: “não tia, tá errado! É o sol que faz a sombra!”.

Fiquei encantada em presenciar como o meu encontro com Valentina provocou o diálogo dela com Geovana, que estava sentada brincando de outra coisa. As duas começaram a criar hipóteses. Enquanto Valentina tentava provar que era impossível fazer sombra - “nem tem sol hoje!” -, Geovana criava outra questão - “não é o sol que faz a sombra. É o escuro, porque a sombra é escura” -. Enquanto as duas defendiam suas hipóteses, eu pensava: que tema potente para investigar! Compartilhei a experiência com as atuais professoras das pequenas e continuamos a brincar de “tentar fazer sombra sem o sol”.

No dia do acontecimento registrei a experiência em meu caderno de reflexões do vivido porque achei potente, mas não esperava que no dia seguinte seria surpreendida pela criança novamente. Assim que cheguei ao pátio com o grupo de crianças no qual atuava reencontrei Valentina. Não deu tempo ao menos de cumprimentá-la, diante do seu entusiasmo ao me encontrar. Imagino que a memória do dia anterior a colocou a minha espera. Quando a pequena me viu correu ao meu encontro segurou minha mão e disse: “vem aqui tia Jô! Tenho que te mostrar uma coisa!”.

Curiosa que sou, segui a pequena. Entendo que ao comprovar sua hipótese “viu tia Jô, não te falei que é o sol que faz a sombra?!” Valentina encontrou uma forma de, com seu corpo negro, reivindicar seu lugar no mundo (TRINDADE, 2013). Naquele dia de (re)encontro eu fui “a sombra” de Valentina que com seu corpo saltitante confirmou o que Paulo Freire (2005a) enfatizou, com sua vida e obra: a importância de entender que na educação libertadora somos educados na interação com os outros, na valorização de nossos saberes mediatizados pelo mundo. Valentina prova que em uma relação dialógica muito tenho a aprender com os pequenos.

A menina sinaliza que os corpos negros carregam conhecimentos que podem ser expressos por meio da brincadeira. Compreendo com Borba (2009) que através das brincadeiras as crianças experimentam, imaginam, fantasiam e aprendem. Dessa forma,

quanto mais a criança brinca, mais torna-se autora e protagonista das histórias e narrativas que cria.

Trindade (2013) sugere que por meio do corpo afirmamos a vida; parece-me que a experiência com Valentina confirma a sugestão da autora. No cotidiano da NAEI Angela Fernandes brincamos em diferentes espaços. Utilizo o plural porque brinco com as crianças, mas percebo que o pátio é o lugar preferido delas. Quando chegamos à área externa da NAEI tudo o que temos é um pequeno espaço, sem os balanços e demais brinquedos comuns de pátio. O cenário atual muitas vezes me incomoda e outras vezes me desafia a olhar com outros olhos para o que temos de mais potente: os nossos corpos.

Com relação ao espaço pequeno e vazio, na ausência de brinquedos nos organizamos⁹⁵ para explorá-lo levando um cesto com materiais não estruturados. Nele juntamos: peneiras, rolinhos de papel higiênico, funil, formas de gelo, colheres de pau, potes e tampas de diferentes tamanhos e formatos. Em alguns dias de experimentações também disponibilizamos apenas caixas de papelão de diferentes tamanhos. Em outros momentos os tecidos de tamanhos pequenos, médios ou grandes faziam a festa das crianças.

Figura 20 Quando caixas viram ônibus



Figura 21 O casamento da dona baratinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019

Enquanto observo, as crianças e suas brincadeiras faço meus registros, participo, proponho outras brincadeiras, brinco... Entendo que os *espaçostempos* de brincadeiras são momentos privilegiados para captar elementos essenciais para o meu fazer com os pequenos.

As brincadeiras livres são oportunidades de aprendizagens para as crianças e para mim, pois me ponho a observar como elas brincam, com quem brincam e do que preferem brincar. Fico atenta às questões reais do mundo presente nas brincadeiras. Observo se alguma criança

⁹⁵ Utilizo o plural porque na Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói trabalhamos no sistema de bidocência como destaquei na nota 37. As ações que tenho com relação ao grupo e às crianças são conversadas com a professora que trabalha comigo, geralmente planejamos grande parte do trabalho realizado juntas, por este motivo considero que não estou agindo sozinha.

está excluindo ou sendo excluída. Observo quem brinca sozinho e resiste em interagir. Neste processo descubro os diferentes universos infantis e suas leituras de mundo. A partir das pistas que elas me dão penso de que formas posso preparar os espaços para contribuir com suas experiências de forma que possam imaginar e criar. A partir dessas observações procuro propor brincadeiras em que as crianças se sintam acolhidas, respeitadas, amadas...

Acredito que a criança que habita em mim sempre esteve presente no pátio da NAEI. Algumas vezes brincando de meus pintinhos venham cá, de amarelinha, de bolinha de sabão, de pique-pega. Em alguns momentos sentava para comer uma pizza, almoçar ou simplesmente tomar um café. Em nossas conversas, uma das primeiras coisas que as crianças descobriram é que amo café. Desde então, era é só estar perto das cozinhas, dos restaurantes ou lanchonetes que elas criavam, que eu recebia várias xícaras de café acompanhadas de pedaços de bolos.

Nas brincadeiras de pique-esconde, por exemplo, descobrimos que só tínhamos uma grande mangueira e ali nos escondíamos. Quando era a vez das crianças se esconderem eu partia para encontrá-las. Comecei a valorizar o curto caminho até a árvore. Buscava trazer para o nosso mundo brincante os adultos⁹⁶ que estavam por perto. Nas passadas curtas pelo caminho perguntava: — vocês viram as crianças por aí?. Falava suas características ressaltando suas belezas, negras ou não. Dizia como algumas estavam vestidas, como eram seus cabelos, o que calçavam...

Por outras vezes, sinalizava por meio da brincadeira que somos um coletivo: — Dona Vera, você viu o grupo 3B?!. Aquele grupo de crianças espertas?... será que foram embora?... (abria o cesto de brinquedos). Será que foram parar no mundo encantado dos brinquedos?... Enquanto fazia toda a encenação ouvia altas gargalhadas das crianças atrás da árvore. Parecia que o tempo não passava.

Quando era a vez de alguma criança nos encontrar, ficava observando o quanto de imaginação aparecia em seus gestos, a começar pela contagem. Elas não contavam com a boca, apenas, mas com o corpo inteiro. Levantavam os dedinhos: — é um, é dois, é três... Se faltassem dedos incluíam as pernas. Por um momento me imitavam. Durante a procura começavam a encenar também. A gente não tinha outro espaço tão propício ao esconderijo. Poucos eram os que arriscavam esconder-se no banheiro, então, o caminho era o mesmo até a mangueira. Mas, ao imaginar os pequenos vão além da imitação, eles criam e recriam.

⁹⁶ Geralmente os funcionários da limpeza ficam no pátio porque o pequeno corredor transformado em área de serviços fica em frente a mangueira.

Certa vez Sheron bateu na porta da cozinha para saber se estávamos lá dentro e perguntou se estávamos “comendo a comida toda”. Das três cozinheiras que temos, todas interagem bem com as crianças e era comum ver uma delas dando asas à imaginação também. Entravam na brincadeira e diziam que tinha feito “sopa com a gente”. Imediatamente Sheron, ou outra criança, corria até a árvore e gritava: acheiiii!. Como pode tanta surpresa e encantamento em algo repetitivo?

Foi em momentos como esses, no pátio ou na sala, que estive atenta a observar como as crianças atribuíam valor e sentido à vida, por meio das brincadeiras e interações. Como já dizia o poeta Carlos Drumond de Andrade, “brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo”. Gosto de brincar com elas pelo prazer de brincar, porque por meio das brincadeiras tenho pistas do que posso ampliar seus repertórios e aprendo a respeitar os diferentes tempos infantis.

Nas minhas reflexões, as brincadeiras aparecem como aprendizagens cotidianas. Brincadeiras que brincamos, brincadeiras que observamos, brincadeiras que aprendemos e outras que ensinamos ou ressignificamos.

Recordar como as crianças ressignificam o *espaçotempo* da NAEI por meio de seus corpos brincantes me leva ao que Trindade (2013) chama de ludicidade. Para Trindade, o cotidiano escolar precisa ter ludicidade, e esta é interligada à alegria, ao gosto pelo riso, pela diversão. A ludicidade é o movimento de celebração da vida. A ludicidade é o que busco no cotidiano da Educação Infantil. Procura que me inquieta a uma prática com muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso.

Compreendo que interagindo e brincando com as crianças aprendo a ler o mundo e a realidade do meu cotidiano para transformá-los (FREIRE, 2005a). O (re)encontro com Valentina me levou a mergulhar nas memórias de nossas experiências brincantes. Experiências que parecem indicar que é possível romper com a cultura do silêncio quando as crianças encontram espaços para assumirem-se como sujeitos de conhecimentos e assim sujeitos da própria história. A experiência com Valentina me encorajou a tratar, no ponto a seguir, de questões que pedem visibilidade para serem transformadas.

3.1.2- Quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai! Imagens caleidoscópicas

A invisibilidade é a morte em vida.

(Azoilda Loretto da Trindade)

Penso a brincadeira como direito da criança e como dimensão integrante do currículo (DCNEI, 2009). De acordo com Referencial que orienta a prática pedagógica da Educação Infantil pública de Niterói, na brincadeira como experiência de cultura as crianças “criadoras e criadas na cultura são produzidas na e produtoras da história” (RCEI-NITERÓI, 2010, p16).

Diante do que vivo e do que aprendo com os documentos pergunto: o direito das crianças às brincadeiras é garantido nos planejamentos? Que culturas e histórias são valorizadas quando pensamos em brincadeiras? Com que intencionalidade elaboramos projetos que têm por tema a brincadeira? Estamos atentas ao que as crianças anunciam em momentos de brincadeiras?

Observo as brincadeiras das crianças no pequeno pátio da NAEI como inspiração para criar e fortalecer espaços em que a infância não seja roubada. Desejo uma Educação Infantil que promova vida. Vida na qual não haja espaço para a invisibilidade, para a exclusão, a desumanização e subalternização (TRINDADE, 2013).

Cavuco meus registros e percebo que já não vejo mais a mesma coisa porque não sou mais a mesma pessoa. Nesse movimento lembrei-me de um brinquedo que me encantava na infância: o caleidoscópio. A cada vez que o olhava tinha encantamento e descoberta. Daí entendo a beleza da repetição que aparece nas brincadeiras e na minha pesquisa. O brinquedo era o mesmo, mas cada vez que olhava apreciava uma imagem diferente. Associo a recordação da experiência com o caleidoscópio com a forma que rememoro os episódios aqui compartilhados. Embora o caleidoscópio (relato) seja o mesmo, dependendo do tempo que mergulho nele tenho diferentes compreensões.

Volto ao pátio, às interações, às brincadeiras, aos cuidados aprendidos e ensinados cotidianamente. Começo a perceber que não consigo captar todas as experiências vivenciadas, o que me leva a ter que escolher o que e como problematizar. *Cavuco* os relatos da minha prática e encontro situações confrontadoras. Escolho mergulhar com todos os meus sentidos nessas situações porque penso que elas contribuem com o processo de conscientização das diferentes formas de opressão e dominação que geram a invisibilidade e o silenciamento dos sujeitos negros.

Recordo, por exemplo, de um dia em que observava as crianças brincando no pátio. Neste momento percebo uma correria de um grupo de meninos com o balde de legos. Sentados embaixo da mangueira eles começaram a transformar o lego em armas. De repente um garoto de três anos passa perto de mim abaixado. Na brincadeira ele estava fugindo da

polícia. O policial era outro menino da mesma idade. No instante que ele passou correndo e abaixou-se encostando na parede com o lego virado para cima, me senti incomodada com o que vi. O meu incômodo veio porque tive a minha memória despertada para elementos que me machucam na minha trajetória pessoal e de formação. Elementos, dos quais tratarei a frente.

Retomo a minha interferência na brincadeira dos meninos e ao que ela provocou. A minha intenção era chamar os dois meninos para apontar outras possibilidades de criar e brincar com o lego, mas não tive tempo porque o outro menino voltou correndo para outra parte do pátio. Chamei o menino que fazia o papel do bandido porque ele estava mais próximo a mim. Chamei o pequeno individualmente, mas não o convidei para chamar sua atenção ou “brigar”, mas percebi que ele já veio de cabeça baixa e escondendo o brinquedo. Então, resolvi perguntar o que ele tinha feito.

— O que você fez com o lego?

— É um “pou-pou”, tia!

— Para que serve isso?

— Para matar as pessoas!

— E o que acontece com quem mata as pessoas?

— A polícia prende!

— Então, por que você está brincando disso?

— Quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai!

(Caderno de registros, abril de 2019)

Diante da fala do menino, com os olhos marejados, não tive outra reação naquele momento a não ser de abraçá-lo. Não era o que esperava ouvir, não tinha palavras para aquela resposta. É doloroso retomar esse episódio. Principalmente porque questiono as perguntas que fiz. A escolha por esse relato que me expõe e me confronta não foi com a intenção de problematizar os valores acerca da brincadeira de polícia e ladrão, mas para problematizar como brincadeiras assim podem provocar outros olhares e pensamentos com relação às crianças das classes populares.

Entendo, que independente da classe social a brincadeira de polícia e ladrão, como tantas outras, acontece, dentro ou fora da escola. O que me leva a refletir sobre o fato de que cenas violentas com o uso de armas de fogo estão presentes na sociedade e aparecem cotidianamente em episódios contidos em desenhos, séries, jogos, jornais ou telejornais.

Recordo, por exemplo, que a brincadeira de polícia e ladrão era comum na minha época de criança. Quando pequena presenciava meu irmão e colegas brincando e não

ouvíamos repreensões por brincar assim. A questão que me incomoda não está na brincadeira em si. Ressalto, também, que não cabe generalizações com base na cena, tal como, se todas as crianças que brincam da mesma forma estejam vivendo o mesmo drama do menino.

Resgato o episódio porque a experiência com o menino me fez lembrar quantas vezes em minhas andanças pelas escolas ouvi discursos que desqualificavam e apresentavam desesperança com relação às crianças que brincavam como ele. Comecei a identificar que a desqualificação acontecia por conta de que esses corpos, majoritariamente negros, carregavam marcas e uma delas era o pertencimento à favela⁹⁷.

Na minha trajetória como professora pesquisadora transitei em diferentes escolas públicas e observando as brincadeiras e a movimentação dos corpos desses meninos foi comum ouvir:

- Não liga, não, aqui todos eles fazem as mesmas coisas.
- Nas mãos dessas crianças tudo vira arminha!
- A maioria tem parente preso. Tem jeito não!
- A família não está nem aí! Por isso que eles são assim.

O cotidiano vivido e experimentado por mim enquanto educadora que transita nos dois *espaçostempos* - o da favela e o da escola -, não me permite prosseguir sem tocar em um ponto que aparece recorrentemente como uma das formas de fortalecer os processos de subalternização que vivemos historicamente como sujeitos, majoritariamente negros, das classes populares.

Como grande parte das crianças matriculadas nos espaços públicos de Educação Infantil tem origem popular, são preponderantemente negras e no caso das crianças com as quais atuei, a maioria residente das favelas, compreendo que para pensar uma prática pedagógica libertadora e antirracista é necessário problematizar as situações de racismo e opressão vivenciadas desde muito cedo pelas crianças. Oliveira e Abramowicz (2010) destacam em seus estudos que a família negra brasileira vivencia a desigualdade social com mais intensidade, logo a pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel do que a criança pobre e branca. Racismo que aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças no cotidiano escolar (idem).

Não quero romantizar a vida na favela, até porque conheço parte da realidade vivenciada nesse contexto. Conheço um pouco das práticas ali vivenciadas por meninos e

⁹⁷ A favela ocupa um espaço dentro da escola, embora me pareça que a escola, ainda, desconheça as múltiplas realidades desse lugar. Destaco essa localização da favela porque grande parte das crianças que frequentam o espaço da NAEI são oriundas das favelas mais próximas como: Caniçal, Barreirinha, Boa Esperança.

jovens que trabalham⁹⁸ para o tráfico em algumas favelas de Niterói e São Gonçalo. Já presenciei confrontos reais entre eles e policiais. Sei o quanto é assustadora essa situação e francamente não desejo esse futuro para nenhuma de nossas crianças. Acredito que esse sentimento foi o que me motivou a interromper a brincadeira dos meninos. Parece haver um pensamento comum entre as professoras, não queremos que nossas crianças ocupem esses lugares, refiro-me ao lugar do “bandido”, mas diante de tantas mortes e violências, questiono-me também sobre a posição de policial.

Diante da minha vivência, e das falas gravadas em minha memória, com relação a esse assunto, acredito que seja, por isso, que nossa primeira atitude, como educadoras, quando presenciamos brincadeiras como a de polícia e ladrão, no espaço da Educação Infantil, seja a de dizer: “não!”. Pensamos em proteger nossas crianças dos estigmas, mas presencio também as crianças criarem suas estratégias e muito espertas, retrucam o “não” com um argumento válido: “Mas, em casa eu brinco!”. Mesmo assim, com nossa perspicácia de professoras seguimos rebatendo: “Mas, aqui não brincamos assim!” ou “Mas, aqui não é a sua casa!”.

Compreendo que nosso desejo é o de eliminar toda e qualquer forma de violência dentro do espaço escolar. Questiono-me, no entanto, se os estereótipos que esses meninos recebem por ter um familiar em privação de liberdade, por ser negro, por ser pobre ou até mesmo por brincar de polícia e ladrão também não seria uma forma de violência.

Quando retomo esse registro compreendo que a minha atitude, naquele momento, foi atravessada pelas experiências anteriores. Assim, para tentar proteger a criança de ser lida por tais lentes, interrompi a brincadeira. Não queria apenas dizer para ele: “Pare de brincar assim!”, mas a forma como o menino chegou a mim, cabisbaixo e escondendo o brinquedo, modificou meus planos de criar outros objetos com o lego e me levou a fazer perguntas.

Não considero as perguntas que fiz como as ideais, mas a partir delas pude ouvir a voz do menino: “quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai!”. Voz que revela a necessidade de compreender o cotidiano escolar como parte de uma sociedade desigual e excludente. A fala da criança me levou a pensar quantas vezes os elementos da vida cotidiana são anunciados pelas crianças, mas são tratados como questões individuais e não aparecem como proposição para pensar o trabalho pedagógico. “Quero ser preso...” revela que precisamos atentar para o macro para pensar nossas ações no micro. Porque podemos ser motivadas por boas intenções, mas muitas vezes nossas ações estão encharcadas dos preconceitos que internalizamos.

⁹⁸Vou utilizar trabalhadores porque, geralmente, é assim que eles se identificam.

Este corpo questionador não se conforma em perpetuar a invisibilidade e silenciamento de crianças como o menino da brincadeira. Por esta razão, fiz dois movimentos que podem possibilitar leituras outras da mesma experiência. O primeiro movimento foi o de buscar a base de dados do INFOPEN⁹⁹, para ter informação sobre o sistema penitenciário brasileiro. Observei que os estudos apontam que a maioria dos sujeitos em privação de liberdade são do sexo masculino. Com relação a faixa etária das pessoas, 29,9% é composta por jovens com idade entre 18 a 24 anos, seguido de 24,1% entre 25 a 29 anos e 19,4% entre 35 a 45 anos. Somados o total de presos até 29 anos de idade totalizam 54% da população carcerária. Identifico que o pai do menino da brincadeira se insere no quadro mais alto com relação à faixa etária.

No ano de 2017, o INFOPEN coletou dados referentes a 726 mil pessoas presas no Brasil. Com relação a cor ou etnia¹⁰⁰ da população prisional brasileira os dados indicam que 46,27% das pessoas privadas de liberdade no Brasil são de cor/etnia parda, 35,48% da população carcerária de cor/etnia branca, 17,37% de cor/etnia preta, 0,67% de cor/etnia amarela seguida de 0,22% de cor/etnia indígena. Somados os dados com relação aos pardos e pretos da população carcerária os corpos negros ocupam 63,6%.

Esses dados indicam a minha preocupação com o que foi anunciado com a fala da criança. Quando penso em minhas ações como possibilitadoras de transformações do mundo, vejo que é preciso entender a história como possibilidade, a decisão como ato de ruptura. O movimento presente na práxis me traz a consciência de que que não vou mudar questões macro, aquilo que faz parte da estrutura de um projeto dominante, mas como sujeito histórico, como professora pesquisadora negra, questiono sobre o que pode a minha prática.

Regina Leite Garcia (1995; 2006) e Freire (1999) defendem que a educação como ato político exige de nós um movimento constante de remar contra a maré. Se historicamente os nossos corpos subalternizados foram ensinados que não há possibilidades de romper com o destino imposto, na minha prática pedagógica com as crianças negras e não negras das classes populares quero fazer diferente.

Pode ser que uma forma de fazer diferente seja escutar o que as crianças têm a dizer. Com as vozes das crianças sou despertada a olhar questões importantes para a construção do

⁹⁹ INFOPEN corresponde a base de Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias. Sistema do Ministério da Justiça e Segurança Pública criado em 2004 que fornece dados/estatísticas do sistema prisional brasileiro. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/sisdepen/mais-informacoes/relatorios-infopen>. Acesso em abril de 2021.

¹⁰⁰ A base de dados da INFOPEN utiliza esse termo.

meu fazer pedagógico. Compreendo que suas falas e diferentes formas de expressão não são menores porque são crianças, por isso, não podem ser subalternizadas e marginalizadas.

Diante de tal compreensão, ressignifico a pergunta “pode o subalterno falar?”, feita por Spivak (2010), para: pode o subalterno ser ouvido?. O que as crianças das classes populares nos falam, nos mostram também pode ser concebido como instrumento de luta, de resistência? Como fazer com que nossas vozes não parem de ecoar transformando práticas na Educação Infantil?

A tensão presente no ato de falar e ser ouvido me leva a problematizar o meu desejo de “proteger” o menino da brincadeira. O que me levou ao segundo movimento: o de buscar os dados com relação ao aumento de homicídios das crianças negras e não negras residentes em favelas. Encontrei uma reportagem¹⁰¹ que me levou ao Fórum Brasileiro de Segurança Pública¹⁰², o qual, com base no relatório anual de 2021, informa que 75% das crianças, adolescentes e jovens entre 0 e 19 anos que são assassinadas são negras. A maioria dessas mortes não são noticiadas e muito menos esclarecidas. O que evidencia a indiferença com relação à vida de crianças e adolescentes negros e residentes das favelas brasileiras.

Desde o ano de 2019 muitos corpos negros de meninas e meninos deixaram de alegrar e encantar as favelas cariocas. Em fevereiro, Jenifer Gomes, 11 anos, foi assassinada com um tiro no peito em Triagem. Em março, perdemos Kauan Peixoto, 12 anos, assassinado com três tiros na favela da Chatuba e em maio Kauan Rosário, 11 anos, atingido por um tiro na Vila Aliança. Em setembro foi noticiada a perda de mais duas crianças, Ágatha, de 8 anos, morta dentro de uma Kombi no Complexo do Alemão e Kauê, 12 anos, assassinado com um tiro na cabeça no Complexo do Chapadão.

Em maio de 2020, o menino João Pedro, de 14 anos, foi morto durante operação policial em São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. A morte do menino, que teve sua residência alvejada por mais de 70 vezes, mobilizou o Supremo Tribunal Federal que decretou a suspensão das operações policiais dentro das favelas cariocas em tempos de pandemia. Ordem que não tem sido cumprida porque até a criança negra que ainda não teve a chance de vir ao mundo teve sua vida ceifada. Este foi o caso da criança de 14 semanas que Kathlen

¹⁰¹ Reportagem disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/18/brasil-teve-quase-5-mil-mortes-violentas-de-criancas-e-adolescentes-em-2019-75percent-eram-negros-revela-anuario.ghtml> Acesso em julho de 2021.

¹⁰² Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/07/anuario-2021-completo-v6-bx.pdf> SSN 1983-7364 • ano 15 • 2021 Acesso em julho de 2021.

Romeu guardava em seu ventre negro. A jovem de 24 anos foi assassinada em junho do ano de 2021 após ter sido baleada durante uma operação policial.

Quantos meninos negros como Lucas Matheus, Alexandre e Fernando Henrique somem todos os dias e nada acontece? As crianças de Belford Roxo estão desaparecidas desde o dia 27 de dezembro de 2020. Não presenciamos manifestações nas ruas, parece “natural” que os corpos negros das crianças das favelas desapareçam, ou sejam violentamente assassinados.

Os dados acima são lidos por mim com muita dor. Dor que me encoraja a ouvir as crianças e a recordar a experiência com o menino da brincadeira como caminho para aprender a educar e cuidar dos meninos negros das classes populares. Recordo então do vídeo *Como é ser mãe de meninos pretos em uma sociedade racista*¹⁰³, no qual seis mulheres negras, mães de meninos negros com diferentes idades, revelam suas alegrias, suas dores e preocupações.

As mães falam de seus filhos como crianças que correm, que pulam, que brincam. Narram a história de meninos ativos, como o menino da brincadeira. Me senti representada nas vozes dessas mulheres, principalmente, quando elas relatam que ensinam a esses meninos que seus corpos pretos, vindos de África, são corpos com movimento. No entanto, chega um momento que essas mesmas mulheres negras precisam ensiná-los a não fazer movimentos bruscos com esses corpos.

As vozes dessas mulheres sinalizam que há uma dor comum entre as mães negras que precisam educar os seus filhos para que se protejam, mas essa educação passa pela dor de ter que ensiná-los que seus corpos negros podem representar ameaça. Os meninos negros precisam desde muito cedo aprender a invisibilizar seus corpos, a negar até mesmo o direito de correr livremente.

O desabafo dessas mães me leva a pensar que talvez o espaço da Educação Infantil seja um dos poucos lugares em que nossas crianças podem correr, podem brincar livremente. Lugar onde podem falar o que pensam, onde podem conversar, expor seus medos, histórias, sonhos, dores. O que revela que preciso ser alguém que escuta e dialoga com elas.

Nesse sentido, encontro no *Pensamento feminista negro*, de Patricia Hill Collins, o conceito de imagens de controle¹⁰⁴. Conceito que me ajuda a entender como as relações de

¹⁰³ Quebrando o Tabu: Como é ser mãe de meninos pretos em uma sociedade racista? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXjMgV6Lmyw>

¹⁰⁴ Para compreender melhor o conceito imagens de controle conectando-o à minha experiência como mulher negra das classes populares, brasileira busquei o vídeo com a palestra de Winnie de Campus Bueno estudiosa do pensamento de Patricia Hill Collins. Tema da palestra: Imagens de Controle – Uma categoria analítica do pensamento feminista negro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4mPUVq2MjI8>

poder se articulam aos sistemas de dominação. As diferentes formas de dominação atreladas ao patriarcado, ao colonialismo e ao sexismo são oriundas do período de escravização (COLLINS, 2019). Para Collins, as relações de poder são interseccionais, assim as imagens de controle agem de forma relacionada entre classe, raça, idade e gênero, com intenção de manter o poder de dominação hegemônico.

A autora utiliza o conceito como categoria analítica para compreender como os vários tipos¹⁰⁵ de imagem de controle são criadas para tentar silenciar, desarticular e desqualificar as estratégias de luta e de enfrentamento, a opressão, de mulheres negras nos Estados Unidos. O pensamento feminista negro investiga como as mulheres negras resistem a essas imagens criando estratégias de resistência às próprias imagens de controle.

Compreendo que não cabe generalizações quanto à forma que cada mulher experimenta e enfrenta as relações sociais de dominação. Transpondo a questão das imagens de controle para minha realidade, concordo com Winnie Bueno que as imagens atuam como forma de naturalizar a opressão, a desigualdade social, a exploração e a consequente subalternização e objetificação dos povos negros. Ou seja, as imagens de controle criam obstáculos para eliminar o processo de subjetivação e autonomia das mulheres negras.

Foi o que identifiquei, tanto na minha trajetória quanto na das mulheres da minha família. Crescer em um ambiente em que se propagou a imagem da mulher negra como a “mula” ou carvão contribuiu para que as mulheres de minha família internalizassem os estereótipos de imagens controladoras da condição feminina, embora de maneiras diferentes da que experimentei enquanto criança e enquanto mãe. Percebo que a função da imagem é a de nos desumanizar, coisificar e controlar nossos corpos e pensamentos. Quando recordo, por exemplo, as associações com relação ao cabelo crespo como cabelo ruim, como bombril, a cor

¹⁰⁵ Apresento resumidamente as imagens de controle, que de acordo com Collins (2019) foram criadas pelo grupo dominante na era da escravização para justificar a exploração, a violência e a subordinação das mulheres negras. As imagens tratadas em seu livro são: A imagem da Mammy como a serviçal obediente. A mulher negra que ama, cuida e alimenta os filhos da casa grande melhor do que os seus, a que aceita a posição de subordinação. No vídeo de Winnie Bueno a figura da Mammy é associada a figura da tia Anastácia do sítio do pica pau amarelo. Na obra de Monteiro Lobato a tia Anastácia, mulher negra retinta, cria Emília a boneca de pano, no entanto, a boneca assume um protagonismo e um lugar de discurso que a torna mais “humana” do que a serviçal negra, subordinada que a criou. A segunda imagem é a da matriarca a mulher negra forte e insubmissa que castra a masculinidade do homem negro. Mulheres que assumem a manutenção da casa e o sustento da família, mas são rotuladas como responsáveis pelas mazelas sociais porque “não conseguem dar conta” de exercer seu papel de dona do lar. Mulheres que carregam a culpa de falhar enquanto mães e esposas. A terceira imagem é a mãe dependente do Estado, a mulher abandonada que tem muitos filhos, de forma irresponsável, para viver “às custas do estado”. Seria essa uma versão atualizada da mulher procriadora criada durante a escravização. A quarta é a Jezabel, imagem atrelada ao controle da sexualidade da mulher negra. Jezabel representa a mulher que negocia o corpo para lidar com as questões sociais, são estigmatizadas como vadias, prostitutas e irresponsáveis.

da pele negra associada a sujeira. Quando a pobreza é atrelada à carência, à falta, à incapacidade de aprender e ensinar.

A sociedade moderna e os grupos nela hegemônicos criam, por meio das imagens de controle, mecanismos para manter o povo negro no lugar de exploração, de subalternização e invisibilidade. Quando, por exemplo, mulheres negras precisam ensinar aos seus filhos tão pequenos a cuidar de seus irmãos mais novos, essas estratégias para educar, cuidar e manter, são invertidas. Dessa forma, as estratégias de resistência dos povos negros e não negros das classes populares, geralmente, passam a ser atreladas à irresponsabilidade, omissão e abandono. Compreendo com Collins (2019) que resistir às imagens de controle é a essência do pensamento feminista negro.

As reflexões sobre meu próprio processo de identidade em diálogo com as crianças aparecem como estratégia de resistir e problematizar as imagens de controle. A minha intenção é construir com as crianças negras e não negras das classes populares outras imagens de si mesmas e do nosso povo.

Recordar a experiência com o menino da brincadeira me leva a problematizar a vivência com o pequeno de forma interseccional (COLLINS, 2019). Neste caso, as imagens de controle que geram estereótipos se articulam, porque assim como o menino da brincadeira, os demais estudantes que encontrei na minha trajetória são meninos, são das classes populares, são majoritariamente negros e residentes em favelas. O que foi o suficiente para lhes render rótulos pejorativos.

Compreendo que ser menino negro da favela geralmente associa-se a diferentes imagens criadas para estigmatizar e controlar os corpos das crianças negras e não negras com estereótipos como: “esse menino não tem jeito” ou “eles são violentos”. O que me leva à percepção de que quase tudo o que revela a favela em nossos corpos causa repulsa e provoca rotulações.

Parece que por meio das brincadeiras e do cuidado se torna possível criar práticas que provoquem inversões nos modos como as crianças pensam a si mesmas. Considero importante neste processo de resistência às imagens de controle olhar para as crianças, por meio do que elas dizem e expressam, para assim problematizar as tensões e também as possibilidades presentes nos corpos negros e não negros das crianças das classes populares.

Conecto a voz do pequeno às vozes das mães do vídeo quando declaram estar cansadas de chorar as perdas de seus meninos negros, e pedem: “por favor nos respeitem! Parem de nos matar!”. Sei que as mães estão falando das mortes físicas, mas puxo o fio dessas falas para sinalizar a necessidade de uma educação a favor da vida no espaço da Educação

Infantil porque “[..]se a gente não educa, no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para morte das infinitas possibilidades. A gente educa [...] para uma morte em vida: a invisibilidade” (TRINDADE, 2000, p.9).

Conforme aponta Trindade (2014), educar crianças é amar e ensiná-las a lidar com as suas próprias vidas, ou seja, garantir que participem ativamente de processos pedagógicos que valorizem suas autonomias e o protagonismo. Se a educação colonizadora educa para a invisibilidade do povo negro, educa para a morte em vida, pois se eu não sei quem sou não existo, penso que a educação libertadora precisa educar para que a criança tenha o direito de saber quem é, que possa humanizar-se (idem).

Sinto que a experiência com o menino pode visibilizar que esses corpos, para além do espaço institucional de educação, interagem, experimentam, produzem cultura. São corpos que sentem e leem o mundo à sua volta. Corpos muitas vezes lidos pelas lentes única da violência, da miséria e da precariedade.

Recordo a pureza da resposta do menino - “quero que a polícia me prende pra mim ficar com meu pai!” - porque entendo que naquele momento o pequeno encontrou oportunidade de me dizer “o meu coração precisa aparecer” para que você, como professora pesquisadora negra, incorpore à sua prática pedagógica experiências bonitas como a de Valentina, mas também as experiências desafiadoras como essa.

No ponto a seguir continuo a problematizar a minha prática como forma de visibilizar parte das estratégias para que o menino pudesse compreender que era mais do que um menino negro com o pai em privação de liberdade. A intenção era a de que ele e as demais pessoas daquele cotidiano pudessem perceber que as crianças negras e não negras residentes das favelas carregam saberes em seus corpos.

3.1.3- Agora não! Tô fazendo um trabalho muito trabalhoso- Brincadeiras-estratégias de resistência

E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida.
(Azoilda Loretto Trindade)

A compreensão da importância histórica que nossos corpos carregam me levam a questionar o meu fazer como forma de resistir à colonialidade do poder, do ser, do saber

(WALSH, 2013). Assim, me ponho a problematizar a minha prática, a pensar as interações e brincadeiras atreladas ao educar e cuidar considerando as pistas que encontro. Pistas que podem contribuir para tecer um currículo em redes (ALVES, 2001). Um currículo que não perpetue a lógica colonial e capitalista de corpos obedientes e produtivos, mas que ao contrário valorize os afetos, o riso, a alegria, a raiva, a tristeza. Um currículo que possibilite que o nosso coração apareça.

Trindade (2000; 2014) destaca a dimensão do afeto como ponto fundamental na produção de conhecimento. Nesse sentido, penso que tecer um currículo que não perpetue a lógica colonial e capitalista de corpos obedientes e produtivos pode ser possível quando os afetos, o riso, a alegria, a raiva, a tristeza são consideradas.

Recordo novamente o dia em que interrompi a brincadeira do menino porque reconheço que naquele momento o temor contra os estigmas e rótulos que pudessem impedir que o pequeno se revelasse em sua inteireza acionou o senso de “proteção”. Sentimento semelhante ao que experimentei na luta para proteger minhas filhas das marcas do fracasso escolar. Regina Leite Garcia deixou claro que:

o fracasso escolar começa muito antes da criança entrar na escola, acontece fora da escola, como resultado das relações que se dão na sociedade entre os que detêm o poder e os que são dominados pelos que detêm o poder, e só então entra a ação pedagógica, confirmando o fracasso anunciado ou subvertendo o que a sociedade prepara para se manter tal como está (GARCIA, 2003, p. 242).

Garcia (idem) me ajuda a repensar meu posicionamento diante de realidades dolorosas como essa que vivenciei com o pequeno. A minha prática pedagógica não pode servir para confirmar o fracasso anunciado historicamente, por este motivo, recordo a experiência para mergulhar mais fundo no que vivenciei. Aparentemente era só mais um dia em que ele brincava no pátio, mas por meio da nossa conversa compreendi que ele tinha suas estratégias para manter o pai presente na memória. Ele queria estar perto do pai porque estar com o pai lhe trazia alegria.

O menino sabia a situação de seu pai, mas em todas as nossas conversas em variados *espaçostempos*, como o da roda de conversas, nunca havia tocado nesse assunto. Foi por meio da conversa, não planejada, com a criança que descobri parte de sua história. Comecei a olhar para ele com mais atenção. Passei a estar mais junto dele, a pensar em mais propostas que pudessem expor toda a potencialidade do pequeno, todas as outras formas de aprendizagens que ele carrega.

Depois do dia que conversamos observei que por outras vezes, principalmente na hora do descanso, o menino me abraçava dizendo: “Tia, tô com saudade do meu pai!”. Busquei primeiramente estreitar os laços com o adulto mais próximo da criança e entender o processo que ela estava passando. Conversei como o seu tio, que o levava e buscava para a Educação Infantil.

Em nossa primeira conversa na porta da sala de atividades expus a minha percepção sobre o comportamento triste do pequeno. Escolhi não expor a minha conversa com o pequeno para protegê-lo. Conversar com seu tio, homem solícito, foi importante pois ele narrou o possível motivo para a tristeza do menino. Mesmo com o pai em privação de liberdade a criança conseguia manter vínculos, no entanto, por aqueles dias o pequeno não estava conseguindo conversar com seu pai.

Com essas pistas entendi que era preciso ampliar suas experiências naquele espaço e suas expectativas a respeito dele próprio. Compreendo que quando o menino conseguiu expor o que o inquietava, a dor foi compartilhada e até o momento do descanso¹⁰⁶ do pequeno passou a ser mais tranquilo. Juntamente com a professora que trabalhava comigo, abraçamos a criança com nossos braços e com a práxis. Percebemos que assim que deitava no colchonete convidava uma de nós para segurar suas mãos e logo adormecia. Penso que o caminho para construir com essa criança sua autoconfiança foi o diálogo e a escuta.

Com Borba (2005; 2006; 2009) e Trindade (2006; 2013) tenho aprendido que, além de acolher as brincadeiras organizadas pelas crianças, como educadora preciso propor novas brincadeiras de modo a ampliar seus repertórios. No processo de aprender a educar e cuidar do menino da brincadeira escolhi o caminho das interações e brincadeiras como estratégia pedagógica. Recordo que em uma roda de conversa falamos sobre nossas brincadeiras preferidas e registramos as preferências.

Nosso planejamento começou a ser guiado a partir das pistas que as crianças nos davam sobre seus modos de brincar. Parti das minhas observações e registros de como as crianças brincam nos variados espaços cotidianos, porque nesse primeiro momento observei, registro e a partir dos meus registros eu vou realimentando o planejamento. Com a percepção de como brincavam, com quem preferiam estabelecer suas parcerias para brincadeiras e do que brincavam volto para a prática propondo outras coisas, outras formas de apropriação desses espaços e promovendo outras experiências.

¹⁰⁶Após o almoço as crianças seguem para a escovação dos dentes e depois retornam para suas salas, e deitam em colchonetes para descansar. Compreendemos esse momento propício para respirar, relaxar. Planejamos e organizamos o ambiente para proporcionar um momento prazeroso sem a obrigatoriedade que durmam.

Observei que as brincadeiras destacadas como preferidas pelas crianças envolviam o uso de telas, os “jogos no celular” eram os mais citados. As brincadeiras populares quase não apareceram nas falas das crianças e foi nessas brincadeiras que busquei investir. Compreendo que as brincadeiras populares são importantes para a nossa formação humana como um elo que nos une a nossa história e a nossa cultura.

Pensando nisso, apresentei para as crianças as obras do artista plástico Ivan Cruz¹⁰⁷. A escolha pelo trabalho de Ivan Cruz se deu por alguns motivos. O primeiro está relacionado a minha história. Sempre me achei incapaz de apreciar obras de artes, de entrar em museus, de frequentar um teatro porque o relacionamento com as artes foi reduzido às aulas de educação artística e algumas manifestações esporádicas de dança como rodas de capoeira em datas específicas na escola.

A pouca presença dessa experiência em minha formação humana me leva ao segundo motivo: o compromisso político de me apropriar de variadas manifestações artísticas para minha vida e trabalho. Procuro, muitas vezes, alguns eixos detonadores como: música, poesia, imagem, escultura, literatura, como provocadores. Incorporo a arte na Educação Infantil para enriquecer nossas experiências, para ampliar nossa percepção da vida e do mundo.

O terceiro motivo para a escolha do artista se dá pela possibilidade de resgatar as brincadeiras populares por meio do trabalho de um artista popular brasileiro. Concordo com Ostetto (2011) que a arte, mediada por nós professoras, é uma linguagem que permite o aumento do repertório e das vivências culturais da criança, pois “quanto maior o repertório, maior a possibilidade de estabelecer diálogo com as “coisas do mundo”, com o mistério da vida”. (Idem, ibidem, p.5).

Lembro que enquanto apreciávamos a obra *Brincadeiras*, do artista Ivan Cruz, cada criança foi apontando para as brincadeiras que conheciam, perguntando sobre as que não conheciam. Muitas perguntas e lembranças tornaram a nossa conversa calorosa e divertida. Durante a apreciação, as conversas e os registros, o menino da brincadeira recordou de algo que fazia com o pai: “Olha o balão! Eu solto balão com meu pai. Sabia que a gente pegou um balão grandão assim, óh!” (levantou nas pontas dos pés com os braços esticados para cima). A partir de sua lembrança, as demais crianças foram revelando do que brincavam com seus familiares.

¹⁰⁷O artista plástico Ivan Cruz nasceu em 1947. Era morador do subúrbio do Rio de Janeiro e, quando criança, brincava na rua, subia em árvores, construía seus próprios brinquedos. A memória desse tempo feliz da infância se transformou em uma obra artística com mais de 500 quadros e esculturas que retratam crianças brincando com pipas, piões, amarelinha, bola, boneca, corda e muito, muito mais.

Figura 22- Obra: Brincadeiras de criança.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

A empolgação do menino aumentou com a chegada do mês de agosto. Seu pai já estava em casa com ele. Certa manhã, enquanto acolhíamos as crianças, o pequeno chegou sorridente com um balão feito de folha de caderno. Ficou a manhã inteira mostrando o balão para os colegas que chegavam: “Olha, meu pai fez pra mim!”. Aproveitei o movimento criado pelo menino e a curiosidade das crianças para conversar sobre balões. Busquei histórias, vídeos que pudessem provocar mais perguntas das crianças e ampliar o nosso conhecimento acerca do assunto. Realizamos pesquisas e conversamos sobre os riscos individuais e coletivos de soltar balões.

Com o movimento de pesquisa aprendemos sobre a magia do balão de ar quente¹⁰⁸. Lembro-me do dia em que levei o vídeo sobre a história do balão de ar quente o menino pediu para repetir três vezes. Tinha planejado para aquela manhã a construção coletiva de um texto sobre as aprendizagens a partir do vídeo e em seguida brincadeiras e dança com bexigas. Contudo, o garoto teve outra ideia que agradou as demais crianças: “Tia, tenho uma ideia! A gente pode fazer um balão igual esse!”. Conversamos sobre a sua proposta e percebemos que naquele momento não tínhamos materiais para construir um balão tão grande, mas retornei à ideia dele com a possibilidade de criarmos pequenos balões. Falei que se usássemos a nossa imaginação poderíamos viajar para muitos lugares. O grupo acolheu a proposta e o pequeno complementou a ideia dizendo: “É tia Jô, balão só na mente né!”.

¹⁰⁸ O balão de ar quente é o mais velho veículo aéreo da história da humanidade. É procurado para a realização de passeios, sendo um meio de lazer, comercial e desportivo. Assistimos o vídeo: Como funcionam os balões de ar quente História da baloagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YC-drOrhZfc>

Nossa manhã de descobertas foi prazerosa e reveladora de gestos e de preferências. Depois da roda, disponibilizei sobre a mesa os materiais que havia conseguido: papel sulfite colorido, cortado em formatos de balões, retalhos de tecidos, fitas coloridas, palitos de picolé e cola branca. As crianças trabalhavam quando fomos avisados do nosso horário no pátio¹⁰⁹. Um grupo estava na mesa de confecção dos balões, outros revisitando os livros e revistas e um grupo de seis crianças preferiram rever o vídeo no notebook.

Enquanto nos organizávamos para sair da sala, o pequeno continuava concentrado na sua produção. Para não abandonar sua criação pediu para levar a mesa para o pátio para concluir o balão. Assim fizemos. No pátio o pequeno, curioso e criativo explorava os materiais enquanto criava seu balão quando duas crianças o convidaram para brincar. Sem ao menos olhar para o lado o garoto respondeu: “Agora não. Tô fazendo um trabalho muito trabalhoso!”

Aprendo com o pequeno que os trabalhos trabalhosos precisam ter sentido para aqueles que os realizam. Enquanto algumas crianças criavam e recriavam significados e experiências brincando no pátio, outras se aproximavam da mesa para criar e trabalhar também. O episódio anuncia que o pequeno aprendeu a dizer a sua palavra e percebeu que ao dizê-la transformações acontecem. A mesa da sala ocupa um lugar no pátio. O espaço pensado para brincadeiras acolhe e revela o trabalho como caminho também. O trabalho como possibilidade de produções, de criações revelou autonomia, parcerias, reorganizações coletivas e individuais.

Faz parte da minha luta na Educação Infantil criar espaços de afeto, espaços para aprendermos a nos amar, para brincar, para expressar criatividade, para receber e dar carinho e atenção. Compreendo que esse amor é um ato político porque está relacionado à ação comprometida com o mundo e com os outros. Compreender as crianças como legítimas em sua alteridade, por meio da ação amorosa, me leva a seguir declarando que há boniteza em nossas histórias de resistência. bell hooks (2000) me ajuda a entender que o amor como prática da liberdade aparece como busca coletiva pela libertação. Para a autora, quando nos movemos contra toda forma de exploração e dominação, com outras pessoas, começamos a experimentar a ética do amor.

Penso que o episódio com o *menino do trabalho trabalhoso* revela que a ética do amor (idem) torna possível a ampliação de resistência coletiva. Revela que as necessidades

¹⁰⁹ Como nosso espaço é muito pequeno, foi feita uma divisão, de forma que todas as crianças possam utilizar o pátio. Cada GREI tem 30 minutos pela manhã e 30 pela tarde. Se perdermos o horário, acabamos prejudicando os demais GREIs.

emocionais também precisam ser percebidas e atendidas. O pequeno levou para nossa sala um balão feito junto com o seu pai. O menino partiu do seu saber de experiência feito, que para Freire (1997) é um saber que nasce das vivências cotidianas, mas não se torna menor por isso.

A pesquisa sobre balões começou com a experiência e memórias do menino com o seu pai, no decorrer de nossos estudos o pai do pequeno passou a levá-lo até a instituição. Relembro o primeiro dia que os dois chegaram juntos. O pequeno chegou com um sorriso largo e brilho nos olhos. Nos cumprimentou com um bom dia, mas entusiasmado não nos apresentou seu pai, apenas segurou sua mão convidando-o a conhecer a nossa sala, a apreciar suas produções.

O jovem pai resistiu. Parado na porta olhava de longe e sorria enquanto o pequeno apontava para o mural com os balões e dizia: “olha pai, esse aqui fui eu que fiz!”. Eu só conseguia imaginar a alegria do pequeno e o orgulho do pai. Convidei-o também para entrar, mas ele agarrado a porta perguntou: “eu posso?”. Com a imagem dele em mente recordo de como é sentir-se inapropriada a frequentar a adentrar alguns espaços. Entrar na sala foi um desafio para aquele pai. Foi uma aprendizagem, que conseguimos realizar juntos. Ele entrou, e além de apreciar as produções do filho, de conhecer seu jogo preferido, foi praticamente entrevistado pelas demais crianças que curiosas perguntaram seu nome, onde ele morava, se ele tinha carro...

Quando retomo o registro desse episódio me dou conta do quanto é difícil para as famílias das classes populares se perceberem acolhidas pela escola. Participar e acompanhar nossas crianças é um desafio que está articulado de certa forma a nossa história com esse cotidiano. Pensando nisso, busquei estratégias de estreitar os laços com as famílias por meio de algo que estava mobilizando o grupo: a brincadeira e a pesquisa.

Retomei a conversa sobre brincadeiras recordando com as crianças de uma brincadeira que minha tia me ensinou: escravo de Jó. Minha tia me contou que era a única brincadeira que ela lembrava lhe ter sido ensinada por minha avó. Quando minha avó faleceu ela tinha oito anos. Algumas brincadeiras que aprendi com ela ensinei para minhas filhas e já brinquei com as crianças no *espaçotempo* da NAEI. Essa era especial para mim porque era a única lembrança lúdica com relação à minha avó.

Lembro do dia que reuni as crianças e conversamos sobre a brincadeira. Somente duas crianças a conheciam. Levei algumas pedrinhas. Expliquei as regras da brincadeira e começamos a brincar como minha tia me ensinara: sentamos no chão, em roda, utilizando apenas uma das mãos passávamos as pedrinhas enquanto cantávamos

“Escravos de Jó, jogavam caxangá

Tira, bota, deixa ficar...

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá...”

Descobri recentemente, por meio dos estudos, que essa brincadeira de roda teve origem nas brincadeiras de nossos ancestrais africanos e na verdade se chama: Guerreiros nagô. A versão original da canção já não traz à lembrança os sujeitos como “os escravos”, mas como os guerreiros

Guerreiros nagô, jogavam caxangá

Gira, salta, deixa Zambelê (ou Canjerê) ficar...

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá

Guerreiros com guerreiros fazem zigue zigue zá...”

De acordo com Kiusan Oliveira¹¹⁰, essa brincadeira era feita à noite quando os escravizados podiam brincar. Eles se colocavam em pé e em movimento de circularidade, ao batuque dos tambores tocado nos terreirões das senzalas dançavam. Durante a brincadeira giravam, saltavam na roda. No momento que entoavam “guerreiros com guerreiros” a estratégia era a de virar de frente para o outro, com o gingado de seus corpos, como o molejo da capoeira. Nesse “zigue zigue e zá” se fazia um alvoroço no centro das rodas porque eles mudavam de posição. No momento cantado: “fazem zigue zigue zá” era quando alguns escravizados, que já tinham seus nomes definidos coletivamente, fugiam fazendo o movimento de zigue zague para confundir os capatazes. Ou seja, a brincadeira era uma estratégia de fuga em busca dos quilombos sonhados. Em busca da libertação coletiva.

Na hora de voltar para as senzalas o número era menor e os senhores de escravizados resolveram colonizar a brincadeira, então surgiu *escravos de jó*. Vejam o tamanho da crueldade do colonizador. Eles não proibiram a brincadeira, mas a transformaram subjugando os corpos negros. Tirando em primeiro lugar a expressão corporal. Agora não se brinca mais em pé, mas, sentados no chão. As mãos não estão livres porque eles passaram a ter um dos braços acorrentado ao de outro sujeito. Com sementes em uma das mãos entoavam a música. A frente deles tinha um buraquinho na terra, assim, eles com um braço apenas, porque o outro estava acorrentado enterravam as sementes. Dessa forma mesmo no momento “destinado ao descanso”, o momento da brincadeira, os sujeitos não paravam de trabalhar.

¹¹⁰ Essa descoberta recente se deu por conta de minhas pesquisas sobre o trabalho de Kiusan Oliveira. Assisti sua fala na: Roda de conversa Literatura negro Brasileira do Encantamento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kwwk3NEjw80&t=1919s>. Acesso novembro-2020.

Diante dessa descoberta fiquei pensando que muitas vezes as nossas brincadeiras enquanto sujeitos negros das classes populares são também estratégias de resistência. Quando me tornei adolescente descobri que os muitos finais de semana, repletos de brincadeiras na casa da minha tia, eram uma estratégia de resistência combinada entre ela e minha mãe. Quando minha mãe tinha uma semana com poucas faxinas o dinheiro era pouco e às vezes não era o suficiente para pagar as contas e comprar alimentos. Para nos proteger de um final de semana de escassez ela abria mão de estarmos juntos. Enquanto meu irmão e eu brincávamos com nossa tia em sua casa, minha mãe trabalhava mais.

Sigo nesse processo de conscientização e libertação por meio da práxis e pergunto: quantas estratégias de resistência estão presentes nas brincadeiras cotidianas de nossas crianças?

No dia seguinte ao meu encontro com o *menino do trabalho trabalhoso* e seu pai continuei a conversar sobre brincadeiras com as crianças. Observei que outras brincadeiras apareceram na conversa como: amarelinha, meus pintinhos venham cá e queimada. Contei para elas que quando era criança brincava na rua, jogava bola com meu irmão, mas gostava mesmo de pular elástico na escola. Até que uma menina falou: “Mas minha mãe não brinca, tia!”. Provoquei-a na conversa perguntando: “Será que ela brincava quando era pequena? Como podemos fazer para descobrir como ela brincava?” Nesse momento Sheron levantou da roda pegou o celular feito de sucata na estante e disse: “Calma aí, tia Jô, vou ligar e perguntar!” João Pedro deu muitas gargalhadas destacando: “Mas esse telefone é de mentira! Nem dá pra falar!”

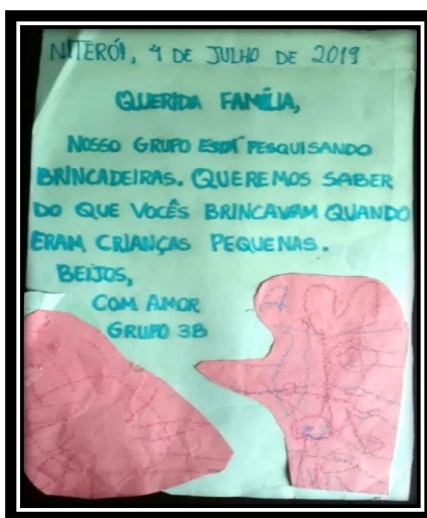
Das lembranças e inquietações que surgiram na roda a partir do envolvimento das crianças aproveitei para propor algo que já fazia parte do meu planejamento. Propus que fizéssemos uma pesquisa para descobrir como e de que as famílias brincavam quando crianças. Como instrumento para dar início a nossa pesquisa, realizamos nosso primeiro bilhete coletivo.

Para esse movimento busquei a agenda do *menino do trabalho trabalhoso* e li para as crianças. Observamos e conversamos sobre a estrutura de escrita do bilhete. Fomos discutindo e rascunhando o nosso bilhete. Compartilho um breve trecho do nosso movimento de escrita coletiva:

- Começamos escrevendo o nome da nossa cidade e a data [...] cidade de Niterói
- Niterói, lá na casa da minha avó?
- A minha vó mora no Cafubá, no Brasil, né tia?!
- O que queremos saber mesmo?

- Se os pais brincam.
- Mas queremos saber se eles brincam agora, como adultos?
- Não... quando era criança né!
- Quando eram pequenas
- Como vamos escrever: crianças ou pequenas?
- Crianças pequenas!

Figura 23- Bilhete coletivo



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Quando finalizamos a escrita do bilhete, o li em voz alta. Algumas crianças sorriram no trecho em que optamos em utilizar: “crianças pequenas”. Geovana pediu para desenhar um coração no bilhete, já que nos despedimos “com amor”. Gostamos da ideia, mas expliquei que era um rascunho, que o bilhete que eles levariam para casa não teria um coração.

Assim que concluímos a escrita do bilhete como nosso instrumento de pesquisa, perguntei quem gostaria de ir comigo até a secretaria entregar o rascunho. Foi um alvoroço. Um coro ecoando: “eu tia!” Mas, quando fiz a proposta de que o escolhido ou escolhida contaria para quem fosse nos atender o que tínhamos feito, alguns tímidos, como eu na infância, desistiram. Intencionalmente convidei o menino da brincadeira relatada, ou seja, o *menino do trabalho trabalhoso*, e ele aceitou.

Hoje percebo o movimento que realizei com o menino. Fiz com o menino o mesmo que minha professora Aurea fazia comigo ao me encorajar a me perceber como protagonista. Como minha professora, queria colocá-lo em evidência. Diariamente pensava em estratégias para que o seu corpo não ocupasse o lugar da invisibilidade e do silenciamento. Provocava o pequeno a se colocar, a perguntar, para que acreditasse no seu poder de argumentação.

Busquei nas respostas das famílias¹¹² brincadeiras em que nossos corpos negros, vivos, libertos aparecessem em toda sua potência. À medida que as respostas chegavam seguíamos brincando. Como no dia que Geovana chegou sorrindo e dizendo “tia, eu tenho uma brincadeira muito divertida pra contar. Era a brincadeira da minha mãe. Ela disse que tem que correr e bater na bola... lê aí no bilhete, tia!” Nesse dia brincamos de taco, outra brincadeira da minha infância.

Ouvir as famílias enriqueceu o brincar com as crianças e foi, também, um processo de recordar e de manter viva a menina Joana. Comecei a perceber o quanto as crianças reivindicam tempo para brincar. O tempo delas, como aponta Borba (2005), não segue a lógica cronológica, mas a da intensidade e da experiência. Talvez aqui possamos pensar a respeito da qualidade das brincadeiras que proporcionamos em nosso *espaçotempo*.

A forma como a organização da rotina é realizada precisa estar afinada para acolher as brincadeiras nas interações e nos processos. Faz parte da minha prática, também, sempre que possível, registrar as experiências coletivamente. Quando possível faço em grandes grupos, mas quando não é possível realizo registro em pequenos grupos.

Como o espaço de nossa sala é reduzido tenho feito registro em folhas A4 ou A3 porque esse é um material coletivo e faz parte do nosso acervo. Então, as crianças o acessam sempre que têm interesse.

Figura 26,27,28 Registros da brincadeira com bambolê



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

¹¹² Minha intenção era convidar familiares para brincar com a gente. Para ensinar como brincavam quando eram “crianças pequenas” e aprender outras formas de brincar com suas pequenas crianças. Desejava expor por meio de fotografias desses momentos e dos registros coletivos como se deu esse processo, mas nesse período precisei ser transferida do grupo e não pude dar continuidade à proposta.

Como escriba, me aproprio do registro das percepções dos pequenos por necessidade de trabalhar a leitura e a escrita como práticas discursivas e dialógicas. Compreendo a escrita e sua função social, pois enquanto escrevo e leio com eles os mesmos aprendem a dizer o que pensam e o que desejam. Na prática de registro também avaliamos os caminhos percorridos, pensamos sobre o que fizemos, rememoramos os acontecimentos. Como no dia em que registramos a brincadeira com bambolês. Levei os bambolês com a proposta de ressignificar a brincadeira da dança da cadeira. As crianças brincaram como eu propus, mas também experimentaram com seus corpos outras possibilidades de brincar com o objeto. A cada brincadeira busquei apresentar para as crianças outras telas do artista Ivan Cruz.

Trindade (2006) me ajuda a reconhecer que a minha intencionalidade pedagógica e o meu compromisso político com as crianças não aconteceram apartado da minha ancestralidade. Vejo assim, pois mobilizada pelo retorno das famílias brinquei com as crianças de muitas brincadeiras da minha infância, como escravos de jó. Abro um parêntese para dizer que após a descoberta da história real da brincadeira pretendo compartilhá-la brincando com as crianças. Comprei o livro *Kakopi, Kakopi*¹¹³ com a intenção de ampliar o meu repertório e o das demais docentes¹¹⁴ da NAEI sobre brincadeiras africanas.

Explorei com as crianças as brincadeiras presente no material. Identificamos algumas bem parecidas com as nossas brincadeiras. Como a brincadeira *mochô*, a forma de brincar de “esconde esconde” em Moçambique. Dentre algumas brincadeiras que escolhemos coletivamente recordo de a serpente¹¹⁵, brincadeira presente na Zâmbia. Localizamos o país da brincadeira no globo terrestre. Observamos o continente africano, situamos o Brasil, o Estado do Rio de Janeiro e nos organizamos para brincar de serpente.

¹¹³ Livro de Rogério Andrade Barbosa da Editora: Melhoramentos; 1ª edição (12 janeiro 2019). O livro narra a história de dois irmãos que vivem e estudam no Quênia. Korir e Chentai buscam novas brincadeiras pelo continente africano. Por conta de uma pesquisa conseguem descobrir vinte jogos de diversos países africanos.

¹¹⁴ A equipe docente estava trabalhando brincadeiras com o tema: A volta ao mundo em 200 dias letivos através das brincadeiras dentro do Projeto anual. O projeto anual é uma prática da Educação Infantil da Rede municipal de Niterói. Cada unidade em diálogo com os professores delibera no início do ano um tema gerador que deve ser trabalhado por todos os grupos da unidade. Esse foi um ponto de discussão de nossas reuniões de formação. Como trabalhar um mesmo projeto em um ambiente tão diverso? O que as crianças apontam como possibilidades outras de trabalho em uma perspectiva de um currículo democrático e flexível? Busquei estratégias a partir das minhas experiências e observações com os pequenos para que dentro do tema a nossa autoria e autonomia prevalecesse.

¹¹⁵ “Para brincar, formam-se dois grupos, cada um composto por cinco crianças, sentadas no interior de um quadrado. Todas, menos a que vai à frente, seguram-se pela cintura com as pernas enganchadas, uma atrás da outra. As duas equipes, antes de o jogo começar, se posicionam em ângulos opostos do quadrado. Ao centro, fica a criança apontada para ser um antílope. A meninada, simulando o rastejar insinuante das serpentes, sai, arrastando os bumbuns, à capa do antílope” (BARBOSA, 2019, p.19).

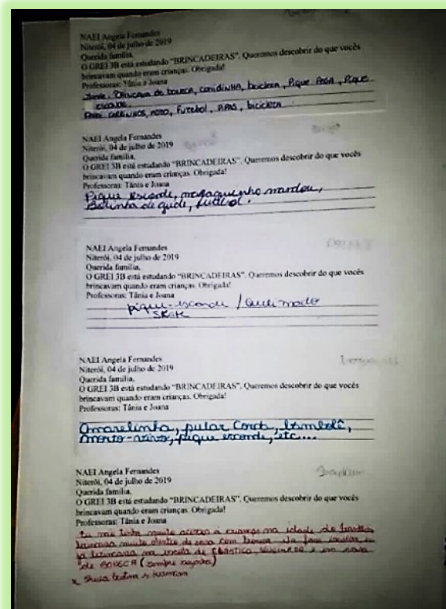


Figura 29- Crianças localizando o continente africano



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Geralmente brincamos da brincadeira da serpente no pátio por conta do espaço, mas recordo de um dia que uma criança do grupo organizou o restante do grupo para brincar de serpente em nossa sala. As demais crianças que estavam envolvidas com a brincadeira de casinha correram para sentar atrás da pequena e com brinquedos da brincadeira anterior, ainda em mãos, convidaram-me a brincar “vem tia Jô... Vem brincar de serpente!”

Figura 30- Brincadeira africana: serpente



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Vejo que naquele curto período com as crianças do GREI3B busquei, mesmo que timidamente, ampliar o nosso repertório em busca de uma prática antirracista. Vejo que brincar com as crianças, ouvir as famílias e cuidar de nossas emoções foram algumas estratégias de resistência contra a invisibilidade de nossos corpos, de nossas histórias e nossos saberes negros.

Recordar as experiências das nossas brincadeiras me remete à boniteza presente na vivência com o *menino do trabalho trabalhoso* e demais crianças das classes populares moradoras de diferentes favelas. Lembro de uma canção que me fortaleceu enquanto problematizava as experiências deste capítulo, em especial, as experiências com o *menino do trabalho trabalhoso* e retorno a elas com o olhar de “eterna aprendiz”. A canção é

O QUE É, O QUE É?¹¹⁶

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar

¹¹⁶ Composição de Gonzaguinha cantor e compositor brasileiro.

A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita

Sinto que a experiência com o menino pode visibilizar os corpos negros dos meninos das classes populares como um corpo que para além do espaço institucional de educação, interage, experimenta, produz cultura. A necessidade de estar junto com o pai revela para mim atos de amor, de companheirismo e de solidariedade. De outras relações e valores tecidos nas ações cotidianas desses sujeitos que podem ser incorporadas à prática pedagógica.

Na música *O que é, o que é?* Gonzaguinha questiona o que é vida. A pergunta é o que o movimenta, é o que roda e gera variadas concepções do que seria viver. Diante das respostas o compositor reconhece as contradições e complexidades da vida, mas faz a escolha de seguir com a pureza da resposta das crianças. Sinto que escolhi um caminho semelhante ao insistir em questionar a partir das experiências que esse corpo negro permite fazer.

Na minha curta caminhada como professora pesquisadora negra da rede pública muitas perguntas surgem e me movem a pensar sobre as complexas relações tecidas nesse espaço. A pureza das respostas das crianças indica que a escola pública é lugar de vida de criação daqueles que enfrentam as mazelas de uma sociedade excludente e desigual, mas seguem ser ter vergonha de ser feliz.

Os pequenos convidam-me a prosseguir com eles na condição de eterna aprendiz para enfrentar os desafios, as dificuldades da sociedade, que de certa forma se expressam nesse cotidiano. No fundo acreditamos que a vida pode ser melhor se não deixamos de acreditar, de lutar e de proclamar que há beleza e potência em nosso ser negro.

Volto à amorosidade reconhecendo que o ato de escutar sensivelmente e dialogar com as crianças nesse sentido, se traduz também em amor, pois implica pensar a prática, para que

o espaço da Educação Infantil continue como lugar de conhecimento, de vida, de alegria, e de “trabalhos trabalhosos”.

3.2. Tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça pra mim dormir? Destecendo fios da dor, tecendo fios de cura

Desmancho as tranças da menina e os meus dedos
tremem medos nos caminhos repartidos de seus
cabelos. Lavo o corpo da menina e as minhas
mãos tropeçam dores nas marcas-lembranças de
um chicote traiçoeiro. Visto a menina e aos meus
olhos a cor de sua veste insiste e se confunde com
o sangue que escorre do corpo-solo de um povo
(Conceição Evaristo).

Freire (1997) articula a alegria do ato de educar com a esperança. Anunciou que a consciência das múltiplas condições da impunidade, da opressão e desigualdade nos leva à luta contra a desesperança. E essa luta alimenta a esperança de que podemos aprender juntos, aprender, dentre muitas coisas, a resistir aos desafios impostos para que nossa alegria se realize.

Consciente do meu inacabamento encaro a luta para que as crianças negras e não negras das classes populares também possam ser mais. Reconheço que essa busca se faz com esperança e alegria (idem). Assim, neste ponto reflito sobre minha prática pedagógica a partir da experiência com Dandara. Experiência que parece visibilizar momentos em que o cuidar e o educar revelam aprendizagens, memórias, cura...

Segundo Freire (1997), a prática educativa como prática humana se faz com compromisso ético e político. Busco a ética que não se conforma com a exploração, a subalternização, a invisibilidade e o silenciamento. Ética tecida em compromisso com a nossa formação humana, a formação dos excluídos.

Compreendo que o educar e cuidar na Educação Infantil precisam ser permeados pelo afeto porque só “o conhecimento de nossos sentimentos e a elaboração de formas de lidar com a diversidade possibilitarão uma distribuição igualitária dos afetos e estímulos do espaço

escolar” (CAVALLEIRO, 2001, p. 155). Vejo que preciso compartilhar os fios das dores que me conectam às crianças negras das classes populares. Sinto que com relação às meninas o cabelo é um desses fios de dor e afeto que nos une.

Recordo que assim que fui transferida do GREI 3B para o GREI 4 tive um encontro que me afetou. Refiro-me ao meu encontro com Dandara, uma menina negra de 4 anos. Lembro que olhava para ela e contemplava a menina Joana no seu corpo negro e cabelo crespo. Em minhas observações iniciais percebi que, por conta da sua altura, parecia que a menina não conseguia, ainda, controlar os movimentos do seu corpo. Esbarrava nas coisas, por vezes tropeçava e até quando tentava se aproximar das demais meninas para brincar, às vezes, machucava a si e as outras sem querer.

Essa percepção inicial parecia indicar porque havia o distanciamento das demais crianças do grupo para com a menina. O que contribuía para que, geralmente, a pequena tentasse resolver seus conflitos, ao tentar entrar em uma brincadeira por exemplo, se impondo com o corpo, ou por vezes chorando e isolando-se.

Conversei sobre minhas percepções a respeito da menina com a professora que já atuava no grupo¹¹⁷ e li o relatório da criança. Descobri que essa visão acerca dela não era apenas minha. Inicialmente encontrei resistência ao tentar me aproximar da menina nas duas primeiras manhãs. Geralmente Dandara estava calada e não me permitia abraçá-la ou tocá-la.

Intensifiquei as minhas observações e comecei a perceber que quando aquela criança negra tentava se aproximar para brincar com as demais crianças elas também a desprezavam, expressando rejeição por conta da sua cor, por conta do seu cabelo. Comecei aqui a minha intervenção porque “aprendemos a ser racista, a reproduzir e produzir o racismo, logo, se é assim, também podemos aprender a não ser racista, a não produzir e a não reproduzir o racismo” (TRINDADE, 2008, p.46). Conversei com as crianças sobre as diferenças que nos constituem, sobre a importância de respeitarmos um ao outro.

Por vezes, ao encontrar com a menina pela manhã a impressão que dava era a de que não haviam tocado no seu cabelo quando saía de casa. Foi em uma conversa com Dandara, durante o momento do banho¹¹⁸, que percebi o quanto tínhamos coisas em comum. Quando começamos a conversar sobre o que fazíamos antes de chegar à NAEI a menina disse: “tia, eu

¹¹⁷ Cheguei ao grupo em outubro de 2019.

¹¹⁸ A prática do banho na Educação Infantil segue atrelada aos eixos Educar e Cuidar. Contudo, é um ponto de grande discussão entre as educadoras da unidade em que trabalho. Lutamos para que a estrutura precária que temos, e a organização das rotinas cotidianas, não tornem esse momento pesado e destituído de sentido educativo.

arrumo meu cabelo sozinha porque minha mãe sai quando ainda tá escuro!”. Descobri que a pequena fazia o que muitas vezes precisei realizar. Como minha mãe saía cedo para trabalhar eu arrumava o meu cabelo para ir para a escola. Com apenas seis anos, penteava do jeito que conseguia, da forma que sabia.

Lembro que não foram poucas as vezes que arranquei risadas das demais crianças porque meu penteado fugia à regra. Muitas vezes caçoavam e me davam apelidos. Com Dandara estava acontecendo o mesmo. Quando cresci e comecei a compreender o que passei, era só ver a fotografia da tão famosa formatura¹¹⁹ que o sentimento de vergonha voltava, ao ver meus cabelos saltando pelas laterais do capelo¹²⁰. Comecei a pensar então em como ensinar a menina a cuidar e a amar seu cabelo crespo porque “[...] as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito” (GOMES, 2003, p. 176).

Passada a primeira semana de convivência com a criança, depois de algumas conversas que tivemos, era só sentarmos na roda que ela corria para o meu colo. A pequena queria o colo. Esse lugar lhe dava visibilidade na roda. Nem sempre dava para acolhê-la por conta das demandas do nosso cotidiano e do que acreditamos ser importante nesse *espaçotempo*. Conversei muitas vezes com ela e com as demais crianças sobre a importância e a função da roda (WARSCHAUER, 1993). Queria olhar nos olhos deles.

Muitas vezes, foi preciso negociar com a pequena outro momento para esse colo. Todas as vezes que combinei com ela eu cumpri, porque realmente senti que ela precisava do colo para se curar com relação à sua identidade. Parece que o momento do colo trouxe cura para nós duas. O colo era o momento do silêncio, mas um silêncio como resposta da nossa resistência à dor, às marcas de um corpo marcado historicamente pela invisibilidade (FILHO, 2005).

Retomo a prática do banho porque compreendo que a prática do mesmo foi a extensão da cura das minhas memórias e da identidade de Dandara. Este momento foi importante para ampliação de nossos vínculos. Junto com a outra professora do grupo procuramos planejar esse momento de forma que pudesse se tornar memorável. Organizamos a cesta com shampoos, condicionadores e cremes para que Dandara pudesse escolher o que queria usar. Nesse momento aproveitava para orientar a pequena dizendo: “sabia que a textura do nosso

¹¹⁹ Prática realizada por algumas unidades de Educação Infantil para festejar a passagem da Educação Infantil para o ensino fundamental.

¹²⁰ O capelo é um objeto usado para simbolizar o rito de passagem por quem vai receber o grau de formatura, quando os alunos se tornam oficialmente profissionais.

cabelo é tão especial que não é qualquer produto que conquista nosso crespo?!”. No início a menina, apenas, sorria.

Busquei sempre levar para o banheiro um pequeno espelho para que ela pudesse contemplar sua beleza. Enquanto a pequena lavava seu cabelo, tocava nele, sentia a textura, passava creme, também aprendia mais sobre sua identidade negra. Certa vez, assisti com Dandara, em meu celular, o vídeo com a canção *neguinha sim!*¹²¹. Ela gostou, então em alguns dias enquanto a pequena estava aprendendo a se amar enquanto cuidava de si, também estávamos cantando a canção:

Neguinha sim
 O meu cabelo é pixaim
 Meu black power fica assim
 E quer saber
 Eu sou muito, muito feliz
 Oh! Ele brilha com o Sol
 O meu cabelo faz um caracol
 E ele é belo em Paris, Dakar, São Luiz e Maceió

A escolha pela música foi com intenção de fortalecer a menina emocionalmente. É recorrente em nossa trajetória como menina e mulher negra ouvir a palavra “neguinha” geralmente pronunciada de forma pejorativa, como ofensa. José Tiago Filho (2005) trabalhou em sua tese de doutorado o racismo como sofrimento psíquico. O autor destaca que o racismo, o preconceito e a discriminação são fatores que apresentam particularidades com relação aos corpos negros porque relacionam-se a um corpo historicamente marcado pelo processo de escravização.

De acordo com o autor, o sofrimento que atravessa a constituição de nossa negritude está ligado à imagem do corpo e essa construção se dá fundamentalmente pelo olhar do outro sobre nós. A sociedade, baseada na hegemonia eurocêntrica, invisibiliza e silencia o negro, o que faz com que o próprio negro rejeite o seu corpo gerando um sofrimento que atravessa gerações. Esse sofrimento geracional é nomeado por Filho (idem) como escravidão psíquica. Penso que esse sofrimento psíquico me acompanhou, marcando o processo de conscientização da minha negritude.

¹²¹Canção de Renato Gama- Vídeo disponível no canal Coletivo Sá menina <https://www.youtube.com/watch?v=mTS6xnooUCg&t=33s>

Um ponto que destaco é com relação ao sofrimento presente na história da minha mãe e minhas tias como sinalizei no primeiro capítulo. Nos tornamos “escravas emocionais” de um padrão de beleza em que nosso cabelo crespo não se encaixava. Sofrimento que fez com que as mulheres de minha família agredissem seus couros cabeludos com a prática de passar ferro quente no cabelo. Sofrimento que me levou a alisar meu cabelo ainda na adolescência. Todas as vezes que as minhas raízes crespas começavam a aparecer a angústia tomava conta de mim. Era necessário perpetuar o ritual de alisamento, compreendi com Grada Kilomba (2019, p.127. Grifos da autora) que os alisamentos foram formas de controle e destruição “dos ‘sinais repulsivos’ da negritude”.

Esse sofrimento me acompanhou como mãe, me levando a passar todas as tardes de domingo trançando os cabelos das minhas filhas. Quantos domingos privei as minhas meninas de brincar livremente porque precisava desse ritual que exigia de mim e delas muitas horas sentadas. Sabia que durante a semana não teria tempo para penteá-las todas as manhãs. Pensava como seria constrangedor para elas despertarem do descanso “descabeladas”. Na verdade, essa dor era minha, e não das minhas filhas. Hoje consigo compreender que o processo de conscientização de nossa negritude precisa provocar um processo de libertação da escravidão psíquica. Ressalto que Filho (idem) ainda aponta que esse processo de libertação é reponsabilidade de toda sociedade e não, apenas, dos sujeitos negros.

Compreendo que a minha atitude de levar o vídeo e a canção para Dandara foi uma estratégia de libertação. Um modo de destecer os fios da nossa dor e tecer os fios da nossa cura. A intenção era que a menina pudesse aprender a olhar para si com outros olhos. E com os seus olhos descobrir-se ser negra ou “neguinha sim!”.

Nos momentos do banho, enquanto conversávamos sobre nossos cabelos, procurava destacar e fortalecer seus traços. No início parecia que ela não acreditava muito em minhas palavras. Olhava-me com um olhar desconfiado, mas com a recorrência de nossos encontros, ela mudou. Com autonomia e ousadia passou a solicitar o momento do banho, começou a escolher o condicionador que gostaria de usar: “tem que ser o mais cheiroso, né tia!”. Dandara passou a pegar o espelho e a contemplar seu rosto negro, sua beleza negra, seu cabelo crespo: “olha tia, como o meu cabelo tá lindo hoje!”

Segundo Gomes (2017), em uma sociedade baseada em padrões eurocêntricos a perpetuação do racismo utiliza a cor da pele e o cabelo como definidores de beleza e de feiura, assim associa-se a beleza à branquidade e o ser feio à negritude. Nesse sentido é cada vez mais comum ver as meninas negras negarem seus corpos por conta de padrões estéticos

eurocêtricos. Penso que o momento do banho, para Dandara, foi importante para enfrentar esses padrões.

Recordo que em algumas reuniões de planejamento pedagógico discutimos sobre o banho na nossa rotina. Discordamos do banho como protocolo, no caso do ato de ser obrigatório dar banho em todas crianças, até nas que já chegavam à NAEI de banho tomado. Por perceber que nem todas as crianças precisavam desse momento, como educadoras reivindicamos nossa autonomia para organizar a demanda de acordo com cada GREI. No caso do GREI4, criamos as nossas estratégias. Enquanto uma professora dava banho, a outra educadora estava promovendo outras experiências com as demais crianças. Por este motivo conseguimos a experiência com Dandara.

Tirar ou manter o banho precisa ser pensado pedagogicamente considerando a complexidade do cotidiano. O banho pode ser pedagógico se não tivermos que fazê-lo de forma corrida e descontextualizada, somente para cumprir protocolos. A experiência com a menina, por exemplo, sinaliza que precisamos pensar e planejar esse momento. Por isso, a princípio combinamos que inicialmente ela teria exclusividade na experiência de conhecer seu corpo no momento do banho. Geralmente esses momentos são feitos em duplas para agilizar e otimizar o tempo.

Quando foi possível estabelecer essa outra dinâmica começamos a pensar quem levaríamos para tomar banho junto com ela. Problematizamos, por exemplo, que marcas poderíamos deixar em sua memória se levássemos, uma menina branca de cabelo liso, para tomar banho com ela antes do seu autoconhecimento como negra. Conforme fomos percebendo que Dandara estava aprendendo a força da sua identidade esses arranjos não foram mais nossa preocupação.

Quando reflito sobre as escolhas feitas no processo com a menina vejo que aprendi com ela que ser representada é ter sua dor potencializada em conhecimento de si.

Por falar em dor chego ao ponto que titula esse ponto do texto. Resgato a cena de um dia que nos preparávamos para descansar. Nessas horas é comum nos organizarmos de forma que nosso trabalho não se torne pesado, cansativo e desgastante para nós e para as crianças. Sentamos próximas daqueles que, de acordo com nossa observação, precisam da gente por perto para se acalmar e não incomodar os outros colegas que adormecem rapidamente.

Certo dia em que cumpria a rotina do momento do sono, Dandara, aquela menina anteriormente calada, resolveu fazer uma pergunta: —Tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça pra mim dormir?. Essa fala ainda ecoa dentro de mim. Na hora que ela me perguntou estava ao lado de dois meninos porque eles demoravam mais a se acalmar e

precisavam de um adulto por perto. Respondi a menina falando baixinho: — Espera um pouquinho que já vou aí. Mas, quando as crianças que estavam ao meu lado adormeceram e me desloquei até a pequena ela também já tinha adormecido.

Até então não tinha me dado conta que geralmente escolhemos as mesmas crianças para estarmos ao lado nesse momento de descanso o que não permitia que chegássemos até Dandara, que geralmente adormecia sozinha e rapidamente. O importante desse momento para mim foi perceber que Dandara quebrou o silêncio. Tenho aprendido que não é no silêncio que mulheres e homens se formam como sujeitos políticos, mas é no momento em que dizem a sua palavra (FREIRE, 2005).

Parece que quando acolhemos, cuidamos e educamos os pequenos reconhecendo-os em toda sua potencialidade eles percebem. Começam, então, a falar mais e mais alto, mas não dizem somente o que queremos ouvir. Verbalizam o que incomoda, questionam e interrogam nossas práticas, o que reproduzimos sem conseguir perceber.

Como trabalho no horário parcial, no momento do descanso estou sozinha, para que a outra professora possa almoçar. Quando ela retorna para o grupo, estou saindo. Nesse dia, não conseguimos conversar pessoalmente. Saí do trabalho sem conseguir compartilhar a dor que a pergunta da menina despertou em mim.

A pergunta de Dandara despertou experiências dolorosas e me levou a me aproximar do conceito de dororidade¹²², de Vilma Piedade. Para Piedade, por mais que a luta feminista enfatize a importância de estarmos juntas como mulheres, o conceito é baseado num viés eurocêntrico. Nesse sentido, as questões das mulheres pretas não são contempladas e compreendidas em sua totalidade. Há uma dor que somente as mulheres pretas vivenciam e por isso nos unimos.

Amparo-me no conceito como criança preta que fui, como mãe preta de filhas pretas, professora preta de crianças pretas e não pretas das classes populares. Dororidade contém as sombras, as ausências. É a dor que nos une, dor que traz empatia, mas também é a dor como potência.

Reconheço a dor que nos une, mas não quero parar na dor. Quero me fortalecer para sair da dor e tecer experiências de cura com as crianças. Por este motivo faço a opção de não esquecer a fala daquela criança, pois me parece que estaria assim silenciando-a. Lembro que no final do dia em que a criança me questionou, entrei em contato com a professora que trabalhava comigo. Compartilhei o relato da pequena e começamos a reorganizar nosso fazer

¹²² A autora criou a palavra com o objetivo de ampliar o conceito de sororidade, que etimologicamente significa irmandade.

no tempo de descanso. A pequena precisava estar perto, a pequena precisava sair da invisibilidade de nossas ações.

Os estudos de Cavalleiro (1998) evidenciam o lugar do corpo infantil na relação entre cuidar e educar comum nos espaços de Educação Infantil. Geralmente a escolha das educadoras por crianças para pegar no colo, pentear e abraçar não inclui as pretas. De acordo com a autora, as crianças escolhidas são as não negras, as bem vestidas, de cabelos não crespos. Novamente vejo que estamos atravessados pelas formas de opressão interseccionais (COLLINS, 2019).

Os fatos expostos por Cavalleiro (idem) aparecem na minha história. Tenho uma pasta com a trajetória escolar das minhas filhas. Sempre converso com elas que ali está parte de suas memórias. Claro que não foi possível guardar tudo desde que iniciaram sua trajetória escolar, mas preservei o que considero significativo a partir das minhas experiências. Quando comecei a vida acadêmica percebi que meus colegas tinham fotografias de seus momentos na escola. Tirando a fotografia da formatura, não tenho. O que compartilho está na memória, não é palpável e nem visível. Por isso, decidi que minhas filhas terão essas experiências.

Durante o processo do *cavucar* minhas memórias encontrei uma cópia do relatório da Educação Infantil da minha filha mais nova. O documento era feito por bimestre. Nos quatro bimestres foram enfatizados que a menina possuía bons hábitos de higiene. Estava sempre arrumada e enfeitada. Cuidava com zelo de seus pertences. Quando li o texto, ainda na infância delas, fiquei feliz. Parecia que havia conquistado o meu objetivo. Minhas filhas não foram descritas como abandonadas por uma família que não se importava.

Quando retomo a leitura desse documento, hoje, tenho outra compreensão. Questiono porque enfatizar os hábitos de higiene. Na leitura que tenho, o estereótipo do corpo negro aparece associado a sujeira. Ou seja, “era preta, mas era limpinha” (CAVALLEIRO, 1998).

Observo que as crianças que pretendo educar e cuidar, assim como Dandara, geralmente transitam entre a invisibilidade e a zona do não ser (FANON, 2008). Parece que o questionamento da menina - “tia, por que ninguém faz carinho na minha cabeça...” - indica que esse corpo precisa ser compreendido como legítimo com seus modos próprios de ser e estar no mundo. O corpo vivo fala, ensina, aprende, desafia (TRINDADE, 2008). O corpo daquela menina, por vezes compreendido como insubmisso, apontava a resistência de quem queria sair do silenciamento e da invisibilidade.

Trazer a educação e o cuidado como pressupostos do currículo me leva a ver que a Educação Infantil muitas vezes aparece como o espaço de reproduções negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro. É neste sentido que destecho nossos fios de dor para, então,

tecer nossos fios de cura. Fios que vejo como possibilidades de combater as práticas racistas, a invisibilidade e o silenciamento que afetam nossas crianças. Pode ser que tecer um currículo com esses fios de cura seja possível se começarmos com perguntas confrontadoras como a de Dandara. Quais são as representações do corpo e do cabelo negro presentes na escola, no nosso currículo? Em que momentos essas questões aparecem e como elas aparecem?

Questões como essas precisam ser olhadas, ouvidas, discutidas e redimensionadas. Como aponta Gomes (2002, p.47),

A rejeição do cabelo pode levar a uma sensação de inferioridade e de baixa autoestima contra a qual faz-se necessária a construção de outras estratégias, diferentes daquelas usadas durante a infância e aprendidas em família. Muitas vezes, essas experiências acontecem ao longo da trajetória escolar. A escola pode atuar tanto na reprodução de estereótipos sobre o negro, o corpo e o cabelo, quanto na superação dos mesmos.

Cavalleiro (1998) chamou atenção em seus estudos ser possível reproduzir e silenciar o racismo por meio das práticas pedagógicas. Nesse sentido, sou encorajada a expor no ponto seguinte parte do que consigo ler e ouvir em outros encontros com Dandara, destacando nossos sentimentos como possibilidade de provocar outras formas de compreender os sujeitos crianças das classes populares. De modo que estas crianças também sejam vistas, ouvidas e recebam afetos de forma respeitosa.

3.2.1 Eu sou preta, minha boca é marrom... Sou igual a pretinha da história!

A negritude é
 Despertar; Despertar de dignidade
 Rejeição; rejeição da opressão
 Ela é luta, isto é, luta contra a desigualdade.
 (Aimé Césaire)

Penso que o *espaçotempo* da escola pública pode ser um lugar onde práticas sejam tecidas como possibilidade de quebrar a trajetória de auto rejeição e de negação da negritude. Nesse sentido, problematizo a minha prática em busca de estratégias de enfrentamento ao racismo, aos estigmas e aos elementos que levam as crianças negras a querer embranquecer, negando a sua própria humanidade (FANON, 2008).

Observo que a literatura infantil, na minha prática, foi um instrumento possível para desconstruir os estereótipos como os mencionados e trabalhar a identidade das crianças por meio da representatividade. Tenho a percepção de que a literatura infantil pode dar visibilidade à história e cultura africana e afro-brasileira atendendo ao que é estabelecido pela Lei 10.639/2003. A literatura pode propiciar conversas sobre racismo, sobre diferenças, pode ampliar a experiência da representatividade negra, do nosso corpo negro para além da escravização (CAVALLEIRO, 2006).

Parto desse ponto para realizar trabalhos pedagógicos que possam propiciar o debate sobre as questões raciais com as crianças, pois, como sinaliza Cavalleiro (2006, p.21):

são nesses ambientes que aparecem as diversidades e os conflitos, cabendo aos professores um papel ativo com intervenções que promovam “o respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, sem receio ou preconceito”.

Tenho por prática criar em nossa sala o espaço da leitura. Alimento esse local com diferentes gêneros textuais de acordo com as necessidades que observo cotidianamente. A minha intenção é criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da fala e da escuta, da leitura e da escrita com sentido para as crianças. As imagens abaixo são de alguns desses momentos.

Figura 31,32,33 - Interação das crianças com os materiais do espaço da leitura



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Enquanto as crianças exploram o espaço da leitura, me dão pistas de como ressignificar minha prática, de como atender suas demandas e curiosidades. O espaço da leitura é pensado por mim como um convite de ler por ler sem a obrigatoriedade de trabalhar algo relacionado à história, ou ao texto lido ou narrado depois. O mesmo espaço também é

alimentado de forma a contribuir com os trabalhos por projetos que realizamos auxiliando no processo de pesquisa feito com as crianças.

Na verdade, esse espaço de leitura é muito caro para mim por conta da minha experiência como menina Joana, das lembranças de ter acesso a livros e revistas fora da minha casa. Experiência comum a muitos sujeitos das classes populares. O que me leva a entender que muitas vezes as crianças só terão acesso a esse tipo de material, a algum tipo de literatura, no espaço escolar.

Quando alimentei o espaço de leitura com livros de literatura infantil observei que os pequenos começaram a escolher os livros que mais os interessavam solicitando que eu lesse a história. Geralmente mais de três crianças faziam o movimento de pedir a minha leitura ao mesmo tempo, o que me levou a pensar com eles no dia da “votação”. Um dia que levaria para a roda os livros que não consegui ler com eles no momento solicitado.

Uma vez por semana nos reunimos para realizar a escolha do livro para ser lido na roda. Inicialmente conversamos sobre votação. Foi interessante acompanhar o deslocamento do individualismo para o coletivo, pois a princípio algumas crianças, dentre elas Dandara, acreditavam que o livro de sua preferência não poderia ser votado por outra criança. Foi conversando com as crianças e realizando várias vezes essa proposta que acompanhei as aprendizagens de cada uma.

Algumas crianças, por exemplo, aprenderam rapidamente que precisavam criar estratégias para convencer os colegas a votar na sua opção de leitura, pois assim seu livro seria o mais votado e lido no dia. Para este momento geralmente utilizo um material concreto, como palitos de picolé coloridos, para marcar a quantidade de votos que cada livro recebe. Começo o momento da votação apresentando a capa de cada livro, o título da história, os nomes do autor e ilustrador. Percebo que esse momento de conversa aumenta a curiosidade das crianças com relação ao livro a ser escolhido.

Observei que este momento da votação passou a ser solicitado mais vezes pelas crianças. Então, passamos a realizá-lo duas vezes na semana e nesse processo comecei a escolher mais livros com personagens e autores negros para sustentar o espaço da leitura e ampliar o repertório para a escolha das crianças.

Lembro de um desses momentos de votação em que Dandara se posicionou na roda de leitura e foi ouvida pelas demais crianças.

Hora de escolher uma história para ler. Temos à disposição 3 livros, 15 crianças curiosas, com gostos bem diferentes. Depois de uma breve conversa sobre cada livro, sobre o título, autores, apreciamos a capa e observamos as imagens.

Após esse primeiro momento proponho, então, começarmos a votação. Um menino, que ainda não tinha participado desse momento perguntou: “Tia, o que é votação?”

Com a intenção de tecer um espaço democrático lancei a questão para o grupo responder.

Retomei a pergunta: Quem pode explicar para o colega como funciona a nossa votação?

Dandara colocou-se de pé e explicou: “Votação é uma coisa que a gente tem que pensar muuuuito, com a cabeça (apontando para sua cabeça) pra depois escolher!”

(Caderno de registro, novembro de 2019)

Figura 34- Roda de leitura: momento da votação.



Fonte: Acervo da pesquisa, 2019.

Revisitar esse registro me permite viver um deslocamento temporal. Quando releio o registro e vejo a imagem da roda sinto que valeu a pena escutar e dialogar. A postura de Dandara nesse momento da votação em nada lembra aquela menina que encontrei na primeira semana de trabalho com este grupo o GREI 4. A menina que só queria o colo, que não conseguia olhar nos olhos deu lugar a outra criança. Uma criança que olha nos olhos, que expressa o que sente e que manifesta confiança nela mesma. Com o processo vivenciado com a pequena me encorajo a tocar na ferida para curar memórias, em busca de práticas saudáveis.

Recordo que foi por conta da experiência com Dandara, da sua relação com as demais crianças e da relação da pequena com ela mesma, que este corpo negro fez outros questionamentos como: o que podemos aprender enquanto observamos, brincamos e cuidamos das crianças negras e não negras das classes populares? Nas brincadeiras cotidianas percebemos situações de racismo entre as crianças? O que fazemos ao perceber manifestações racistas no cotidiano da Educação Infantil?

Essas questões nascem do estudo da minha prática e me fazem retornar à experiência com Dandara observando atentamente alguns posicionamentos meus. Recordo, por exemplo,

que na intenção de que Dandara e as demais crianças negras do grupo reconhecessem e assumissem a negritude passei a alimentar o espaço da leitura com um número maior livros que pudesse deslocar a figura negra do lugar de subalternidade.

Comecei a perceber que geralmente a imagem de pessoas negras de pele retinta e cabelo crespo causava a reação de estranhamento, no sentido negativo da palavra, em algumas crianças. Foi comum ouvir “ai, que feia né!” Os pequenos rapidamente faziam associações das imagens dos corpos negros com pessoas moradoras de rua, com pessoas que não têm o que comer, que não têm brinquedos, ou seja, pessoas em falta de algo. Os momentos de leitura em roda foram proporcionando oportunidades de que esses estranhamentos fossem externalizados.

Segui conversando e problematizando com as crianças as suas falas e o que estavam estranhando. Cavalleiro (2006) indica que um dos caminhos possíveis para mudanças de prática racistas no espaço escolar é por meio do afeto, do modo como nós educadoras nos posicionamos com as crianças. Neste sentido, observo que o afeto me motivou a continuar com a estratégia de levar mais livros para ampliar as conversas com as crianças para além do estranhamento.

Dentre os livros que escolhi na época destaco dois que selecionei especialmente por conta dessas experiências. São eles: *Meu crespo é de rainha*¹²³ e *Pretinha de neve e os sete gigantes*¹²⁴. Quando me encontrei com o livro de bell hooks fiquei encantada com a potência de tratar a questão que atravessa a experiência da minha infância em diálogo com a infância de Dandara. O nosso cabelo crespo nos conectou, assim com a história encontrei uma narrativa poética que visibiliza possibilidades outras que os nossos cabelos negros podem assumir. Foi uma forma de continuar o trabalho com Dandara de modo que a criança encontrasse a alegria de saber quem é.

Com a *Pretinha de neve e os sete gigantes* minha escolha se deu por perceber que a menina gostava de princesas e no grupo de meninas da sala havia grande disputa para ser a

¹²³ Livro de bell hooks. Editora: Boitatá; 1ª edição (8 março 2018). Este foi o primeiro livro infantil escrito pela autora e nasceu de uma experiência real quando bell hooks presenciou uma professora lendo uma história sobre cabelos “ruins” para as crianças. O livro *meu crespo é de rainha* narra poeticamente a necessidade de reafirmar a autoconfiança e o empoderamento das crianças negras. A história ressignifica os termos usados pelo discurso do preconceito, como “cabelo pixaim” ressaltando que os cabelos crespos também são cheirosos e macios o que valoriza o reconhecimento da própria identidade.

¹²⁴ Livro de Rubem Filho. Editora Paulinas (01 de janeiro de 2000). O livro narra a história de Pretinha da Neve, reinterpretação do conto de fadas Branca de Neve e os sete anões. A história de Pretinha se passa no continente africano. Rubem Filho adapta os elementos do conto aos hábitos e costumes daquela região. A história traz elementos que permite o rememorar de outros contos como Chapeuzinho Vermelho, os Três Ursos e Cachinhos Dourados.

branca de neve. A história de Pretinha de Neve me chamou atenção por ser retratada no continente africano de modo que os elementos do conto aparecem de acordo com os hábitos e trajes regionais. Elemento que me possibilitou conversar sobre o continente africano com o GREI4. A personagem principal é a menina preta que morava com a mãe e o rei, seu padrasto uma configuração familiar bem parecida com a minha, com a de Dandara e com a de muitas crianças que encontrei na minha caminhada. Outro ponto que me foi convidativo no livro relaciona-se com o fato de que Pretinha de neve, assim como Dandara, sentia-se solitária e saiu a procura de crianças para brincar.

Parece que alguns elementos da história fizeram sentido para Dandara. Comecei a observar que durante as brincadeiras a pequena começou a protagonizar o papel de pretinha de neve. Sempre que possível, a menina buscava a fantasia da branca de neve, disponível no cesto de fantasias da unidade, e vestia-se. Por vezes voltava para a sala conversando com as panelinhas e escolhendo quem dos colegas do grupo seria, a mãe, o padrasto e os sete gigantes. Agora a menina ocupava outro lugar nas rodas e nas brincadeiras.

Como defendeu Césaire (2010), a tomada de consciência da diferença, da memória é o estágio primeiro da negritude, mas a negritude não é apenas dor e sofrimento, ela não é passiva. Ela é atitude é luta por nossa identidade, pela afirmação do nosso direito à diferença.

Identifico o que é sinalizado por Césaire (idem) quando observo alguns registros realizados por Dandara. Certo dia, enquanto realizavam um desenho livre a pequena criou uma narrativa que envolvia fatos da sua vida com elementos da história. Gravei a história em áudio no celular e depois transcrevi em uma folha para que a menina a levasse para casa junto ao seu desenho.

Figura 35- Desenho feito por Dandara



Era uma vez a pretinha de neve que morava no castelo. O castelo era no alto e era gelado. A princesa morava com a mãe, o padrasto e a irmã. Um dia eles fugiram da montanha e foram tomar banho na praia. A pretinha de neve brincou com as amigas na areia e depois foram no shopping fazer compras.

(Dandara,2019)

Fonte: Acervo da pesquisadora,2019.

Observo o desenho e a narrativa de Dandara porque quero continuar aprendendo a tecer estratégias que potencializem e fortaleçam as crianças negras das classes populares a falarem, a não se calarem. Percebo que timidamente os personagens do seu desenho assumem a cor negra em diferentes tonalidades. Para o meu trabalho pedagógico esses pequenos sinais são valiosos. Indicam que os caminhos que percorro sinalizam a indissociabilidade entre o educar e cuidar, tal como a sua potência para a libertação de nossos sentidos, dos sentimentos, dos pensamentos, das vozes. Libertação presente na forma como Dandara começa se representar no desenho.

O diálogo com Trindade (2008) e Boff (1999) me permite olhar para as experiências com Dandara para pensar o cuidado como zelo, a preocupação como atitude, para revisitar esses registros para propor transformações. Boff (idem) definiu o cuidado como a essência da vida humana. O cuidado tratado pela filologia revela cura. O autor ainda ressalta que ato de cuidar se manifesta quando "a existência de alguém tem importância" (BOFF, 1999, p. 190). Nesse sentido, compreendo que um dos modos de expressar o quanto as crianças negras e não negras das classes populares importam para mim é cuidando, educando, brincando...

Espero que minha prática pedagógica possa trazer cura para as dores que o racismo causou o que me leva à preocupação com os materiais que posso oferecer para que as crianças possam se retratar com dignidade. Recordo que em outro momento enquanto realizava seu autorretrato, Dandara olhava no espelho e fazia várias expressões. Contemplava sua beleza, fazia associações com a imagem da sua mãe. Nesse momento pode buscar a caixa de lápis de cor com tonalidades que representam os diferentes tons de pele.

Figura 36 Autorretrato de Dandara



Eu sou preta. Minha boca é à pretinha da história marrom. Meu olho é preto igual o seu tia. Meu cabelo é pequeno o da minha mãe também, mas o meu é bonito. Ele é preto! Sou igual a pretinha da história!

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2019.

Abro um parêntese para dizer que a falta de lápis de cor¹²⁵ ou giz de cera não impossibilita, aos educadores, de proporcionar essa experiência para as crianças. Digo por experiência própria, pois na vivência com a *menina que não se reconhecia como negra* eu não conhecia a existência desse tipo de material, então criei a paleta de cores do nosso grupo misturando tinta com as crianças.

Na experiência com Dandara lembro que a menina passou pelos tons mais claros dos lápis de cor observou atentamente e chegou ao tom bem próximo da tonalidade da sua pele. Quando comparo o desenho anterior de Dandara com este autorretrato percebo que a menina começou a assumir com orgulho a sua negritude.

Durante a sua produção a menina parou olhou para o espelho e ressaltou: “Eu sou preta, minha boca é marrom... Sou igual a pretinha da história!”

Considero interessante recordar os encontros com Dandara e observar que os mesmos foram repletos de medo ou coragem; de lágrimas ou sorrisos; de falatórios ou silêncio. As memórias dessa experiência me levam a pensar sobre os muitos trabalhos com a identidade que realizei com as crianças. Recordei a experiência com a *menina que não se reconhecia como negra*, do trabalho realizado com a pequena e experimentei alegria semelhante ao ver a menina afirmando sua negritude na tela que pintou.

Ao lado da alegria está o questionamento. Questionei se muitas vezes os meus planejamentos estiveram voltados para visibilizar os corpos das crianças negras e não negras das classes populares, somente, como o corpo que faz, o corpo que trabalha o corpo que precisa produzir. Será que nesse processo descartei o que as crianças, as donas desses corpos sentem, o que pensam, o que desejam, o que rejeitam, o que sabem?

Mais uma vez compreendi no diálogo com a pequena que não há educação sem cuidado como não há diálogo sem esperança. Por mais que as palavras escapem nos momentos de tensão, a esperança é o que me impulsiona a ouvir, a perguntar, a abraçar, a falar, a lutar, a não cruzar os braços.

A esperança me permitiu ter um olhar crítico sobre a história da Pretinha de neve. Sei que a mesma possibilitou experiências com Dandara que considero importantes, pois a criança ressalta que era pretinha como a personagem. Contudo no decorrer da investigação quando

¹²⁵ Na época que fiz esse trabalho com as crianças não conhecia o trabalho da professora Gladis Kaercher, coordenadora da UNIAFRO. Ver nota 32 em que Gladis apresenta o processo que a levou a criação da caixa com 12 lápis de cor tom da pele. Material que faz parte do kit de material pedagógico distribuído aos educadores que participam do curso de extensão que desenvolve experiências em relação à EREER disponibilizado pela UNIAFRO. Uma amiga viajou para fora do Brasil e comprou uma caixa de lápis de cor, também com 12 cores de tom da pele. Compartilhei o material com o grupo de professoras e a EAP da NAEI para propor a aquisição do material em nossa unidade para uso coletivo.

me deparei com os relatos de nossas vivências questioneei se a história, também, pode ser uma forma de reproduzir estereótipos (ADICHIE, 2019).

Enquanto problematizava meu fazer por meio dos registros escritos já havia decidido nomear Dandara como pretinha de neve porque recordei do seu envolvimento com a personagem do livro. Até então, essa seria a forma mais respeitosa de tratar a criança. Contudo, o meu corpo questionador começou a interrogar: como ser uma pretinha de neve? qual é a cor da neve? ser pretinha de neve seria o mesmo que ser uma preta embranquecida? ou uma preta de alma branca? Essas questões me incomodaram a ponto de buscar outra forma coerente para nomear a menina. Diante de tudo o que experimentamos acredito que a pequena já é uma grande guerreira como Dandara, por esse motivo passei a tratá-la assim na dissertação.

Vivenciar essas experiências me possibilita repensar a prática, assumindo a postura da professora pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), o que requer o confronto com a ambiguidade na qual as minhas práticas pedagógicas estão inseridas. São situações, como essas, presentes no cotidiano da sala de aula, que me direciona a pensar que não há um método infalível e linear no processo de *aprendizagemensino*. A realidade heterogênea da sala de aula indica que não há verdades absolutas, mas sim possibilidades que podem potencializar práticas pedagógicas sensíveis a essas diferenças.

Problematizo a minha prática permitindo que o meu coração apareça e volto à história da pretinha de neve para ressaltar que um trabalho antirracista requer atenção aos detalhes. Não foi a minha intenção quando contei a história, apenas, modificar a “cor” da princesa, ou seja, de branca de neve para pretinha de neve. Tal perspectiva pode empobrecer as experiências com as crianças e o trabalho com as relações étnico-raciais. Mesmo que a minha intenção fosse diferente dessa que acabo de ressaltar, ainda sinto a necessidade de chamar a atenção para este ponto. Ponto que está intimamente relacionado com o planejamento, com a formação docente, com a pesquisa e o estudo.

Penso dessa forma porque foi por meio dessa pesquisa que me dei conta o quanto ainda preciso aprender para ampliar o meu repertório literário. Preciso estudar, conversar com outras educadoras para levar para o meu cotidiano com as crianças materiais que realmente potencializem a nossa negritude.

Potencializar a minha negritude e a negritude de crianças como o *menino do trabalho trabalhoso* e Dandara é necessário por conta do processo histórico de formação do povo brasileiro. Como podemos ver com a história dos sujeitos que aparecem em “Viva o Povo

brasileiro¹²⁶”, como a história de Maria da Fé, filha de negra escrava e de senhor branco que nunca tomou conhecimento de sua existência, menina criada por um avô que fez de tudo para lhe dar estudo “de moça branca”.

Com o acesso a escolarização, Dafé toma consciência das realidades opressoras em que está inserida e compreende que a sua pele clara não retira dela as marcas da negritude. Ela passa, então, a questionar as realidades históricas às quais seu povo estava submetido.

Dafé liderou uma irmandade de negros e a pronúncia da sua palavra ressaltava as contradições existentes na construção de nação em que os interesses de escolarização do povo não eram os mesmos que os dos senhores. A postura política de Dafé está expressa na sua fala para seu avô que não entende os caminhos escolhidos pela neta: “eu nunca vou deixar de ser preta, voinho”. Como Dafé, quero continuar sendo quem sou, quero continuar a luta contra a opressão, a fome, a desigualdade, o racismo e vejo no encontro com as crianças, na educação, e na escola pública as condições para que isso ocorra.

Nilma Lino Gomes (2017) me ajuda a compreender o processo histórico da democratização do ensino público para a população negra como continuidade histórica. Afirmo, por meio de pesquisas, que o movimento negro tem grande participação nesse processo de luta por políticas públicas, dentre elas as ações afirmativas. Que, embora criadas tardiamente, abriram as portas de acesso à educação superior para a população negra e para as classes populares. Gomes (idem) destaca dentre leis importantes: a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), a Lei de Cotas Sócio raciais nas Instituições Federais de Ensino Superior (Lei 12.711/12) e a Lei de Cotas nos Concursos Públicos Federais (Lei 12.990/14).

Segundo Gomes (2002), na construção da identidade, sobretudo nós mulheres negras, construímos nossa corporeidade aprendendo a incorporar um tenso movimento de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo. Nesse sentido, a presença do nosso corpo negro nos espaços de educação pública manifesta uma corporeidade que se contrapõe à ideologia hegemônica da cor e do corpo do brasileiro.

No decorrer da pesquisa tive mais um encontro que me encoraja a continuar a luta histórica contra o silenciamento e a invisibilidade da nossa negritude. Refiro-me ao encontro com Azoilda Loretto da Trindade mulher negra, educadora, intelectual, militante que

¹²⁶ O livro de João Ubaldo Ribeiro relata, sem maquiagens, a história de constituição na nação brasileira desvelando como ocorreu a mistura de pretos, indígenas, caboclos, do povo inferiorizado. Confronta a origem de formação e afirmação, do modelo identitário ser o branco, o colonizador. No sentido de reivindicar a expressão da própria voz e forma de ser e estar no mundo instiga a discussão do nosso passado, da história do povo a partir da perspectiva dos excluídos.

contribuiu com uma gama de materiais didáticos e produções acadêmicas¹²⁷ que podem fortalecer uma prática pedagógica antirracista ao lado da prática dialógica e libertadora (FREIRE, 2005).

Azoilda Loretto da Trindade, carinhosamente conhecida como Azô, deixou um legado com contribuições relevantes para a educação em uma perspectiva afrocentrada e ancestral. A autora participou da elaboração do projeto “A cor da Cultura”, projeto educativo com início em 2004. O objetivo do projeto é potencializar o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Trindade (1994) investigou o que, de fato, acontece no cotidiano da escola pública abordando a produção e reprodução do racismo, numa perspectiva micro e macropolítica. Para a autora, os valores civilizatórios afro-brasileiros¹²⁸ visibilizam as africanidades que atravessam a nossa cultura, ou seja, a formação do povo brasileiro. Trindade salienta que a expressão: “valores civilizatórios afro-brasileiros” tem a intenção de destacar a África na sua diversidade visibilizando os valores ancestrais africanos inscritos na nossa memória, na música, na literatura, na nossa pele, no nosso coração, etc. (TRINDADE, 1994).

Embora tenha identificado alguns desses valores presentes no meu cotidiano com as crianças, busco o material como inspiração para continuar a procura por nossos corpos negros. É como se cada um dos valores representados na imagem potencializasse o eco das vozes infantis que teceram essa pesquisa comigo para indicar que a luta não acabou: “vem tia Jô. Vem achar a gente!”. Com Trindade (1994), compreendo o quanto, ainda é necessário, lutar contra a dominação e o controle dos nossos corpos e vozes.

O meu coração aparece por respeito aos encontros que tenho no percurso da pesquisa. O mesmo respeito que busco manifestar com relação aos saberes das crianças com as quais trabalho. Penso que posso valorizar as experiências e os conhecimentos que as crianças carregam em seus corpos vivos e falantes quando consigo captar problemas concretos, por meio de nossos diálogos. Assim problematizo meu fazer mantendo o cuidado e a amorosidade tão necessários ao processo educativo porque a criticidade nasce do amor profundo pelas pessoas e pela vida. Criticidade que me permite viver o processo de humanização. Humanização que se dá pela afetividade, amorosidade e conscientização das relações de opressão, subordinação e de negação das condições de vida para todos.

¹²⁷ Parte de suas produções acadêmicas estão nas referências bibliográficas deste trabalho.

¹²⁸ Os valores civilizatórios afro-brasileiros destacados pela autora são: energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade, cooperatividade, religiosidade, memória e ancestralidade. São representados pela autora de forma circular sem hierarquia entre eles. Um valor depende do outro para ser potencializado.

“OLHA TIA, VOCÊ É PRETA IGUAL ELE!” “TIA, EU SOU PETO?”

Eu nunca vou deixar de ser preta, voinho¹²⁹.

No início desta pesquisa, voltei ao passado como Sankofa e *cavuquei* elementos da minha história ressignificando-os a partir das experiências com as crianças negras e não-negras das classes populares. A investigação teve como fios condutores a minha prática pedagógica, o diálogo com as crianças e as perspectivas dialógica e antirracista no cotidiano da Educação Infantil. Para tal, enfrentei o problema da invisibilidade e do silenciamento da negritude das crianças no cotidiano escolar.

O reconhecimento de que estou me tornando professora e pesquisadora negra foi visibilizado por meio desta pesquisa. É neste reconhecer-me como tal que me direciono a pausar a presente escrita assumindo que ainda preciso mergulhar mais fundo, com todos os sentidos, no estudo sobre a negritude e as questões raciais. Esse trabalho se deu em um processo espiralado, no qual eu chego ao “final” dele com questões que me fazem retornar ao começo, às inquietações iniciais. Por isso, eu pauso essa escrita retomando parte do meu diálogo amoroso com a *menina que lê o mundo* e com o *menino que se descobriu negro* — narrativa apresentada no primeiro capítulo— porque suas vozes visibilizam a educação como possibilidade de transformar dor em potência.

No processo de *cavucar* minhas vivências e experiências encontro nas relações tecidas na escola pública estratégias para subverter o instituído. Se na minha primeira experiência como professora uma criança branca me disse: “você não parece negra” na minha vivência atual no espaço da NAEI outra menina branca parece intrigada com o que vê e me fala: “Olha tia, você é preta igual ele!”. No diálogo com as duas meninas a presença do meu corpo negro provoca reflexões, desconstruções e me enche de forças para continuar lutando pelo direito de sermos reconhecidos e valorizados como sujeitos negros.

Na curta trajetória como professora, tenho compreendido o que disse Regina Leite Garcia (1994, p.143) em uma de suas cartas londrinas: “A história sempre foi esta. Liberdade nunca foi concedida, mas sempre precisou ser conquistada.” Por este motivo findo a

¹²⁹ Fala da personagem Maria da Fé conhecida como Dafê, neta do Leléu, ambos presentes no romance *Viva O Povo Brasileiro* de João Ubaldo Ribeiro.

dissertação, mas não a minha formação constante como professora e pesquisadora negra e para isso volto ao início, ao estudo da nossa história. Volto a parte da história da formação do povo brasileiro porque a história me permite entender porque questões relacionadas à negritude das crianças das classes populares, me inquietaram na graduação e ainda me inquietam.

Não podemos negar que, mesmo diante de tantas mudanças históricas e sociais, como o projeto de democratização da escola pública, nós, sujeitos das classes populares, adentramos a escola, mas as políticas públicas que garantiram o nosso acesso, muitas vezes não funcionam contra a desqualificação que vivenciamos.

Com Esteban (2007) entendo a escola pública como uma instituição que faz parte da sociedade, assim é também um local de disputa por poder. Nesse sentido, as políticas públicas são importantes, afinal, são resultados do processo histórico de lutas por direitos. Contudo, a garantia ao acesso ampliado das classes não garante a sua permanência. Principalmente porque as diferenças que nos constituem como pessoas das classes populares, geralmente, são associadas a faltas e carências.

A preocupação que carrego desde o início da minha formação foi fortalecida ao recordar a pergunta de Nicolly: “tia, quando você vai ensinar a gente a ler e escrever de verdade?”. Preocupação de que mesmo tendo o direito ao acesso garantido, matriculados na instituição escolar, continuamos a vivenciar variadas formas de exclusão. Formas que se revelam com o silenciamento, com anulação de nossos direitos, com o apagamento de nossas identidades, de nossas histórias.

Cavalleiro (1998) encontrou em suas pesquisas situações de desrespeito, discriminação e tratamento diferenciado por parte das educadoras para com as crianças negras. Por meio de dados seus estudos comprovam o que tenho vivenciado e observado enquanto mulher negra das classes populares e professora pesquisadora. Neste sentido, busquei problematizar refletir o meu fazer com as crianças sem descartar o que sentimos. Parece-me que o nosso coração precisa aparecer, pois, como sinaliza Cavalleiro (idem), é por meio do conhecimento de nossos sentimentos que encontramos possibilidades de enfrentar a discriminação, o silenciamento e a invisibilidade.

Reflico sobre a afirmação da *menina que lê o mundo*: “tia, você é preta!” e o encontro que provoca descobertas: “tia, eu sou preto?” e essas questões são articuladas ao desejo de Nicolly, o de aprender a ler e a escrever de verdade. São entrelaçadas, também, à alegria da menina que aprendeu que é negra e que pode ter a sua imagem respeitada e representada. *Cavuco* um pouco mais e encontro minhas experiências particulares com a escola, como parte

delas o desejo de ser professora, para dizer que queremos mais que a garantia ao acesso e à permanência. Queremos entrar na escola pública de corpo inteiro. Queremos que nossas diferenças não sejam deixadas do lado de fora.

A investigação da minha prática traz a consciência de que somente a escola não dá conta do processo de libertação e emancipação, mas sinaliza que é preciso continuar questionando o projeto moderno de escola, do qual a escola pública faz parte. Ressalto o fator continuidade, porque as questões que compartilho não são novas, como diz Conceição Evaristo no poema *Vozes mulheres* é a voz da filha que recolhe as vozes historicamente oprimidas, negadas e silenciadas. As discussões tecidas no primeiro capítulo sinalizaram a necessidade de compreender como raça, classe, gênero constituem sistemas de opressão que se retroalimentam, a partir dos conceitos de interseccionalidade e imagens de controle de Patricia Hill Collins (2019).

Afirmar minha negritude e contribuir para que as pequenas meninas e os pequenos meninos tenham o direito de aprender a questionar: “tia, eu sou preto?” é atitude dialógica, porque no encontro com eles posso continuar afirmando: “sim você é preto! Sim eu sou, e “eu nunca vou deixar de ser preta’[...]” (RIBEIRO, p. 376). Nunca deixar de ser preta é uma forma de carregar as crianças no coração e de reconhecer e fortalecer o que me disse Ana Laura —discussões tecidas no segundo capítulo — “titia, você não tá sozinha. A gente tá aqui com você!”

A reelaboração das minhas questões como professora pesquisadora negra me permite compreender que para além da preocupação com nossas aprendizagens, carrego a gratidão e a esperança por fazer parte de um momento histórico, em que as classes populares e a população negra começaram a ter acesso ampliado às instituições públicas de ensino superior. Como mencionei anteriormente, em 2011 eu era a primeira da família a adentrar ao nível superior. Nas conversas informais ouvi muitas vezes que eu era a “única da família”, mas sempre retruquei dizendo que fui a primeira, mas não me conformava em ser a única.

Sei que a minha entrada na universidade pública é consequência de uma luta política e social empreendida por muitas pessoas e grupos. Luta que quero continuar afirmando com minha prática, com a minha voz pronunciada em diálogo com os sujeitos subalternizados. Quero que as crianças negras e não negras das classes populares cresçam acreditando e afirmando: “Tia Jô, quando eu crescer vou estudar lá na sua faculdade!”.

O processo de democratização da escola pública me permite ver que embora os percursos dos sujeitos negros das classes populares sejam semelhantes, de muita luta, dor e negação ao direito, é na nossa luta consciente e coletiva que podemos provocar fissuras nas

diferentes estruturas de opressão. Vejo essas rupturas na história de Dafé, no seu processo de escolarização, de conscientização e também na minha trajetória acadêmica. Para completar minha fé e esperança na educação pública no ano de 2020 minha primogênita iniciou sua graduação em ciências biológicas pela mesma universidade que eu. Não sou mais a única da família.

A alegria de ver minha filha e jovens como ela adentrando as portas das universidades públicas me fortalece a continuar a minha luta. Luto para que a Educação Infantil seja, para as crianças, um *espaçotempo* acolhedor de suas questões, potencializador dos seus saberes e ampliador de seus repertórios. Como bem disse Freire (1982), esse é meu sonho possível, e está relacionado a uma educação libertadora que nos permite resgatar nossa humanidade. O sonho possível é utópico, mas nem por isso é ingênuo.

O sonho e a luta por ele nascem da reflexão crítica sobre a prática, ou seja, da conscientização das condições históricas e sociais de opressão. Dentre esses sonhos está uma educação pública de qualidade para todas e todos. Uma educação que veja alegria nos “trabalhos trabalhosos”, que possibilite a todas as crianças a “ler e a escrever de verdade”. Sonho com um currículo que valorize como aprendizagem o ato de questionar dos pequenos, que os tantos “por quês?” como o de Dandara possam ressignificar práticas pedagógicas.

Luto por um direito que nos foi negado historicamente direito de dizer a nossa palavra, de nos pronunciarmos no mundo. O direito de aprender, o direito de ter os saberes reconhecidos. Por uma educação que provoque descobertas — “Olha, tia, você é preta igual ele!” — e que a criança negra possa descobrir-se e amar-se como é — “tia, eu sou preto”? / “O meu cabelo é preto... Eu sou preta igual a pretinha da história!”.

Dentre as muitas aprendizagens que este trabalho de pesquisa me possibilitou, destaco a de compreender o *espaçotempo* da Educação Infantil como espaço de denúncia e anúncio (FREIRE, 2005b). Denúncia de práticas que reproduzem a subalternidade, marca de uma sociedade que oprime e reproduz as desigualdades sociais. Mas, também, anúncio de fazeres e saberes que revelam a potência da escola pública.

A conscientização exige de mim uma postura crítica assim assumo a criticidade sobre meu fazer tecendo as discussões, com raiva, tristeza, mas também com alegria e a esperança (FREIRE, 1997). Me inspiro em Freire que mesmo diante dos desafios de ser educador em uma sociedade desigual e opressora anuncia em seu segundo capítulo no livro *Pedagogia da Autonomia* que o seu envolvimento com a prática jamais deixou de ser feito com alegria. Assim busco olhar para a boniteza de me tornar professora pesquisadora negra com alegria de

me mover como educadora porque me movo como gente (idem). Nesse sentido, me movo amorosamente levando as crianças no coração e lutando para que nosso coração apareça.

Quando me deparo com situações históricas que se perpetuam para negar aos sujeitos negros e não-negros das classes populares o direito de ser mais estou diante de situações limites (FREIRE, 2005b). Situações que me indignam, que causam raiva e tristeza e por isso me movo a problematizá-las com esperança e alegria de que a mudança é possível, assim “constato não para me adaptar, mas para mudar” (FREIRE, 1997, p.86). No diálogo com as crianças pude encontrar no cotidiano da Educação Infantil a esperança de tecer novos inéditos viáveis (FREIRE, 2005a). Nas vozes infantis, eu encontro pistas de como visibilizar a escola pública como um espaço de Educação Popular com um currículo e práticas tecido com as classes populares.

Na trajetória de investigação e estudo encontrei leituras como a de Eliane Cavalleiro (1998) com a qual tive forças para dialogar com o episódio compartilhado como possibilidade de reconhecer e enfrentar o racismo. Compreendi que muito do que a autora destaca como parte de uma prática antirracista estava presente em meu fazer como por exemplo: observar os materiais pedagógicos, os livros, o currículo e o projeto com busca a uma crítica, e enfrentamento a ideias sejam atravessadas por preconceitos, estereótipos e discriminações. A autora ressalta que a luta contra o racismo precisa ser coletiva. Nesse sentido, a problematização do meu fazer pode contribuir para tecer discussões coletivas com o grupo com o qual atuo. Pois as transformações vivenciadas por mim nesse processo de pesquisar me levam à busca incessante de uma educação antirracista e da efetiva implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Compreendo que nossas vozes, nossos gestos, nossos silêncios captados por meio da relação dialógica podem aparecer entrelaçados aos valores afro civilizatórios, pois os valores podem possibilitar modos outros de tecer uma educação antirracista, de tecer o currículo em redes (ALVES, 2001) tal como promover uma prática pedagógica libertadora. A minha intenção é continuar me tornando professora pesquisadora negra aprofundando o meu estudo sobre afrocentricidade e ancestralidade incorporando efetivamente os valores civilizatórios afro-brasileiros à minha prática pedagógica.

Nesse sentido, a presente pesquisa me permite deixar como proposição de estudo os valores de Azoilda Loretto da Trindade de forma que possa articular os mesmos efetivamente à minha prática pedagógica. Estudar e pesquisar o que nos afeta é trabalhoso, mas porque faz sentido mergulhamos, nos concentramos nos detalhes, nas minúcias. Vez ou outra recebemos

o convite para deixar o trabalho, para fazer algo que também faz parte de nossa vida, que também é importante.

Encontro sentido no “trabalho trabalhoso” de assumir a continuidade do estudo como parte do meu processo de formação como professora pesquisadora negra que como Dafé pretende seguir em frente afirmando “eu nunca vou deixar de ser preta!”.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *A coisa à volta do teu pescoço*. Alfragide/Portugal: Dom Quixote, 2009.

_____. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa.; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *Revista Teias*, v. 4, n. 7, p. 8, 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. *O Sentido da Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes. Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos-'após muitas conversas acerca deles'. *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas*. Curitiba: CRV, p. 19-45, 2019.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: *Revista da Anped*, Caxambu, n. 5, p. 187-216, 1992.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano-compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BORBA, Angela Meyer. Infância e cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. *Revista Teias*, v. 6, n. 10-11, p. 11, 2005.

_____. O brincar como um modo de ser no mundo. In: *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

_____. Quando as crianças brincam de ser adultos: Vir-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. (org.). *“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº.9394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, MEC. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Educação Anti-Racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). *Racismo e antiracismo na educação: repensando nossa educação*. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Introdução. In.: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF, p.13-28, 2006.

CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce.; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2 – Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano I*. As artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Trad. de Ana Maria Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *Preconceitos do Cotidiano escolar-ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro*. Trad. Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina. Leite. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Educação popular: desafio à democratização da escola pública*. CEDES: Campinas, vol. 27, 71, jan/abr. p. 9-17, 2007.

EVARISTO, Conceição. *Becos da memória*. Belo Horizonte: Mazza, 2006.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marco Antônio (org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza, 2007, p. 16-21.

_____. Escrivivências da Afro-brasilidade: História e Memória. In: *Releitura*. Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, nº 23, novembro. 2008.

_____. *Olhos d'Água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

_____. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras. Belo Horizonte, maio de 2009. Disponível em – *Literafro* – o portal da Literatura Afro-brasileira. Acesso em maio de 2019.

_____. Destaque: Conceição Evaristo. Entrevista concedida a Ademir Pascale. *Conexão Literatura*, n. 24, 2017.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Edufba, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: ALVES, Nilda.; OLIVEIRA, Inês. Barbosa. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-108.

_____. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina. Leite. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina. Leite. (Org.). *O sentido da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Paulo Freire e a descolonialidade do saber e do ser. In: FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque; SILVA, Maria Eleni Henrique da. (Org.). *Formação Humana e Dialogicidade III: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 66-88.

FILHO, José Tiago dos reis. *Negritude e sofrimento psíquico*. 2005. 142 f. (Doutorado em psicologia) Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2005.

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos. *O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos*. 2019. 34f. (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2019.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; SOARES, Maria Patricia Figueiredo. “Um jeito negro de ser e viver”: (re) inventando a vida no contexto da pandemia da covid-19—o que dizem as crianças negras e suas mães. In: *Zero-a-Seis*, v. 22, n. Especial, p. 1229-1254, 2020.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1979.

_____. Educação. O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo. *O Educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Cartas a Cristina*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 63ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005a.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. *Á sombra desta mangueira*. Editora Paz e Terra, 2015.

_____. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GARCIA, Regina Leite. Formação de professoras alfabetizadoras- reflexões sobre uma prática coletiva. In: GARCIA, Regina Leite (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*, 1998.

_____. O afeto entra mais uma vez na escola... desta vez por outras portas. *Os desafios da educação*. Proposta n.83 dez/mar. Rio de Janeiro: Fase, 1999.

_____. *Cartas Londrinas e de outros lugares da educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

_____. (org.) *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Para quem pesquisamos para quem escrevemos*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Método Métodos Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Currículo emancipatório e multiculturalismo: Reflexões de viagem. In: *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. SILVA, Tomaz Tadeu.; MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). 5ªed. Petropolis: Vozes, 2002b.

_____. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Diálogos Cotidianos*. Rio de Janeiro: DP&Alii/ FAPERJ, 2010.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, nº 21, set./dez., p. 40-51, 2002.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 1, jan./jun. 2003.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, jan./abr. 2012, p. 98-109.

_____. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino e JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. *Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOOKS, bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema.; MENDONÇA, Maísa.; WHITE, Evelyn. (org). *O livro da saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Rio de Janeiro: Pallas/Criola, 2000.

HOOKS, bell. A teoria como prática libertadora. In: *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KAERCHER, Gladis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999*. 2006. 225 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

_____. Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a 'ter' raça e/ou cor. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss.; BONIN, Iara Tatiana. (Org.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas, RS, 2010, p. 85-91.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: (Org.). *Infância e educação infantil*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 269-289.

KOHAN, Walter. A infância da educação. O conceito “devir-criança”. In: KOHAN, Walter (org.) *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

_____. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. *Educação em Revista* [online]. 2018, v. 34 [Acesso em 6 julho 2021] disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698X199059>

_____. *Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, p. 20-28, 2002.

LIMA, Fabiane, Florido Souza de: “9/5”: *Tempo(s) e espaço(s) na educação da pequena infância numa escola pública do município de Niterói*. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo-Rio de Janeiro, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. Aspectos da Experiência Afro-brasileira. Palestra proferida na Nacional de Angola, em Luanda. In: NASCIMENTO, Abdias. *Thoth: Escriba dos Deuses. Pensamento dos Povos Africanos e Afrodescendentes*. Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, v. 3, 1997.

_____. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME). Referenciais Curriculares da Educação Infantil: Uma Construção Coletiva, 2010

_____. Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) – Projeto Político Pedagógico: Núcleo Avançado de Educação Infantil Angela Fernandes, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. *Reflexão e Ação*, v. 18, n. 2, p. 08-28, 2010.

MARTINS FILHO, Altino José. PESQUISA COM CRIANÇAS DEIXAR FAZER VIVER A VIVA VOZ DAS CRIANÇAS. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 28, p. 176-187, 2020.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. *Negritude nas Práticas Pedagógicas da EEI UFRJ. Estudo das Relações Étnico-Raciais na Escola de Educação Infantil da UFRJ*. 2017. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MORRISON, Toni. *O olho mais azul*. Companhia das Letras, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUERA, Renato. “Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir” *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n.31, mai-out 2019 B, pp.53-70.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". *Educação em Revista*, v. 26, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

OLIVEIRA, Joana Paula dos Santos Gomes de. *A relação escola-família- resultados escolares das crianças: Desafios e possibilidades de uma prática escolar com perspectiva dialógica*. Monografia de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Mimeo. 2016.

_____. *Vozes que não me permitem esquecer quem sou*. Monografia de conclusão de curso. (Pós Graduação Lato Sensu). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói. Mimeo. 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. *Cadernos de Formação da UNIVESP*. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2011.

_____. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (org.). *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. 5 ed. São Paulo: Papirus. 2012.

_____. *Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica*. São Paulo: Papirus. 2017.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz. 1991.

_____. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia-USP, São Paulo, v. 3, n. 1/ 2, p. 107 – 121, 1992.

PIEIDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Noz, 2017

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Rezende (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

_____. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.

QUEIROZ, Cláudia. *Imagens e discursos da "ideologia da branquidade" entre tensões e deslocamentos em narrativas de resistências de crianças afrobrasileiras*. Livro 1: Didática e Prática de Ensino. [S.I] [2014?] Disponível em: <http://docplayer.com.br/60971984-Palavras-chave-ideologia-da-branquidade-estereotipos-processos-identitarios.html> Acesso em: abril,2021

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Viva o povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. *Caminhos que se fazem ao caminhar: diálogos entre teoria e prática em registros de professoras*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRINDADE, Azoilda Loretto da.; SANTOS, Rafael dos (org.). *Multiculturalismo :mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. *O racismo no cotidiano escolar* 1994. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

_____. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula. (coord). *Saberes e Fazeres*. V.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. *Revista Fórum de Identidades*. Ano II, v. 3, n. 3, jan. – jun. 2008

_____. *O Projeto Político Pedagógico na escola: aplicação da Lei 10639/03*. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

_____. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org). *Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro*. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de elin-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista educação intercultural hoje en América Latina*, La Paz, Bolívia, 2009.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogíasdecoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: EdicionesAbya-Yala, p 2013. 553.

WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Anexo I

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis de menores participantes

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **Negritude e classes populares: Fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública**. Pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da professora Dr^a Maria Teresa Esteban.

A pesquisa tem como objetivo principal, um estudo sobre prática pedagógica dialógica e antirracista na Educação Infantil. Com foco no diálogo entre professora pesquisadora e as crianças da rede pública de ensino. Por meio de subsídios práticos-teóricos e do diálogo com as crianças identifiquei a necessidade de problematizar a negritude das crianças das classes populares.

Caso você autorize, seu filho(a) a participar, serão divulgadas publicações sobre os resultados da pesquisa através da dissertação desta pesquisa, artigos e apresentações em eventos educacionais e de pesquisa algumas atividades pedagógicas. Os resultados foram obtidos por meio das propostas planejadas a partir dos encontros entre a professora pesquisadora e as crianças. Considerando os interesses sinalizados na interação com as próprias crianças e

através de projetos coletivos desenvolvidos no ano de 2019. Tal como, episódios registrados através de vídeos, fotografias, registros escritos da professora pesquisadora, textos individuais e coletivos das crianças, dentre outros.

A autorização dele(a) não é obrigatória. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Você ou seu filho(a) não receberá remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir para identificação de práticas pedagógicas que favoreçam a elaboração e ampliação de práticas pedagógicas dialógicas e antirracistas na Educação Infantil com a participação das crianças. Devido à pandemia da COVID 19, você receberá uma cópia deste termo quando retomarmos às atividades presenciais.

Neste termo consta o telefone e e-mail da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____

RG _____ declaro que entendi os objetivos e benefícios da participação do meu filho(a) _____

nesta pesquisa () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe.

Niterói, ____ de _____ de _____.

_____ Assinatura do(a) responsável
 _____ Assinatura do(a) pesquisador(a)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido para participação de meu(minha) filho(a) na pesquisa: **Negritude e classes populares: Fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública.**

_____ Assinatura do(a) responsável
 _____ Assinatura do(a) pesquisador(a)

Pesquisadora: Joana Paula dos santos Gomes de Oliveira. Mestranda da Universidade Federal Fluminense (2019-2020).

Telefone: (21) 985065740 E-mail: joana_jn2010@hotmail.com