



DIREITO À EDUCAÇÃO E AS INFÂNCIAS ESQUECIDAS: QUE FUTURO?

Right to education and forgotten childhoods: what future?

Angela Scalabrin **COUTINHO**
Departamento Teoria e Prática de Ensino
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Brasil
angelamscoutinho@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3709-8561> 

Débora Cristina de **ARAUJO**
Departamento de Teorias do Ensino e Práticas
Educativas
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil
deboraaraujo.ufes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8442-3366> 

Maria Tereza Goudard **TAVARES**
Faculdade de Formação de Professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro, Brasil
mtqtavares@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-9856-5098> 

Vanderlete Pereira da **SILVA**
Escola Normal Superior
Universidade do Estado do Amazonas
Manaus, Brasil
vanderletesilva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

Este texto é decorrente do Seminário "Direito à Educação e as Infâncias Esquecidas: que futuro?", que faz parte dos seminários "O futuro começa agora: pesquisa e pós-graduação em educação, ajudando a pensar o Brasil", promovidos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), ao longo do ano de 2022. Para abordar o tema, contamos com a participação de três pesquisadoras de diferentes grupos de trabalho da ANPEd e que se dedicam a discutir as infâncias a partir de diferentes perspectivas: na cidade, especialmente nas comunidades cariocas, as crianças indígenas, a literatura africana e afro-brasileira para as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Infâncias. Direito à Educação. Seminário ANPEd.

ABSTRACT

This text is a result of the Seminar "Right to Education and Forgotten Childhoods: what future?", which is part of the seminars "The future starts now: research and graduate studies in education, helping to think about Brazil", sponsored by the Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), throughout the year 2022. To address the topic, we had the participation of three researchers from different ANPEd working groups and who are dedicated to discussing childhoods from different perspectives: in the city, especially in Rio de Janeiro communities, indigenous children, African and Afro-Brazilian literature for children.

KEYWORDS: Childhoods. Right to Education. ANPEd Seminar.

INTRODUÇÃO

O tema geral dos seminários da ANPEd, “o futuro começa agora”, é extremamente urgente para o momento que vivemos em nosso país, para a defesa da democracia, das instituições democráticas, da pós-graduação e em especial das crianças e das infâncias, que é o nosso foco de discussão, tendo em vista que para as crianças, talvez nós já estejamos inclusive com algum atraso pensando que esse o futuro começa agora.

O seminário que deu origem ao artigo, teve como um tema o direito à educação e as infâncias esquecidas: que futuro? E para tratar do tema, contamos com as valiosas contribuições da professora Débora Cristina de Araujo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do GT 21 - Educação e relações étnico-raciais, a professora Maria Tereza Goudard Tavares, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e do GT6 - Educação popular, e a professora Vanderlete Pereira da Silva da Universidade, do Estado do Amazonas (UEA) e do GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos. Muito bem-vinda Vanderlete! A mediação foi realizada pela professora Angela Maria Scalabrin Coutinho, da Universidade Federal do Paraná e vice-presidente Sul da ANPEd¹. Nós vamos começar com a professora Maria Tereza Goudard Tavares, vamos muito rapidamente trazer algumas informações do currículo.

MARIA TEREZA GOUDARD TAVARES

Começo agradecendo ao convite da Anped, em especial da companheira Angela Coutinho do GT07, dizendo dessa oportunidade de poder estar aqui dialogando sobre um tema tão importante e fundamental para nós todas, que é a questão de como as crianças e a infância vêm sendo tratadas, pensadas e, especialmente, cuidadas no Brasil. É impossível dois dias depois do primeiro turno das eleições não nos referirmos a essa questão, dizendo que é muito importante que nós possamos agora, em especial, prestarmos atenção naquelas e naqueles indícios, pistas e possibilidades de pensar que a luta é árdua, é difícil, mas que não é impossível. É muito importante que nesse momento a gente consiga compreender que toda eleição é um processo político muito difícil, em especial nas condições em que vimos pensando o país, principalmente, após um golpe político que em 2016 retirou uma presidenta legitimamente eleita colocou no

¹ O seminário pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=I00bNUFANPk&t=5220s>

poder dois presidentes que a gente pensa são golpes jurídicos, políticos, parlamentar, midiático e que de certa forma vem trazendo para nós essa construção de um governo que consegue construir, aglutinar forças conservadoras que costumam o cristianismo de fundo conservador; mídia sociais; polícia; crime organizado; estado penal; políticas focalizadas; encarceramento; extrativismo ambiental e capital financeiro; tudo junto e misturado. Nesse momento, é muito importante que as forças, em especial as forças vinculadas, que a gente constrói com os desejosos e desejantes de um estado social; político; igualitário; democrático de direito; possam estar aí se fortalecendo para esse enfrentamento agora no segundo turno.

Para todos aqueles e aquelas que nesse momento viverão também a experiência de votar no segundo turno para presidente e para governador, desejamos muita força a todas e todos neste desejo que esse cenário possa apresentar para nós, possibilidades de mudança e alternância desse jogo de poder e dessas políticas nas quais em especial todos nós, as forças progressivas, vem perdendo e é necessário que possamos reverter esse quadro e este quadro é reversível dentro do processo político em função das nossas lutas.

Então, eu gostaria de iniciar me apresentando. Foi muito importante a apresentação que a Angela colocou, mas eu gostaria de dizer, também, de um lugar no qual me sinto muito representada que é no lugar de professora da infância que eu venho. Embora esteja na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em especial na Faculdade de formação de professores da UERJ, é no lugar de professora das infâncias que eu me apresento e de certa forma eu reforço o meu laço aqui as companheiras e companheiros que são da Educação Infantil. E esse lugar do GT6 no qual eu venho, junto com meu grupo de pesquisa que é o GIFORDIC, Grupo de infância, formação de professoras e professores de diversidade cultural que nós vimos buscando construir algumas confluências. Agora a palavra interseccionalidade é mais forte, representa entre os campos na perspectiva bourdieusiana dos campos da Educação Popular e dos Estudos da Infância, pensando especialmente a questão dos processos educativos de crianças em periferias urbanas. A medida que vimos trabalhando em uma região que se configura como uma das regiões mais populosa do estado do Rio de Janeiro, que é a cidade de São Gonçalo, mais precisamente localizada no leste Fluminense e é deste Leste Fluminense no qual 11 municípios o compõem; e que esses 11 municípios, de modo geral quase todo, assim como os 5.565 municípios brasileiros vêm mostrando na verdade as grandes refluxos da Educação Infantil, especialmente no início do atual governo, uma grande perda tanto do ponto de vista orçamentário, quanto do ponto de

vista daquilo que vem sendo alicerçado como uma grande promessa no Plano Nacional de Educação, que até 2024 nós teríamos em especial 50% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches. E que efetivamente estamos vivendo um grande retrocesso que se manifesta tanto nas políticas que caminham para a questão da redução da taxa de matrícula e, principalmente, em uma efetiva privatização dos serviços do campo educacional como um todo.

Eu queria trazer o diálogo entre Walter Benjamin e Tarsila do Amaral. Dos quadros da Tarsila, o quadro Operário de 1933, o quadro segunda classe, 1933, que vai colocar como as crianças das classes populares e consideramos as classes populares pensando efetivamente que as classes populares, elas trazem uma multiplicidade à medida que, em especial, elas podem ser chamadas de classes populares tanto do campo, dos setores da ruralidade, mas também as crianças das classes populares que vivem nas favelas, que vivem nos quilombos, que vivem em áreas conflagradas pelo crime organizado e pelas crianças que vivem em acampamentos, as crianças que vivem nas moradias coletivas no movimento nacional dos trabalhadores sem-teto. Então pensar nesse momento a gente tem que estar juntando nossas forças naquilo que a Educação Infantil, a Educação Popular tem enquanto uma possibilidade histórica, tanto dentro das GTs, são dois GTs que já fizeram 40 anos de história; GT07 fez no ano passado e GT06 este ano. Então é muito importante para que a gente possa compreender que nesse momento, embora os tempos sejam sombrios, é necessário que não percamos a força e a força traduzida naquilo que o verbo esperar, tão caro a Paulo Freire. Porque é muito importante, nesse momento, que a gente possa fazer uma leitura de mundo e a leitura de mundo nesse momento exige que nós nos voltemos aos nossos territórios. A leitura de mundo nos exige que nós possamos compreender que é nesse cenário de ruptura e perda de direitos que a gente vê a população brasileira, seja do campo, das cidades construindo inéditos viáveis. É muito importante que vocês possam, no mapa brasileiro, perceber que embora haja um sentimento de tristeza, ainda de tristeza por não ter sido no primeiro turno, que é necessário pensar que houve mudanças muito profundas em nossos territórios. E essas mudanças profundas que a gente precisa reforçá-las e ampliá-las em território nacional.

Então porque que a gente fala da questão e traz a Tarsila e traz o Walter Benjamin. Tarsila do Amaral com seus quadros e também Walter Benjamin com esta perspectiva tão importante de construir, nesses tempos de exceções que a gente possa construir uma outra teoria da história, da história, na qual os homens e as mulheres do povo; os homens e as mulheres, as classes populares, principalmente negros e negras,

quilombolas; assentados; camponeses assentados; todos aqueles movimentos sociais possam pensar que a sua luta pelas suas infâncias significa efetivamente pensar esse processo político nesse momento tão tenebroso que vivemos. Então é necessário reforçar o campo da educação popular. A gente tem, efetivamente, as energias utópicas e os campos possíveis de luta que vimos travando historicamente no Brasil, em especial no século 20, mas também lutas do século XXI que é necessário que nós possamos estar aí apostando nesse caráter utópico dessas lutas, mas também do caráter de emergência que essas lutas trazem para nós enquanto possibilidade de possíveis outros. Possibilidades de construções que possam lembrar e, principalmente, em tempos pandêmicos que vivemos, nesses tempos pós pandêmicos, tudo aquilo que foi de certa forma reforçado pelos fóruns, pelos movimentos sociais de luta pela Educação Infantil. Uma tradição da Educação Infantil, os fóruns do MIEIB, os movimentos Interfóruns, também, mas, sobretudo pensar que esses tempos tão duros no qual são amalgamadas essas forças políticas conservadoras e fascistas, elas buscam também seu contraponto e seu contraponto pós-golpe, vem do povo organizado, vem dessa memória de luta que homens e mulheres vêm travando em função daquilo que é fundamental, que é o direito à Vida.

Mas o direito à educação no Brasil é um direito muito recente. É muito importante que a gente possa pensar em termos de tempo histórico, por exemplo, a gente tem Educação Infantil reforçada pela LDB de 96, mas nós temos todas as lutas dos movimentos sociais, sobretudo, dos movimentos de mulheres, das feministas, das feministas históricas, das feministas do campo e da cidade, em especial feministas do campo de educação de crianças, da Educação Infantil. Porque são essas lutas que são inspiradoras, em especial no momento em que a gente tem dados extremamente difíceis para a nossa área, sobretudo que a gente vai conviver, quando a gente pensa no significado da questão dos estudos da Infância e dessa possibilidade de confluência de campos, a gente vai compreender que em termos demográficos a pandemia da covid no Brasil ela trouxe para nós dados muitos difíceis e necessários para a gente pensar enquanto políticas públicas associadas e intersetoriais. É importante que a gente possa falar, por exemplo, enquanto havia possibilidade de pensar um *boom* demográfico de nascimento por conta do isolamento social, pelo contrário, nós tivemos um decréscimo populacional. Por exemplo, pelos dados do IBGE de 2020, esses dados são registros oficiais pelo IBGE, nós tivemos o nascimento de menos 300 mil bebês do que o esperado e em 2021 tivemos menos 370 mil bebês, sendo que em dois estados brasileiros nós vivemos em 2020 uma questão inédita em termos demográficos, no Rio de Janeiro e

no Rio Grande do Sul, nós tivemos mais óbitos do que nascimentos. Esses são os elementos que temos que levar em consideração para pensar as políticas de incentivo à natalidade, as políticas setoriais em função do direito ao corpo da mulher, dos direitos das políticas sobre o seu corpo, mas pensar, também, que houve no Brasil uma retração demográfica e que já há uma projeção colocada que em 2047, nós possivelmente teremos mais estados brasileiros, sobretudo nos estados do sul do Brasil e do sudeste brasileiro uma grande taxa de decréscimo populacional, apontando para uma sociedade que envelhece, uma sociedade que envelhece sem apostar na sua reprodução social, nas suas funções de reprodução da vida.

Outro elemento superimportante no tempo que nós vivemos ainda diariamente próxima, dependendo da região brasileira, há uma média 120 a 150 homens e mulheres, crianças e jovens ainda em óbito pela pandemia da Covid. Ainda temos dificuldades por vacina, inclusive nos estados do sudeste para as crianças pequenas de 0 a 3 anos. A gente vive outro elemento muito duro para pensar as infâncias brasileiras que foi a quantidade de mais de 200 mil crianças e jovens órfãos no país. Justamente crianças órfãs em um país em que as políticas públicas, sobretudo, as políticas de assistência social foram destruídas. De modo geral a gente teve principalmente uma precariedade em termos dos municípios, do estado, desses órgãos que tinham toda uma tradição de um trabalho intersetorial, e que foram profundamente afetados, sofrendo com essas políticas no campo de retração, no sentido mais amplo com essa possibilidade de pensar toda uma cobertura no momento em que nós combinávamos a pandemia da covid que já trouxe mais de 886 mil mortos no Brasil, no cenário terrível de perda para os brasileiros e brasileiras do Oiapoque ao Chuí, mas sobretudo pensar sobre o significado dessas crianças órfãs sem políticas concretas e direcionadas para o cuidado e atendimento delas.

Então eu vou avançar um pouco mais aqui e queria falar das questões da nossa pesquisa e queria trazer para vocês dados do dia 26 de setembro dessa semana, para mostrar para vocês que de certa forma quando nós pensamos o Rio de Janeiro e a população periférica, favela da Maré, como outras favelas do Rio de Janeiro, outras favelas têm sofrido uma presença tanto da polícia, como do crime organizado, trazendo para nós essa situação de, por exemplo, a segunda-feira, o 26 de setembro que foi muito recente a nossa memória... foram mais de 49 creches e pré-escolas e escolas fundamentais, 169.000 mil pessoas na Maré que tiveram a vida paralisadas, no sentimento que é este estado de cerco, essa educação de cerco, de contenção que se coloca fundamentalmente aqui no estado do Rio de Janeiro, no qual a gente assiste

este cenário tão terrível, onde o estado policial, necropolítico se juntam de certa forma, no qual as crianças e jovens estão sobre riscos e homens e mulheres pretos e pobres estão sobre riscos.

Para pensar de certa forma essas questões eu queria trazer um elemento, um penúltimo dos nossos slides pensando que de certa forma para nós a dimensão política, epistêmica de investigar o lugar, tomando esse lugar, territórios de vida, como densidade analítica e compreensiva de processo educativo de crianças de jovens, nos leva ao encontro também de Milton Santos para pensar especial que o Milton Santos traz em sua epistemologia existencial, o desafio de investigar o que cada lugar, cada território tem de específico, tem de possibilidade de construção da vida. Este momento para nós é um momento em que as diversidades são colocadas por esses quase 4 anos de governo no qual nós tivemos um contragolpe à frágil democracia estabelecida até 2016 no Brasil, é necessário pensar cada vez mais essas forças no território.

O território está nos exigindo um denso e afetivo movimento de reconstruir a memória do que nele temos vivido. Nesse sentido é que é fundamental para nós que estudamos as periferias aqui do Rio de Janeiro pensar que, embora, tenhamos inúmeras razões no regime neoliberal e, as razões neoliberais são todas destrutivas, são todas de tentar suspender vida e produzir a morte, mas pensar fundamentalmente como podemos construir alianças no sentido de proteção às crianças e aos jovens no território. De certa forma as colegas que falarão depois de mim, com certeza trabalham com visões outras, na qual é impossível pensar o futuro sem pensar na discussão da vida, na discussão da proteção à vida. E para nós em diálogo com Paulo Freire, a gente sabe que futuro é um tempo que não começou ainda. Futuro é um tempo por vir, por isso o presente se coloca para nós como um tempo tão fortemente disputado e é no presente que é necessário disputar essas energias utópicas, em especial, essa articulação com os movimentos sociais. Movimentos sociais que tem todas as suas lutas de forma associada, confluindo movimentos sociais, em especial de mulheres, movimentos sociais negros e negras, movimentos sociais na cidade, movimentos sociais no campo, como MST, movimento dos atingidos por barragens, movimentos de quilombolas, porque são essas forças que sim, que disputam o futuro. São essas forças que disputam o tempo presente como um tempo de construção de outros projetos de vida. Para nós da educação popular é um tempo, que apesar da barbárie que está sendo colocada, apostamos na nossa capacidade de memória das nossas lutas e das nossas vitórias. É um tempo que temos que pensar que crianças estão recém-chegadas no território e são elas que nos invitam a todos os esforços para que possamos buscar reconstruir um

país; reconstruir políticas que possam apostar na expansão da Educação Infantil, na expansão das creches, na expansão das lutas, mas para isso é necessário que possamos sobreviver à barbárie.

Já compreendi que os meus 20 minutos estão acabando, eu queria nesse momento agradecer mais uma vez ao convite, agradecer as companheiras de tradução em Libras e dizer que a minha fala é uma fala de esperança, não é uma fala de ingenuidade mais uma fala que possamos reconstruir, no território, diferentes territórios de vida, as possibilidades germinativas daquilo que ainda não é, mas daquilo que pode ser, mas daquilo que está ali como horizonte, mas como horizonte nos impulsiona a caminhar e caminhar de mãos juntas. Vamos todas, todos e todes juntos, de mãos dadas. Obrigada Angela, passando aqui para você.

ANGELA COUTINHO

Muito obrigada, Maria Tereza. A tua fala foi bastante impactante do ponto de vista de que há um conjunto de palavras que na relação entre elas - fui te ouvindo e fui anotando - vão nos permitir depois retomar o diálogo pensando nessa relação dos territórios do sujeito, dos tempos, das memórias, das disputas, das confluências e das alianças necessárias em defesa da vida. Então, quero te agradecer muito por tudo que tu trouxestes, especialmente pelo modo como tu começastes e terminasse tua fala, que eu acho que é para a gente um convite que nos chama a esse diálogo e para esta ação coletiva. Então obrigada por enquanto e daqui há pouquinho a gente volta contigo para continuar a conversa.

Dando continuidade a gente vai passar para a professora Vanderlete Pereira da Silva.

VANDERLETE PEREIRA DA SILVA

Eu sou Vanderlete, falo aqui da cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Eu quero agradecer muito pelo convite e dizer da minha alegria de estar aqui com as colegas hoje para conversar sobre as infâncias brasileiras e suas perspectivas de futuro. O que eu trago para essa conversa é resultado de uma pesquisa sobre educação das crianças manauaras de 0 a 3 anos.

Essa pesquisa surge da indagação sobre a falta de creches em Manaus, pois sendo uma cidade com grande polo industrial onde trabalha um número expressivo de

mulheres, eu indaguei sobre onde ficam e quem cuidam das crianças cujas mães trabalham fora do ambiente doméstico. Para essa pesquisa eu entrevistei 12 mulheres, mães de crianças de 0 a 3 anos de idade, que são moradoras de um bairro com maior número de crianças nessa faixa etária, onde tinha apenas uma creche. Eu queria saber por que as mulheres manauaras não lutavam pelas creches para os seus filhos e filhas, se elas não queriam seus filhos e filhas frequentando a creche. O Amazonas é o estado que concentra a maior população indígena do Brasil e a minha hipótese era que as mulheres manauaras não queriam colocar as suas crianças numa creche branca, com os valores culturais que distanciavam as crianças da sabedoria ancestral indígena.

Das 12 mulheres entrevistadas, apenas uma disse que preferia cuidar dos seus filhos como ela foi criada pela sua mãe. Ela acreditava ser a casa, junto a família, o melhor lugar para educação das crianças pequenas. As demais mulheres que eu entrevistei disseram que queriam sim a creche e se tivesse creche elas colocariam seus filhos e filhas para estudarem, pois elas sabiam que as crianças aprenderiam muitas coisas e chegariam na escola prontas, sem correrem o risco de terem dificuldades para aprender os conteúdos escolares. Então essas mulheres pensavam a creche não como lugar das crianças vivenciarem suas infâncias e, sim pensavam na escolarização das crianças desde a creche. E pensavam, também, a creche como uma dádiva dos administradores públicos, por isso, elas aguardavam e aguardam ainda o dia em que a creche será ofertada. Elas me contaram que já tinham ido várias vezes aos centros municipais de educação infantil perguntar sobre as matrículas para as crianças pequeninhas, mas lá eles diziam que “não pegam” crianças daquela faixa etária. Então elas voltavam para casa, para aguardar as crianças completarem 4 anos para tentar novamente uma vaga.

A PNAD 2015 estima que em Manaus são 287 mil crianças de 0 a 3 anos que estão fora da creche. As creches públicas de Manaus não atendem sequer 10% dessa população, portanto a meta 1 do Plano Nacional de Educação que encerra em 2024, sobre a matrícula de 50% das crianças matriculadas nas creches fracassou.

As leituras na pesquisa a respeito da colonialidade, primeiro nos trabalhos do peruano Anibal Quijano e, posteriormente, do argentino Walter Mignolo, abriram novas e importantes perspectivas de análise acerca da exclusão das crianças pequeninhas do direito à educação que me fizeram refletir bastante. A situação observada, à medida que eu fui lendo, estudando, nessa perspectiva da colonialidade, foi se revelando na sua complexidade. Então foi assim nesse emaranhado que eu decidi seguir o fio condutor para pensar a creche ou a falta dela inserida no contexto da

modernidade/colonialidade. É sobre o viés étnico, suplantado pela modernidade, que eu penso a formulação da legislação brasileira quando trata a creche com a primeira etapa da Educação Básica.

A Constituição Federal passa por cima das diferenças étnicas da formação do povo brasileiro onde a cultura dos povos originários é colocada como algo à parte, numa espécie de ruptura absolutamente brusca com a força que emana da ancestralidade e da instauração do novo. E, dessa forma, eu não estou desvalorizando de forma alguma o avanço conquistado, sobretudo pela luta das mulheres na garantia do direito à creche que foi inserido no texto constitucional. O que eu quero destacar aqui é essa força da colonialidade nas estruturas de poder e sua forma avassaladora como se impõe na vida dos povos em um país que tem em sua formação uma pluralidade de grupos étnicos.

A força da colonialidade destrói e desvaloriza crenças ancestrais, nas quais o outro, na sua singularidade, simplesmente não existe. Agindo na subjetividade do dominado, a colonialidade os faz senhores e senhoras do desejo do outro. Então, é nesse sentido que eu questionava: as mães manauaras querem creches para seus filhos e filhas? Se compartilham desse desejo, com as demais mães brasileiras, por que elas querem as filhas e os filhos na creche? Os povos originários que vivem na Amazonas sempre foram considerados entraves para o progresso e expansão do capitalismo na região, a sujeição e o apagamento do outro, tomando a Europa como referência de civilização, provocaram mudanças profundas na vida dos habitantes, chamados de primitivos, na tentativa de torná-los brasileiros. Então pensar a luta por creche ou a falta dela pelos estudos da colonialidade é reveladora das diferentes formas de dominação e, conseqüentemente das formas de resistência das mulheres na proteção dos seus filhos e filhas.

Então, eu entendi que a análise dos índices de matrículas nas creches públicas, de forma isolada, sem considerar a história das mulheres amazonenses e a luta pela vaga na creche, parecia secundarizada, não representando uma causa priorizada por essas mulheres. Sendo que, na atualidade, essas mulheres encaram duras jornadas de trabalho nas fábricas do Distrito Industrial e parecem não reagir da mesma forma frente a ausência das creches e o direito das crianças e das próprias mães trabalhadoras, que era o meu principal questionamento.

Nesse sentido eu reitero a atenção em relação às questões étnicas, sobretudo as que são relativas à cultura indígena. Foi nesse contexto da ancestralidade indígena, presente na cultura manauara com as lentes do pensamento decolonial, que eu analisei os modos das mães manauaras de educar e cuidar dos filhos e filhas pequenininhos e

pequenininhas e o direito das crianças à creche. Ao me referir às mães Manauaras, estou me referindo às mulheres de cultura diferenciada, as miscigenadas como eu, tanto indígenas quanto dos povos tradicionais. Meu olhar revestido pela perspectiva decolonial que desvela a concepção de racionalidade universal mantida pelo pensamento hegemônico, no qual só cabem alguns, deixando as margens uma expressiva população de excluídos, buscou explicitar como a colonialidade, presente nas relações intersubjetivas que se articulam entre si no sistema capitalista e na noção de raça, estão presentes nos modos de educar e cuidar dessas mães.

Eu quero fazer um parêntese, bem rápido, sobre as mães entrevistadas, mas que tem a ver, também, com as infâncias esquecidas. As mães entrevistadas eram mulheres de idade entre 20 e 39 anos. Três se autodeclararam negras, duas brancas, quatro se autodeclararam pardas e três preferiram manter-se em silêncio, só me observaram e não responderam quando eu fiz a pergunta sobre a autodeclaração. E aí eu fiquei pensando sobre a minha própria condição de miscigenada. Eu compreendo o silêncio dessas mulheres. Eu já me vi por diversas vezes na mesma cena e por isso eu não insisti.

É o mesmo silêncio que eu faço quando interrogada acerca do meu pertencimento étnico e corresponde exatamente a pergunta que eu faço a mim mesma, num tempo talvez prolongado para meu interlocutor ou interlocutora. Eu não respondo porque eu não sei o que dizer, se eu disser que sou negra os meus traços indígenas me denunciam, não quero ser parda, porque afinal o que é ser isso? Se eu afirmar que eu sou indígena a segunda pergunta é: de qual etnia? Qual o povo? Eu não sei responder. O não lugar é o lugar das miscigenadas e dos miscigenados, dos sem respostas, das sem respostas, dos silenciados, das silenciadas, dos invisíveis e das invisíveis. Eu chamo atenção para as crianças que também continuam vivendo nesta condição e aqui eu fecho o parêntese para continuar a reflexão sobre o meu trabalho de pesquisa.

Dentre as doze mães entrevistadas, somente uma frequentou a creche quando criança. Porque ela morava fora da cidade de Manaus, numa mineradora onde os pais trabalhavam e a empresa oferecia moradia e creche para os funcionários e seus filhos, na proximidade da mineradora. As demais mães não só não frequentaram a creche como também não conheciam ninguém que frequentou. Apenas uma das entrevistadas disse que conheceu uma vizinha que tinha uma filha em uma creche particular. Ninguém mais sabe de alguém da família, da vizinhança que tem, atualmente, uma filha, um filho na creche. O que me chama atenção é a naturalização da negação do direito, que não provoca estranhamento da situação por parte das mães. Quando eu perguntei se as mães sabiam que a creche é um direito das crianças, embora as respostas tenham sido

positivas na sua maioria, para as mães que convivem com tantos direitos violados neste país, conhecer a lei não significa muita coisa, pois elas vivem à margem também em outros direitos.

Uma das mães, autodeclarada branca, de 23 anos, mãe de uma menina que durante o primeiro contato estava prestes a completar dois anos, me relatou a situação dela no momento: grávida no oitavo mês de gestação, desempregada e abandonada pelo pai da criança, ela tinha como única alternativa trabalhar em lugares em que aceitavam levar os filhos e as filhas pequenas. Ela cursou o Ensino Médio, mas sem ter onde deixar a filha, se submetia aos trabalhos mais precários, sem registro na Carteira de Trabalho e sem as mínimas condições de trabalho, nos quais não exigia escolaridade, levando em consideração apenas a autorização para levar a criança, que segundo ela, brincava com as outras crianças também levadas pelas outras mães que vivem em situações parecidas, enquanto elas realizavam as atividades laborais, isso no período da noite e alguns desses espaços que ela me falou desse trabalho, eram lanchonetes que funcionavam à noite toda.

Essa era uma das estratégias utilizadas pelas mães para resolver o problema de não terem onde deixar o filho ou a filha. Nesse caso, eu constatei como a ausência de um direito, direito à creche, acarreta outros que colocam a vida das mulheres e das crianças em condições sub-humanas. Sem ter onde deixar a filha, ela submeteu-se ao trabalho informal, sem direitos trabalhistas e o acesso aos benefícios sociais destinados às mulheres grávidas e que são estendidos, posteriormente, quando o bebê nasce. Assim, o Estado que não permitiu que usufrísse do direito à creche para a sua filha e que obriga essa mãe a trabalhar sem direito, sem carteira assinada, é o mesmo que exige a comprovação na Carteira de Trabalho para o acesso aos benefícios sociais quando precisar cuidar da criança recém-nascida. O Estado que não ofereceu condições para que ela trabalhasse é o mesmo Estado que a penaliza, excluindo-a dos direitos sociais garantidos à essas mulheres.

Não dá para pensar as violências que essas crianças enfrentam e que foram agravadas nesse período da pandemia, que estamos passando ainda, desconsiderando os efeitos da colonialidade que nos faz refém do abandono das nossas raízes, do desprezo dos nossos saberes e da nossa cultura e da valorização ao que não nos pertence, nos desvaloriza. A singularidade e a pluralidade étnica que compõe as infâncias brasileiras, sobretudo na cidade de Manaus, onde vivem crianças indígenas, crianças caboclas, crianças negras, migrantes e imigrantes e, mais recentemente, as crianças vindas da Venezuela, revela o desafio de sobreviver a pandemia com imensa

dificuldade para se acessar os direitos básicos frente às exigências do distanciamento social que foi imposto pelas medidas sanitárias para conter a propagação do vírus. Com relação às crianças pertencentes aos povos originários, a convivência com a violência, ocorre desde o momento da invasão portuguesa. O extermínio dos povos que ocupam a Amazônia, tem sido frequente ao longo desses cinco séculos e foram agravados ao longo desse governo com a liberação da mineração nas terras indígenas.

As desvantagens em decorrência dos marcadores sociais que essas crianças carregam como raça, etnia, classe social, ancestralidade, idade e gênero que se configuram como esquema de opressão, produzem barreiras que as afastam dos direitos garantidos nas legislações que protegem as crianças e suas infâncias produzindo mais e mais desigualdades. Para as crianças imigrantes que chegaram da Venezuela a situação é desoladora. Nas ruas de Manaus, de forma aviltante, mulheres e crianças vivem expostas a distintas formas de violação dos direitos humanos. Para muitos excluídos, os programas sociais criam barreiras de acesso pela exigência de documentação, resta contar com a solidariedade da população local, recorrendo aos sinais de trânsito nas proximidades de supermercados para pedir ajuda, no sol escaldante de Manaus e sempre essas mulheres carregam as crianças junto, os bebês de colo acompanham as mulheres nos sinais de trânsito na cidade de Manaus.

A destruição de tudo que existe como entrave ao progresso desde a invasão dos portugueses, se justificou pela necessidade de civilização dos povos originários a fim de nos tornar mais humanos e nos retirar da condição de selvagem. Ainda permanece o paradoxo dessa busca pelo progresso civilizatório que encontra sua extensão na existência de vestígios de humanidade e civilidade materializados na morte de doentes por falta de oxigênio como ocorreu aqui, na cidade de Manaus, num dos momentos mais críticos da pandemia. Mas e aí o plano da modernidade falhou? Nós não nos tornamos humanos?

A ideia de civilização que foi imposta pelos colonizadores e que perdura através da colonialidade, aniquilou saberes e cultura de povos, empobrecendo-nos, enquanto humanidade, forjando um padrão de vida que exacerbou as desigualdades sociais que colocam a vida das crianças em situações de vulnerabilidade. Os povos originários que vivem na zona urbana da cidade de Manaus sofrem com múltiplos processos de exclusão: péssimas condições de moradia, precariedade, falta de emprego, falta de escolas e creche para seus filhos e filhas, a desvalorização dos seus pluralismos históricos, pouco acesso a saúde e ainda toda sorte de discriminação.

As relações sociais produzidas pela colonialidade, após a destruição da vida comunal, produzem as condições necessárias para a perpetuação dos sujeitos subalternizados. Eu entendo que as condições em que vivem as mães e as formas como vão criando suas próprias estratégias para cuidar dos filhos e das filhas não são realidades isoladas desconectadas entre si. Refletindo acerca de um desvio dessa condição de subalternidade que pode ser alterada pelas forças da correnteza que tem nos arrastado até aqui, que eu analiso as evidências reveladas na preocupação das mães com a educação das crianças que foram observadas durante a pesquisa. Os relatos das mães referentes à educação das crianças revelam a forma como a colonialidade opera e como os mecanismos de opressão estão fortemente funcionando a serviço da manutenção da ordem social capitalista e contra as lutas pela emancipação, engendrando e atualizando essa subserviência. Os modos de educar e cuidar das crianças pequeninhas produzem novas subjetividades que não nos libertam, mas ao contrário nos mantêm subalternizados.

As alternativas buscadas pelas mães estão impregnadas dessas ideias disseminadas pela colonialidade e, como aponta Quijano, é na cultura dos dominadores que acreditam para encontrar as condições de superação das condições de subalternidade.

A colonialidade ocultada pela modernidade é perversa, age silenciosamente invisibilizando a sua face colonial. Assim, passa despercebida, atuando na subjetividade dos subalternizados criando um sentimento de pseudoliberalidade e independência. E cumpre o seu papel com descrição e naturalmente vamos nos acostumando, nos contentando com pouco, pois na condição subalterna tudo que recebemos são dádivas. Sob a pressão desses mecanismos as mães aguardam o momento em que as creches serão construídas ou quando as crianças completarem 4, 5 anos a idade para ingressar na pré-escola para acessar, enfim, o que está garantido na Constituição, na legislação como direito.

O desejo de colocar o filho e a filha na creche manifestado pelas mães nas entrevistas, ainda que alimentado por uma visão utilitarista e compensatória de um investimento que será compensado com a chance de sucesso nas demais etapas de escolarização, é subsumido como oportunidade, imobilizando as mães na reivindicação dos direitos. As mães passam a aguardar a oportunidade das vagas que um dia serão criadas. As mães pertencentes às camadas populares se convencem da inviabilidade da proteção legal das crianças. Durante as entrevistas elas falam que sabem que a creche é um direito, no entanto elas não se indagam onde estão as creches? Onde estão as

autoridades constituídas que não fazem valer os direitos das suas filhas e filhos? As tantas barreiras colocadas diante da concretização do direito leva essas mulheres ao entendimento que não há o que fazer senão aguardar e esperar o momento em que a administração pública decida, totalmente à revelia da legislação, quando as crianças podem ter acesso aos seus direitos.

Nesse sentido, para as forças do poder que operam, as legislações não se constituem um problema. Mesmo os projetos de leis aprovados, mesmo os mais avançados a exemplo do ECA com mais de 30 anos, eles não incidem na necessidade da população excluída. É sempre uma espera de algo que não chega sem nenhum constrangimento do Estado. A falta de dinheiro para pagar a passagem do ônibus, a dificuldade de não ter com quem deixar as crianças para saírem em busca de resolver os problemas da vida cotidiana; aliados a falta de informação acerca do funcionamento de matrícula e direito à vaga são algumas das barreiras que dificultam a aproximação das mães aos direitos das filhas e filhos impedindo que às legislações sejam concretamente efetivadas.

Uma outra questão a ser refletida diz respeito aos efeitos da disseminação dos conhecimentos ocidentais por mais de 500 anos. O ocultamento dos saberes ancestrais dos povos originários, promove o que constatamos na fala das mães e o desejo de colocar os filhos na creche. As mães querem acesso às filhas e aos filhos aos conhecimentos enunciados como universais, porque elas conhecem a desvalorização dos conhecimentos que foram construídos fora dos centros hegemônicos. Quem viveu a experiência de receber castigos físicos para aprender a língua do colonizador, como me relataram mulheres manauaras em conversas informais sobre a educação que seus pais receberam em missões religiosas, não desejam impor tais experiências aos seus filhos e filhas. Falar a língua do colonizador, desprezando a língua dos povos originários, passa a ser o ideal de formação vislumbrado por essas mães, favorecendo a continuidade do perfil de subjetividade exigido pelo projeto moderno na qual as diferenças não cabem. Eu sou um exemplo disso, nasci na cidade de Manaus, eu sou uma mulher manauara com fortes traços indígenas, mas educada para não ser indígena, porque é feio até hoje ser indígena. Minha mãe me colocou na escola desde os 4 anos de idade. Ela optou pela escola branca, sim, porque ela entendeu que contraditoriamente, era essa educação branca que poderia ser a rota de fuga das violências impostas às mulheres subalternizadas.

Então, por isso, eu reverencio a sabedoria das mulheres que como a minha mãe souberam traçar rotas de fuga para suas filhas para que elas pudessem fazer os seus

gritos pela liberdade. E eu quero aqui destacar a luta das mães Yanomani que vivem nesse momento a agonia de ver as suas crianças morrendo devido a presença dos garimpos nas suas terras e me solidarizo com todos os povos indígenas, sobretudo com as mulheres-mães que estão agora neste momento lutando pela vida dos seus filhos e filhas em territórios invadidos por garimpeiros, por madeireiros e fazendeiros não só na Amazônia, mas em vários estados do Brasil.

Para encerrar minha fala eu quero trazer a força da ancestralidade que pulsa no nosso sangue e que nos impõe a luta pela vida. Nós estamos há mais de 500 anos lutando, resistindo e vamos continuar a despeito de todas as tentativas de aniquilamento que nos ronda todos os dias. Semana passada visitei as crianças Kambeba, em uma escola aqui na cidade de Manaus, crianças que estudam na língua Kambeba, que insistem a despeito das imposições da Secretaria de Educação, da Base Nacional Comum Curricular, elas resistem e estão aprendendo na língua Kambeba. Estão aprendendo a língua portuguesa também, mas a primeira língua é a língua Kambeba, digna de ser apreciada com muito orgulho. E eu queria, agora, que o Fábio mostrasse, por gentileza, rapidinho as fotos da escola indígena kanata-T-ykua, essa daí é a frente da escola, os barquinhos que chegam com as crianças. A lindeza das crianças, seus desenhos, sua cultura sendo mostrados, seus trabalhos, meninas e meninos Kambeba. Olhem a lindeza das produções das crianças. O texto não dá para ler, mas é escrito na língua Kambeba. A estante de livros, sua canoa com livros na sala de aula...a produção, eles estão escrevendo, os professores estão produzindo materiais. Então, é isso gente. Muito obrigada pela oportunidade, estou à disposição caso alguém queira perguntar e peço desculpa por ter ultrapassado o tempo.

ANGELA COUTINHO

Imagina, Vanderlete, eu que agradeço muito a tua fala. Como nós comentamos o tempo é uma previsão sim, mas a gente também não vai se limitar por conta dele. A cronologia não pode aqui nos limitar nessas reflexões tão importantes que a Maria Tereza já trouxe e agora tu trouxeste também. Eu estou bastante impactada com a tua fala. Vou só, assim como eu fiz com a Maria Tereza, destacar alguns termos que tu trouxestes que, considero, nos provocam a pensar e já, aqui, nos aquecer para conversar posteriormente que é pensar essa relação da modernidade, da colonialidade das crianças de 0 a 3 anos, das mulheres manauaras, da luta por creche, da negação dos direitos, da cultura dos povos originários, dos modos de cuidado e educação e que o

plano da modernidade de fato falhou. E vendo as fotos agora das crianças Kambeba eu acho que a gente sai daqui, também, no final dessa sua fala com essa visibilidade. Embora a gente esteja falando das infâncias invisíveis, então quando tu dá visibilidade para essas infâncias que existem, mas que não são invisibilizadas, tu também vais nos dizendo das potencialidades que existem e quais são os caminhos que a gente pode ir construindo na visibilização dessas infâncias e no respeito a sua profunda existência. Então muito obrigada, daqui há pouquinho a gente volta contigo, foi muito bom te ouvir.

Bom, vamos então para nossa terceira convidada, vamos seguir com a professora Débora Cristina de Araújo.

DÉBORA ARAUJO

Eu agradeço e quero saudar todas as pessoas presentes de modos diversos, gente no ônibus, gente saindo do trabalho, gente chegando do trabalho, gente em casa; todas essas pessoas se sintam abraçadas. Estou, assim, muito emocionada, então eu vou tentar, neste momento, ouvindo as professoras que me precederam, é muito difícil a gente falar de qualquer coisa. Quero primeiro agradecer a professora Angela Coutinho pelo convite e pela possibilidade de dialogar e aprender tanto numa troca como essa e de estar no espaço tão disputado que é a ANPEd e poder falar de um lugar e sobre um tema que não, necessariamente, ao longo de uma história de associações tão grandes, esses temas apareciam. Poder falar sobre isso é muito rico para mim.

Agradeço à professora Angela, agradeço à troca com a professora Maria Tereza e com a professora Vanderlete, que me antecedeu agora imediatamente. Ao Fábio que está aqui na equipe de apoio, ao pessoal de Libras e ao GT21 que é o que me traz aqui de alguma forma. Essa força que é o GT21 - Educação e Relações Étnico-raciais, eu saúdo as pessoas, na pessoa da professora Ana Cristina Juvenal da Cruz, da UFSCar, e da professora Adilene Silva Arantes, da Federal da Paraíba. Eu acho que essas mulheres também são minhas referências. E para saudar, em especial homenagear, uma pessoa que nos deixou na UFES, agora nesse último final de semana, uma professora negra; nós somos tão poucas e ela partiu para o encontro com seus ancestrais, que é a professora Jurema Oliveira, do Departamento de Letras e Línguas. Então, em nome do LitERÊtura, eu deixo aqui meu abraço a ela e a todos os familiares, amigos e que ela seja recebida com muita festa entre os seus.

Eu fiquei pensando várias coisas que eu queria falar e aí a gente vai se emocionando, ouvindo as professoras que antecederam e aí deu um choque também

porque pensar um pouco, no plano literário, a existência de crianças, que em grande medida, estão sendo mortas na vida real é até difícil. Então tentar, antes de qualquer coisa, trazer a reflexão crítica sobre essa produção literária, a arte, a gente precisa escutar a arte também; a cultura. E a arte vem sofrendo um impacto muito grande nesses últimos anos especialmente quando a gente tem essas políticas de formação da população leitora no Brasil, a gente enfrenta um outro grande problema que é o desmonte total das políticas públicas.

E aí eu tenho alguma especificidade dentro dessa situação que é pensar as crianças como personagens que são escritas por pessoas adultas, a maioria delas, então até isso tem uma complexidade. Por isso que eu vou acionar algumas questões aqui para vocês, mas falarei sobre isso, nessas infâncias e vozes literárias de crianças negras, a partir do grupo LitERÊtura, de onde eu falo.

Quero falar aqui de onde é, a professora Angela, falou da pronúncia. E realmente é uma pronúncia provocativa, quase um trava-língua porque LitERÊtura, com o tempo as pessoas, inclusive confunde-se a literatura. Eu já não sei mais escrever literatura, eu vou escrever já coloco o *erê* no meio e *erê* é o que compõe esse grupo. Então pensar as infâncias que existem, as crianças, as alegrias que existem em cada um e cada uma de nós, independentemente da nossa faixa etária. Então é isso que é o LitERÊtura - Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura Infantil e demais produtos culturais para as infâncias. E aqui uma homenagem às diversas pessoas que passam, que passaram ou que estão no grupo. Mulheres, homens e crianças que me encantam e encantam o mundo. Então minha reverência a todos e todas vocês. Deixo ali já uns contatinhos, a gente tem que fazer divulgação dos trabalhos que a gente faz, então fica ali o nosso Instagram² e o nosso blog³ em que a gente registra o que a gente vem fazendo, mas depois eu vou poder falar um pouquinho do que a gente está fazendo.

Quero falar sobre essas questões que de alguma forma nos atravessam, que comungam de alguma maneira com muito do que já foi dito, só que nesse aspecto que eu vou tentar tensionar tem a ver com a identidade, a representação negra na condição literária. Eu queria falar primeiro da *infancialização*: é um conceito, é um termo, um neologismo, quem diz isso é o professor Renato Noguera, é um neologismo criado a partir de experimentações linguísticas e pesquisas com as crianças, falando sobre o mundo dos adultos e o mundo dos adultos é um mundo bastante complexo e difícil de

² Instagram: <https://www.instagram.com/literetura/>

³ Blog: literetura.wordpress.com

viver muitas vezes. Inclusive ele fala um pouco sobre isso de algumas falas das crianças em pesquisas. E tem um professor aqui no meu departamento, que é meu grande parceiro, que é o professor Alexsandro Rodrigues, e ele vai falar de adultério, que é quando duas pessoas adultas se esqueceram, se afastaram do reino das crianças.

Então eu vou puxando sobre isso e trago o conceito do Renato Noguera e do Marcos Barreto (2018) de *infancialização* que, no desejo, na compreensão teórica da *infancialização*, é uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade e de intervenção de novos modos de vida. É pensar criança. Não é imitar a criança, é pensar criança. Parece um exercício fácil, mas não é, se a gente tentar, principalmente neste momento que a gente está precisando bastante de alegria, eu acho que é possível. Não vou me ater em função do tempo e da ideia também da gente fazer muitas trocas, eu faço reflexões sobre isso: pensemos crianças em nós e pensemos crianças e modos infâncias em nós para pensar as grandes complexidades da vida. Tem a ver com isso também com fundamentos filosóficos.

E eles vão dizer ainda, o Marcos Barreto e o Renato Noguera, que *infancilizar* é ativar a infância em adultos, tornando viável a percepção do que as ações éticas e políticas precisam levar em conta quem já esteve aqui, a ancestralidade que está aqui, também é um eixo que a gente vai defender bastante e quem estará, na futuridade, que eu acho que tem tudo a ver com o tema dessa nossa conversa, além das pessoas que estão vivas na atualidade. Então nesse composto, por isso que de alguma forma o LitERÊtura tem essa preocupação de pensar *infancialização*, a ancestralidade, com esse componente inerente a nossa vida.

Então não há qualquer possibilidade de pensarmos nós hoje, no presente sem quem veio antes, ainda mais temáticas tão delicadas e violentas como é o racismo. Então quem veio antes de mim é que oportunizou com que eu estivesse aqui. E do componente literário e do objeto livro, nós também temos dois outros grandes aspectos, que é a literalidade, a qualidade estético literária dos livros, e a ilustração. Por que esses dois eixos são importantes? Porque existe também uma tendência, existiu, nós já podemos avançar, comemorar certos avanços, mas existe uma tendência na história da literatura infantil de compreender que livro para as crianças - é para, não é de crianças -, livro para as crianças tinha que ter fundo moral, tinha que ter ensinamentos bastante explícitos e tinha que, de alguma forma, subestimar a capacidade intelectual da criança de construir projetar, reflexões e interpretações sobre as lacunas. Então para nós, a literalidade é algo muito caro. O livro não deve ser o óbvio só porque é para as

crianças, essa história de menoridade que compõe muito o nosso modo de pensar pedagogicamente as coisas.

Esse é um aspecto. E a ilustração, especialmente dos corpos negros que vivenciaram um contexto e vivenciam um contexto de extrema subrepresentatividade, a ilustração também é um componente imprescindível, porque é um componente que em grande medida nos formou sobre o nosso imaginário. Então, pensando em qualquer referência negra nas nossas infâncias e, não precisamos necessariamente falar do livro literário, vejamos até o livro didático, a gente vai ter referências – provavelmente a maioria das pessoas adultas aqui presentes vão ter referências negativas de corpo negro sendo açoitado, inclusive foi captado em pesquisas como da Rosana Teixeira da UFPR e tantas outras pesquisas realizadas sobre esse campo. Então, a ilustração para nós é imprescindível. Ter no LitERÊtura ilustradores que pensam ilustrações, que pensam textos verbais, que pensam a *infancia*lização e a ancestralidade é o que nos faz ser esse grupo que vem tentando resistir, sobreviver na academia sobre outros modos.

Falando um pouco disso, falando desses modos, eu penso a literatura, o livro literário e aí eu trago algumas das obras, eu queria trazer várias, mas a ideia de pensar os quadros assim é para perguntar isso: sobre o que falam essas vozes? Sobre quem ou sobre que perspectiva essas crianças, essas vozes crianças, escritas por adultos falam? Eu trago algumas das obras que a gente considera como obra de valorização da identidade negra para realçar que essas vozes falam sobre diversos assuntos. Então, por exemplo, quando o Joaquim (MASSARANI, 2008) começa a ficar incomodado que a mãe dele está grávida de uma irmãzinha, ele queria um irmãozinho e essa irmãzinha lá de dentro da barriga da mãe dele olha para ele, brinca com ele, provoca ele e ele fica indignado com isso e cria toda um conflito e, ao mesmo tempo, uma proposta de resolução de conflito, que é um amigo imaginário. Isso para nós, no caso do livro “Adamastor, o Pangaré”, que eu estou falando, para nós há um tempo atrás, não precisamos ir muito longe – acho que a gente pode voltar uns 20 anos, 30 anos – não era comum temas em que nós, pessoas negras, estivéssemos em contextos comuns de vida, como é o caso de um drama, de ciúmes, de um irmãozinho com ciúmes da bebê que está vindo.

Assim como o livro “Arabela, princesa mimada que só ela!” (FREEMAN, 2008), que é uma princesinha, mimadíssima, o ser humano mais mimado que vocês podem imaginar, é uma menina negra, com as suas tranças para cima, presas pela coroa, de alguma forma a coroa adorna as tranças. Esse tipo de representatividade não acontecia, nós não tínhamos qualquer construção sobre a ideia de princesa. Inclusive essa ideia

de princesa é super ressignificada por essa nova produção literária. E aí faço reverência a outras obras e outras autoras, a maioria delas negras como, por exemplo, nós temos uma obra linda que é “Princesas Negras” de Ariane Meireles e Edileuza Penha de Souza (2019), que vai trazer essa temática. Assim como Nilma Lino Gomes (2009) e a Lucimar Rosa Dias (2012), que eu trago aqui dois livros de cada uma delas que são, além referências do campo da educação étnico-raciais, são pesquisadoras do GT 21 e são também escritoras de Literatura Infantil e discutem estética. Pensam a existência da beleza negra a partir do cabelo, da cor da pele, dos olhos, assim como também a ideia da relação familiar na obra “A mãe que voava” (CARVALHO, 2008) e na obra “Amoras”, de Emicida (2018).

Então a gente fica pensando, talvez quem não vivencia a experiência do racismo, talvez seja chover no molhado, mas são livros, são temas que todo mundo vivencia, já li “n” histórias assim, mas isso não é comum para nós. Então quando eu ouço a professora Vanderlete falando, me emociona; dentro do grupo, no WhatsApp do grupo, a gente estava muito emocionada refletindo sobre isso, porque de alguma forma a gente também projeta sobre as nossas próprias experiências como pessoas negras e o quanto nós fomos negados em vários espaços culturais, educacionais. Então, essas obras nos provocam a pensar sobre outras existências.

Justamente nesse sentido, a tônica para falar um pouco sobre esse processo é de mostrar então o que que dentro do LitERÊtura a gente conseguiu fazer ou vem fazendo. E aí eu escolhi um projeto que nós realizamos e terminou em abril desse ano. Falar desse projeto é falar com muito orgulho, porque foi um projeto que a gente teve oportunidade de apresentar diante de um grupo, de referenciar pesquisadoras e pesquisadores que conhecem muito o campo das relações étnico-raciais e pudemos ser um dos projetos selecionados. Foram mais de 600 projetos, que foram selecionados 15 e nós fomos um deles, pelo CEERT, que é uma das instituições que forma e que pensa a educação das relações étnicas raciais e o campo do trabalho. E essa instituição fomentou esse edital e nesse edital nós submetemos um projeto que é este e que tem nome “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira”.

Esse projeto teve como objetivo proporcionar e realizar formações para as professoras e professores e com crianças sobre literatura infantil, com essa temática, que é uma definição proposta por uma também pesquisadora do GT21, que também estuda infâncias e também é do campo da literatura, que é a Eliane Debus (2017). Ela desenvolveu esse conceito de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-

brasileira e que tem subsidiado as nossas pesquisas, por ela pensar um conceito em que a autoria, sendo negra ou não, desde que essa obra produzida seja de valorização da cultura africana ou afro-brasileira, ela é uma obra que compõe o arcabouço, um acervo significativo para o trabalho com a formação de leitoras e leitores no Brasil. Então a gente vem fomentando, a partir desse conceito, várias questões e conseguimos, nesse processo, realizar esse curso de formação, várias ações e na verdade eu vou falar de algumas delas.

Essas ações grandiosas, esse projeto eu digo grandioso, pela dimensão e pela complexidade que foi o fato de ter acontecido durante a pandemia. Foram 18 meses de projeto em parceria com a Rede Municipal de Educação da Serra, que é o município de maior população do Espírito Santo, fica na Grande Vitória e é o município de maioria de população negra. Então nós fomos para uma escola localizada em um bairro de periferia, que é a Escola Municipal Antônio Vieira de Rezende. O ir para a escola é virtual no primeiro momento. Realizamos várias ações virtuais com participação do corpo docente, com participação da equipe pedagógica e direção, sobre, primeiro, a educação das relações étnico-raciais e literatura infantil. Este processo já foi impactante pelas trajetórias, pelas experiências que cada um ou cada uma de nós tem ou não com a literatura infantil. A verdade é que quase não temos formação sobre literatura infantil, então de alguma forma foi um curso de caráter inicial, mas ao mesmo tempo muito potente porque os efeitos e os impactos disso foram grandiosos.

E trago alguns exemplos. Trago, também ações que desenvolvemos nesse processo. A pandemia, ela criou um monte de efeitos outros, tentativas outras de continuarmos como humanidade e de nos comunicarmos. Então nesse processo houve a possibilidade de fazermos *lives*, assim como essa que está acontecendo, com grandes referências no campo da literatura infantil, das relações étnico-raciais. E tivemos como, por exemplo, essa *live* com a professora Eliane Debus e a professora Maria Anória de Jesus Oliveira, mediada pela Joelma Rocha, sobre literatura infantil, nesse conceito que eu estava falando: literatura infantil com a temática da cultura africana e afro-brasileira. E são *lives* e materiais que ficam lá na Rede Municipal da Serra, no canal do YouTube⁴ o Educa Serra, então é uma fonte de informação, continua disponibilizada para quem buscar, para quem precisar.

Tivemos, também, a oportunidade de ter junto conosco duas referências também do GT21, como eu tinha falado, Nilma Lino Gomes e Lucimar Rosa Dias. Elas poderiam

⁴ A *live* está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQAokzhici0>

falar sobre temas diversos com a potencialidade das pesquisas e do que elas representam, mas nesse convite em específico foi muito bom poder ouvi-las falando sobre a escrita literária delas: como essas mulheres negras pensam as suas obras literárias endereçadas ao público infantil. É uma outra experiência riquíssima, que eu convido vocês a assistir depois, eu vou tentar deixar o link, o link do canal Educa Serra⁵. Eu acho que é uma forma também de olharmos sobre esse processo da *infanciação* que a gente vem defendendo tanto, porque é uma tendência para se pensar – eu acho que não aqui, esse grupo está bem consciente, inclusive quem está aí virtualmente – mas existe uma tendência de pensar a criança em uma lógica hierárquica, de cima para baixo. Então como é você começar a pensar uma obra literária em que a sua voz literária é de uma criança? Você é uma criança no seu texto. Isso é um exercício gigantesco, principalmente para esse conceito de “adultério”: das pessoas adultas que romperam com o mundo das infâncias. Isso para nós é muito significativo e quando a gente faz isso, sou eu defendendo, eu acho que a gente se reconcilia com as nossas infâncias. Independentemente do pertencimento racial eu defendo que a gente venha tendo essa questão para pensar as infâncias.

O tempo passa muito rápido, professora Angela, é desesperador. Aqui é só para mostrar, também, que com esse projeto, como ele teve financiamento a gente conseguiu adquirir um acervo enorme para escola. São mais de 200 livros com temática da cultura africana e afro-brasileira e replicamos esse mesmo acervo para o LitERÊtura. Temos um acervo muito rico. Aqui, foi uma das ações da Ione Reis, artista do grupo LitERÊtura, multiartista que fez a pintura dos muros da escola, mas também tivemos a participação das crianças. Então como a identidade visual do LitERÊtura é uma árvore com várias mãozinhas, é um tronco com várias mãozinhas, então a gente propôs que as crianças pintassem com as suas próprias mãos com tinta guache (não foi tinta tóxica), que elas usassem suas próprias mãozinhas para também registrar ali, mas vocês vão conseguir ver melhor no nosso documentário. No nosso curta documentário em que nós temos e no qual registramos tudo isso, então pedimos para vocês quem está aqui, pode colocar no chat aí o link do nosso canal do YouTube⁶, a gente pede para que você se inscreva nesse canal que a gente quer continuar fazendo as formações de professores e professoras tematizando a literatura infantil e fazendo a divulgação de obras que valorizam a cultura africana e afro-brasileira, mas precisamos que o número

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dQAokzhici0>

⁶ Para quem desejar segue aqui o link de acesso ao documentário: https://www.youtube.com/watch?v=Lm5paT_zTbI

de seguidores aumente para que isso aconteça. Fica aí o convite! Conheçam esse documentário, o nome dele foi muito bonito, foi proposto por uma professora sendo entrevistada, o nome do documentário é "LitERÊtura, um banquete literário". Eu acho que quando vocês forem lá e assistirem vão entender por que que tem esse nome. Então fica lá o convite, lá no canal do YouTube.

E aí professora Angela tem dois caminhos, encerrar com o próximo slide, ah, não tem este livro, também, fizemos um livro que também está disponível no nosso blog (ARAUJO; PENHA, 2022), mas vocês já conseguem achar no nosso Instagram também, tem o link na bio, vocês conseguem colocar lá e achar o material que é o nosso livro registrando tudo que aconteceu nesse projeto. E aí o próximo slide que é Chimamanda Adichie:

Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida (ADICHIE, 2009).

Professora Angela, muito obrigada!

ANGELA COUTINHO

Obrigada, Débora. Eu estou aqui em total entrega com essas três falas e também emocionada pelas perguntas, pelas problematizações, pela beleza da poesia, da literatura. Vou só destacar e trazer algumas questões que a Débora trouxe, super importantes, e que eu penso que a gente também vai ter que se dedicar a elas ao longo de outros tempos ao pensar a literatura infantil, os produtos culturais para as infâncias, para as infâncias negras, a *infancialização*, a literalidade, pensar, também, a ancestralidade, a ilustração, pensar crianças e nós para pensar as grandes complexidades da vida, as vozes de valorização das identidades negras.

Então obrigada Débora, foi muito especial te ouvir. Muito bom mesmo e eu vou chamar aqui às três. Eu penso que a gente conseguiu aproveitar bem esse tempo da escuta de vocês, vocês trouxeram muitas questões e como Maria Tereza já havia apontado, a partir de diferentes lugares teóricos, epistemológicos, mas também questões que se conectam de uma forma muito potente. Obrigada!

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de: RODRIGUES, Erika. **Technology, Entertainment, Design – TED**, out./2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ARAUJO, Débora Cristina de; PENA, Jakslaine da Silva (Orgs.). **Reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira** [livro eletrônico]. Vitória, ES: LitERÊtura, 2022. Disponível em: <https://literetura.wordpress.com/literetura-e-ceert/>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- CARVALHO, Caroline. **A mãe que voava**. Belo Horizonte: Aletria, 2018.
- DEBUS, Elaine. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. São Paulo: Cortez, 2017.
- DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um do seu jeito, cada jeito é de um**. Campo Grande: Alvorada, 2012.
- EMICIDA. **Amoras**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FREEMAN, Mylo. **Princesa Arabela, mimada que só ela**. Tradução: Ruth Sales. São Paulo: Ática, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- GORMAN, Amanda. **Canção da mudança**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.
- MASSARANI, Mariana. **Adamastor, o pangaré**. São Paulo: Melhoramentos, 2007.
- MEIRELES, Ariane Celestino; SOUZA, Edileuza Penha de. **Princesas negras**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.
- NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set-dez. 2018.
- RODRIGUES, Alexandro et al. Crianças bichas demasiadamente fabulosas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 10-25, mar – jun. 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29521>. Acesso em: 15 nov. 2022.

NOTAS

TÍTULO DA OBRA

DIREITO À EDUCAÇÃO E AS INFÂNCIAS ESQUECIDAS: QUE FUTURO?

Right to education and forgotten childhoods: what future?

Angela Scalabrin Coutinho

Doutora em Estudos da Criança
Departamento de Teoria e Prática de Ensino
Universidade Federal do Paraná
Curitiba, Brasil

angelamscoutinho@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3709-8561>

Débora Cristina de Araujo

Doutora em Educação
Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais
Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória, Brasil

deboraaraujo.ufes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8442-3366>

Maria Tereza Goudard Tavares

Doutora em Educação
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Faculdade de Formação de Professores
Rio de Janeiro, Brasil

mtgtavares@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-9856-5098>

Vanderlete Pereira da Silva

Doutora em Educação
Universidade do Estado do Amazonas
Escola Normal Superior
Manaus, Brasil

vanderletesilva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA DO PRINCIPAL AUTOR

Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Rua Rockfeller, nº 57, Sala 227, CEP: 80230-130, Rebouças, Curitiba, PR, Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à professora Ana Lucia Goulart de Faria, a viabilização da transcrição e a sugestão de publicação do seminário em formato de texto escrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. S. Coutinho, D. C. de ARAUJO, M. T. G. Tavares, V. P. da Silva

Coleta de dados: D. C. de ARAUJO, M. T. G. Tavares, V. P. da Silva

Análise de dados: D. C. de ARAUJO, M. T. G. Tavares, V. P. da Silva

Discussão dos resultados: A. S. Coutinho, D. C. de ARAUJO, M. T. G. Tavares, V. P. da Silva

Revisão e aprovação: A. S. Coutinho, D. C. de ARAUJO, M. T. G. Tavares, V. P. da Silva

CONJUNTO DE DADOS DE PESQUISA

O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

FINANCIAMENTO

Edital Equidade Racial na Educação Básica - CEERT

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 16-11-2022 – Aprovado em: 20-11-2022