

Ler, escrever e conversar: quando a partilha do sensível permeia a formação docente

Clarissa de Arruda Nicolaiewskyⁱ

Resumo

O artigo propõe pensar a formação docente a partir de três movimentos: ler, escrever e conversar. Para isso, serão compartilhadas experiências vividas em 2022 com licenciandas de pedagogia. A partilha no início e fim de cada aula, de materiais artísticos (poesias, músicas, crônicas, livros infantis etc.), tem produzido um ambiente de leveza que favorece a presença e participação das estudantes, além de sensibilizá-las a lançarem olhares outros para si e para o mundo. A escolha cuidadosa dos textos a serem discutidos e das propostas de escrita partem da aposta de que vivenciar a sala de aula universitária como um espaço dialógico, em que sejam oferecidas práticas de leitura significativas e de uma escrita encarnada, possa trazer reverberações no que elas produzirão nas escolas. As narrativas e escritas produzidas pelas licenciandas, e compartilhadas no presente texto, apontam nessa direção.

Palavras-chave: leitura; escrita; conversa; formação docente; presença.

Reading, writing and talking: when sharing the sensitive permeates teacher training

Abstract

This article proposes to think about teacher training based on three movements: reading, writing and conversing. For this, events experienced with pedagogy graduates in 2022 will be presented. Sharing artistic materials (poetry, music, chronicles, children's books, etc.) at the beginning and the end of each class has produced a light environment that favors the presence and students participation, and also enables them to have another look at themselves and the world. The careful choice of texts to be discussed and writing proposals arise from the belief that experiencing the university classroom as a dialogic space in which significant reading practices and embodied writings are offered can reverberate in what they produce in schools. The narratives and writings produced by the undergraduates and shared in this text point in that direction.

Keywords: reading; writing; conversation; teacher training; presence.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). E-mail: clarissanicolaiewsky@gmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7710-843X>.

Leer, escribir y hablar: cuando el compartir de lo sensible permea la formación docente

Resumen

El artículo propone pensar la formación docente a partir de tres movimientos: ler, escribir y hablar. Para ello se compartirán experiencias vividas em el 2022 com estudantes de pedagogia. La puesta em común al principio y al final de cada classe de materiales artísticos (poesía, canciones, crónicas, libros infantiles, etc.) há producido um ambiente de ligeireza que favorece la presencia y participación de los alunos, además de hacerles sentir uno mismo y el mundo. La cuidadosa elección de los textos a discutir y de las propuestas de escritura parten de la apuesta de que vivir el aula universitária como um espacio dialógico em el que se ofrecen prácticas significativas de lectura y uma escritura encarnada puede traer repercusión en lo que producirán em las escuelas. Las narrativas y escritos producidos por las estudiantes y compartidos em este texto apuntan em esa dirección.

Palabras clave: *lectura; escritura; conversación; formación de profesores; presencia.*

1 “O QUE ANIMA A ESCRITA E A LEITURA?” – UMA PERGUNTA INTRODUTÓRIA

Tomo de empréstimo a pergunta de Skliar (2014, p. 168) para abrir os caminhos desta conversa. Provocada por ele, me ponho a pensar na formação docente e teço fios a partir de algumas das experiências vividas em 2022 como professora de psicologia da educação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, uma unidade periférica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pretendo, ao olhar para o vivido, refletir acerca dos saberes docentes que se produzem coletivamente na formação inicial de futuras pedagogas¹, assim como na formação em serviço, tendo em vista que muitas delas já atuam na área.

Entrelaçam-se à formação docente três importantes movimentos: ler, escrever e conversar, movimentos estes já tantas vezes apontados nas discussões acadêmicas sobre como deveria ser a construção do trabalho pedagógico nas escolas. A partir da compreensão de que falar sobre (em uma dimensão unicamente teórica) não é suficiente para produzir transformações, aposto que vivenciar a sala de aula universitária como um espaço dialógico em que sejam oferecidas práticas de leitura significativas e de uma escrita encarnada possa trazer reverberações no que elas produzirão nas escolas, possa abrir caminhos outros. E, como o que construí só foi possível graças ao coletivo, trarei para esta conversa as narrativas de algumas das licenciandas que me acompanharam em um ou dois semestres, já que tem feito sentido não olhar

para a formação, o cotidiano escolar e os currículos produzidos como aspectos separados, mas como uma rede complexa entre teorias, práticas e experiências. Isso exige deslocar a lógica linear implícita à ideia de formação e pensar em processos formativos que envolvem saberes acadêmicos, saberes docentes e experiências vividas – nas quais e com as quais os saberes são tecidos (Gonçalves; Rodrigues; Garcia, 2018, p. 124).

Em uma das disciplinas de psicologia da educação, oferecida ao quarto período de pedagogia, intento construir um lugar do estudo, do mergulho na leitura e na escrita, a partir da escolha de textos acadêmicos que trazem experiências de pesquisa de professoras pesquisadoras, criando espaço para uma conversa entre mulheres na aposta de que tal diálogo poderá instigá-las a darem passos em direção a um olhar investigativo e a um pensamento crítico acerca das práticas educativas e inspirar outros fazeres.

Esforço-me, ao buscar caminhos que provoquem gestos de ler e de escrever (Skliar, 2014) e, para isso, também aposto no sensível. O período pandêmico trouxe a possibilidade de ministrarmos aulas remotas em duplas. Tendo feito par com uma colega do campo da educação infantil que ao militar pela presença da arte na formação a oferecia em nossas aulas virtuais, fui tomada por tal experiência de maneira tão intensa que já não imagino o fazer docente sem o poético a nos permear e a promover uma formação ética e estética e não mais apenas científica. Assim, mesmo quando não mais ministro aulas acompanhada, a cada encontro – não importa se virtual ou presencial – inicia-se e finda-se com o compartilhar de uma música, um poema, um *slam*, um curta, uma crônica, uma história infantil etc. Compartilhar: partilhar o pão para saciar uma fome outra, às vezes até então despercebida. Em momentos livres, garimpo preciosidades que puxem fios com nossas discussões e um acervo vai se ampliando.

Em um dos encontros, no início do semestre, surpreendo-me quando uma licencianda, espontaneamente, expõe sua percepção sobre a diferença de nossas aulas, dizendo que aguarda ansiosa o que será trazido de novidade e diz entender o motivo pelo qual as colegas escolheram estar ali: “elas querem viver uma aventura e essa aventura a gente vive contigo”. Sua fala me remete a Skliar (2014, p. 28) ao pontuar que “o educador deveria viajar. E convidar a viajar” para que possamos sair de nós mesmos em um exercício do educar como “um tempo de pausa no qual uns e outros saem para conhecer e desconhecer o que acontece com eles e com o mundo”. A cada semana, fica mais evidente a arte como um importante dispositivo, redimensionando nossas possibilidades de viver e de agir no mundo, sensibilizando-nos na

busca por outras formas de lê-lo (Borba; Goulart, 2007). Tendo a psicologia da educação um papel crucial na ampliação do olhar para os efeitos das práticas educativas na produção de subjetividades, interessa criar percursos possíveis para a desconstrução de concepções hegemônicas acerca do desenvolvimento humano e dos processos de ensino e de aprendizagem já que

toda e qualquer ação pedagógica se consolida a partir de uma concepção de ser humano e da posição que os processos de ensinar e aprender ocupam na constituição deste. É aí que se situam as relações entre psicologia e educação. As necessidades práticas e técnicas da educação na sociedade capitalista tornam esta relação um tanto quanto fragmentária, a ponto de afirmarmos que a zona de encontro entre as duas disciplinas é caracterizada quase que pelo desencontro entre produção de conhecimentos e consolidação das práticas do que pela construção de uma visão crítica e integrada, voltada para a constituição de sujeitos eticamente comprometidos com a consolidação de modos de vida mais humanos (Zanella *et al.*, 2006, p. 6).

A psicologia na formação docente deve contribuir, assim como apontado por Kramer (1998, p. 21) acerca das ciências humanas, ao fazer ver um “sujeito que é objeto de si próprio, que reflete sobre si mesmo e suas relações e, nessas relações, constrói seus conhecimentos. [...] pensá-lo (pensar-se) requer ultrapassar os limites da epistemologia, conjugando ao conhecimento também as dimensões ética e estética”. Tais dimensões se presentificam nos materiais artísticos compartilhados, que atuam como chaves a abrirem caminhos, mentes e corações.

Sigo tentando construir, com Masschelein (2008), uma educação na qual possamos nos pôr em movimento, nos deslocar, buscar outros pontos de vista para mudarmos nossas perspectivas e, assim, crescermos. E, para isso, não apenas a arte, mas também a escrita tem sido um potente dispositivo. Me junto, finalmente, a Kramer (1998, p. 19; 20) que já na década de noventa buscava “alternativas para a leitura/escrita de professores, entendidas como parte de uma necessária política de distribuição dos bens culturais, uma das condições essenciais para a construção da democracia” tendo em vista que “para tornar seus alunos e alunas leitores e pessoas que gostem/queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural”.

Desde o doutoramento, percebo o papel que a escrita teve e tem em meu pesquisar, no tornar-me pesquisadora, estabelecendo-se como espaço de reflexão e (trans)formação, espaço

a partir do qual me debruço sobre as experiências vividas, na escola e na universidade, espaço no qual compartilho dúvidas e tropeços. Esta atenção a minhas ações me acompanha desde a formação em psicologia e busco também provocar nelas tal abertura, esta disponibilidade para investigar-se, na aposta em uma indissociabilidade entre investigação e formação (Sampaio; Ribeiro, 2014):

Investigar na e desde a experiência educativa, com professores e professoras, tendo a conversa como constitutiva desse processo, é abrir-se a encontros diários com as contradições – de nós mesmos, da própria pesquisa, da prática cotidiana, entre o que defendemos e o que praticamos, entre nossas crenças e nossos modos de fazer investigação. (Sampaio; Ribeiro, 2014, p. 152).

Para isso, interessa fazer-se (e perceber-se) presente, na formação, na pesquisa, na escola. Como pontuado por Silveira e Conti (2016, p. 55), faz sentido operar com “as narrativas como parte do tecido da experiência, uma parte sem a qual a ciência que fazemos não seria possível e por isso tornam-se parte de uma política de pesquisa que desejamos afirmar”. No entanto, garantir que, ao longo da graduação, se formem professoras pesquisadoras parece exigir ainda um esforço árduo e um longo caminho de trabalho. A ação de provocar sua presença e participação mostra-se como um primeiro passo decisivo neste processo formativo, visto que:

Uma conversa é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. É o corpo quem conversa, não o conhecimento prévio. Uma pergunta arca o corpo e uma possível resposta inclina-o para a frente. As palavras inesperadas sacodem, despertam, acendem, ofendem, desesperam, revolvem. Uma conversa é o contrário do “porque eu digo”. O eu não tem qualquer transcendência na conversa porque se dilui na potência do “nós” (Skliar, 2018, p. 12).

Para que este “nós” se faça potência, é preciso que cada licencianda esteja efetivamente conosco, “pois é no encontro que a conversa se produz enquanto possibilidade de problematizar, de formular nossas próprias questões” (Silva; Ribetto, 2019, p. 100). Após semestres ministrando aulas remotas, com esta turma finalmente retomo os encontros presenciais. O quanto foi possível, nos semestres anteriores, garantir presença e atenção com câmeras desligadas, familiares no cômodo ao lado, listas de afazeres domésticos a cumprir, baixo sinal de internet? Como sair deste modo no qual se habituaram para estarem de corpo e alma presentes na aula? Iniciar os encontros com arte tem se mostrado um caminho possível, já que

as turmas, questionadas quanto a esta experiência, apontam ter lhes provocado leveza e presença.

Sigo na aposta por uma pedagogia que assuma “a forma de uma conversa a propósito do que fazer com o mundo e do que fazer conosco e com os demais no mundo.” (Skliar, 2019, p. 66). Instigada a propor uma formação que as sensibilize a abrir olhos e ouvidos para o mundo, dou preferência, na busca dos materiais a compartilhar, a vozes de mulheres, de mulheres negras, de protagonistas negros. Nos provoço e nos convoco a olharmos para as/os outras/os e, também, a olharem para si mesmas. Tal iniciativa abre um caminho na luta contra as desigualdades ao possibilitar a desconstrução de explicações hegemônicas e simplistas a respeito dos fenômenos escolares, que frequentemente culpabilizam os estudantes e suas famílias pelo que acontece nas escolas:

Juntas, as estudantes podem olhar para si e para os seus e interrogar o que muitas pesquisas dizem sobre um sujeito abstrato e que passa a designar de modo relativamente uniforme a multiplicidade de experiências que podem ser reconhecidas por elas em seu cotidiano. Juntas, percebem fraturas no modelo solidamente construído e, entre si, podem falar de si e tomar a palavra para expressar as dúvidas que desestabilizam as expressões usadas para nomear as diferentes experiências de que têm notícia sobre esse trânsito das classes populares pela escola (Esteban, 2016, p. 58).

A leveza e a presença proporcionadas pela arte fazem emergir as singularidades e a compreensão de que não basta a construção de um respeito à diversidade nos diferentes segmentos de ensino, mas sua valorização, “sem jamais esquecer que todos têm o mesmo direito de ser e de viver. Cada um com suas próprias cores. [...] São os encontros que nos permitem viver momentos especiais, inesquecíveis, que nos fazem sentir parte do outro e do mundo” (Wapichana, 2018, p. 42-43).

2 LEITURAS: DE SI, DO OUTRO, DO MUNDO, DO VIVIDO

Dada a importância na escola deste olhar atento e escuta sensível não apenas a si, mas também ao outro, nos tem feito companhia a literatura “como uma das poucas formas – senão a única – de preservar a vida de outros, de lhes dar hospitalidade” (Skliar, 2019, p. 99). Persigo um cuidado na escolha dos textos, tanto os literários como os acadêmicos, para que possamos “trazer para nosso mundo centenas de mundos de desconhecidos que, com a leitura, tornam-se

íntimos e nos fazem inseparáveis” (Skliar, 2019, p. 94). Tais deslocamentos provocados pelas leituras se evidenciam na entonação de suas vozes ao mencionarem o que pensaram a partir dos textos.

Ivanilda², mobilizada pelo artigo de Esteban (2016) lido em casa, inicia a conversa trazendo trechos que considerou importantes e compartilha a reclamação do filho de não ter voz na escola. Talvez movida pela ideia de que “na leitura somos impulsionados pelo desejo de alteridade, de ser outros para além do que já somos” (Skliar, 2019, p. 94), minutos depois, ao continuarmos a discussão, ela pede licença: “*se eu falar besteira, a senhora me corrige?*” Senti que devia apenas assentir com a cabeça e ela expõe suas pertinentes ideias. Em seguida, lança luz sobre sua pergunta e ela, emocionada, conta que na escola achavam que ela só falava besteira. Sua fala mareja nossos olhos, uma abertura se dá e conversamos sobre sua coragem e sobre a necessidade de construirmos ali, na sala, um lugar de confiança, de exposição e risco (Larrosa, 2002), elementos fundamentais para o caminhar e para o aprender. E, para isso, persigo “uma busca constante, uma tessitura de maneiras de se relacionar que indaguem a hierarquia, a linearidade e a verticalidade como condições naturais das formas de relação entre os sujeitos” (Sampaio; Ribeiro, 2014, p. 156). Ali, finalmente, ocupam o seu lugar. Aposto, com Esteban (2016), que a formação inicial possa ser este lugar potente de (trans)formação:

Olhando para si mesmas, para a história de luta de cada uma para chegar à universidade e ali se manter, se encontram com sua força, com sua potência, com seus saberes tantas vezes desperdiçados pela escola. Não é a ausência, a impossibilidade, a fragilidade, a carência que surgem, mas a capacidade de lidar com adversidades, de vencer obstáculos, de mobilizar seus conhecimentos, fazer novas aprendizagens (Esteban, 2016, p. 59).

A construção deste espaço dialógico possibilita tal percepção, como compartilhado por Ivanilda em uma carta escrita à turma e lida por ela no último dia de aula como forma de agradecimento:

[...] Aqui há pessoas, pessoas de todos os jeitos, mas que possuem um só jeito para permanecerem na Universidade: resistência, potência, energia e perseverança. Aqui olhamos uns para os outros, para si, realizamos mudanças e crescemos em sentido socio cultural.
Ao chegar em sala de aula e olhar discretamente alguns, perguntava-me: Como conseguem? [...]
Como eu aprendi com todas vocês. Obrigada por fazerem parte deste processo. Obrigada pela perseverança, potência, energia e resistência. Obrigada por serem um excelente exemplo.

Que possamos em breve nos reencontrar e concluir este turbulento e, ao mesmo tempo, suave trajeto.

Com carinho,

Ivanilda (setembro de 2022).

Em sua carta, Ivanilda também menciona as experiências vividas em sala, a arte sendo um importante dispositivo sensibilizador: “E que experiências maravilhosas trocamos neste semestre. A sala de aula tornou-se um espaço de transformação social, pois nunca saía/saio da mesma forma que entrei/entro.”

Ao tecer cada encontro com o sensível as incito ao instante, à presença. Presença que as crianças são mestres em praticar. Skliar (2019, p. 107) nos faz ver

a infância não como uma idade nem como uma geração, mas como a particular relação do corpo e da palavra com um tempo de intensidade sem cronologias nem demandas de proveito, utilidade ou mercadoria. Educar é fazer durar esse tempo da infância todo o tempo que for possível.

Buscamos essa infância nas leituras, mas é na nossa sala que ela se presentifica. No meio do semestre Renata começa a trazer seu filho de três anos, como muitas outras precisaram fazer em anos anteriores. Ao nos mostrar a intensidade do momento, ele passeia por entre mesas, troca com as estudantes olhares, palavras sussurradas, afetos. Arruma a máscara de uma, brinca com os brincos de outra, me pergunta sobre um brinquedo que emprestei, curte os vídeos que compartilho com a turma. Em seu segundo dia lá ele para hipnotizado em frente à Ivanilda que, ao narrar um evento ocorrido no passado no qual investiu em uma educação antirracista junto ao filho, repete algumas vezes a frase: “*Sou negra, gorda e de cabelo duro*”. O menino, atento, aproxima em câmera lenta sua pequena mão e encosta no cabelo dela, como se para verificar o que diz. Depois que ela finaliza sua narrativa, ele engaja em uma conversa com ela. O poético se presentifica naquela cena, ali atravessamos o mundo em um “permanente movimento de encontro e desencontro com corpos e vozes de desconhecidos” (Skliar, 2014, p. 167).

A cada vez que o menino vem para a aula, acompanho atenta as interações das licenciandas com ele e percebo uma noção de aldeia emergindo: um lugar de cuidado vai se compondo, um cuidado com ele, com suas necessidades e, ao mesmo tempo, um cuidado para que a aula aconteça, o educativo permeando cada ação da turma. Vivenciamos ali a educação como uma prática de atenção e cuidado (Ingold, 2018). Criança cuidada e, assim, mãe cuidada.

Mãe que, em poucos minutos escreve este sensível poema em uma oficina de escrita proposta durante a disciplina:

Nasceu, nasceu um menino.
Sem ser planejado, pensado
De uma relação acabada, frustrada.
Nasceu, nasceu uma mãe,
Mãe pra batalha
Nasceu o menino, a mãe
E a família tradicional acabada.
Mas nasceu a família melhorada
Mãe e filho na estrada, de mãos dadas.
Nasceu mãe solo, mãe forte, mãe cansada, mas não acabada.
E a cada porrada a mãe que nasceu
Fica mais calejada e preparada
Nasceu, nasceu um menino
De uma situação errada
Mas o menino nasceu
E foi a melhor história já contada.

Renata, abril de 2022

Renata, mãe solo, como tantas o foram, como tantas o são, mulheres que precisam de políticas que garantam seu direito de continuar caminhando em seus estudos. E, para além das políticas institucionais, cabe atentar para as micropolíticas cotidianas e estender as mãos para a construção de estratégias individualizadas, sempre que necessário. Ao compartilharem em sala seus percalços pessoais, se sensibilizam frente ao que as famílias vivem e podem construir olhares mais amorosos em direção aos responsáveis das crianças das escolas públicas, algo que o período pandêmico nos trouxe como lição (Silva; Siqueira, 2020) e que contribui para a desconstrução da culpabilização da família pelo fenômeno do fracasso escolar.

Renata, mãe, também educadora, que compartilha com a turma as práticas desenvolvidas em sua sala de aula e com frequência expõe em nossas conversações seu compromisso em garantir uma aprendizagem significativa, contextualizada. Se na escola faz sentido garantir que as crianças se sintam pertencentes e seus saberes sejam valorizados e se entrelacem ao currículo a ser coletivamente produzido, como não trilhar um caminho semelhante na sala universitária?

3 ESCRITAS DE SI, ESCRITAS COM O OUTRO

Moradoras das periferias, como acontece com frequência nos cursos de pedagogia pelo Brasil afora, elas experimentam, na universidade, a sala como um espaço dialógico, no qual suas vozes podem ser ouvidas, sendo um movimento necessário para que se coloquem também em suas escritas. Muitas não tiveram na escola experiências de escritas potentes, que as implicassem no processo, que as provocassem a se colocarem. Pelo contrário, os relatos das práticas escolares frequentemente apontam na direção da homogeneização, do conteudismo, da abstração curricular. Aposto, com Silveira e Conti (2016, p. 58), ao proporem uma ciência no feminino, “que, ao pesquisar, não ocupamos um lugar neutro e isento de afetações, não somos distantes observadoras. Afetamos e somos afetadas e isso inclui a escrita, tornando-a uma escrita encarnada, local e situada”.

Na tentativa de incentivar essa escrita encarnada, uma roda de poesias acontece após uma oficina de escrita criativa com Maui, jovem que criou o primeiro *Slam* da Baixada Fluminense. A cada poesia compartilhada na roda, a emoção brota no corpo, no arrepio dos pelos, no marejar dos olhos. Compartilhamos ali, a partir da escrita, nossas vidas e, assim, nos aproximamos e juntas nos deslocamos em uma

formação na qual não seja perdida a dimensão de experiências recontadas e ressignificadas; onde a formação seja praticada de maneira não mecânica, impessoal, a-histórica e linear, mas como experiência compreendida e criticada, com possibilidade de transformação, como criação de linguagem humana, como produção de homens [e mulheres] que se fazem sempre na história e que fazem a história (Kramer, 1998, p. 28-29).

Pensar uma formação que traga visibilidade para o papel das educadoras na produção de práticas escolares outras tem sido um dos objetivos do campo da psicologia nas últimas décadas, apoiado pelos estudos acerca do fracasso escolar. Afirmar sua potência criativa se faz crucial neste percurso e, para isso, é necessário olhar para si. Zanella *et al.* (2006, p. 5), ao discutirem uma educação estética docente, na interface entre os campos da psicologia e da pedagogia, destacam que “o próprio processo de constituição do educador enquanto pessoa e enquanto sujeito que forma outras pessoas é a base para a formação estética necessária ao redimensionamento das relações e práticas que este institui cotidianamente”. A oficina

evidenciou a potência em cada uma, em cada gesto de escrever, em “uma escrita que nasce a partir do estremecimento diário” (Skliar, 2014, p. 169), como as poesias abaixo mostram:

Quem sou eu...
Sou mãe, sou esposa, sou mulher
Tenho nome, sobrenome e até identidade
Minha digital está marcada pela sociedade.
Quem sou?
Sou aquela que acorda cedo
Dorme tarde,
Se divide em múltiplas atividades
Que passa despercebida pela sociedade.
Quem sou?
Na realidade não queres saber,
Seus preconceitos, achismos
Só quer opinar, mudar quem sou de fato por inteiro.
Mulher, com mesmos valores e direitos.

Joice, abril de 2022.

Arrepio
Quem disse que na sala de aula universitária não pode haver emoção?
Na FEBF temos vivido alegria e presença no processo ação reflexão ação.
Com a arte experimentamos mergulhos e voos
Quem disse que não há aprender quando nos expomos?
Surpresas nas leituras feitas,
Arrepios nas narrativas compartilhadas,
Juntas costuramos fios entre as palavras e os corações
Entre teorias e concepções.
Em uma sala maior, em uma roda de *slam*, a liberdade aparece.
“A professora vai escrever também?”
Como não? Salve bell hooks!
Não há nem aprender e nem ensinar sem risco, sem exposição.
Na oficina de *slam* as aparências enganam.
O aparente desânimo dá lugar à presença e ao mergulho em si.
Afinal... no peito dos desanimados também bate um coração.
E ele pulsa, pulsa forte. TUM TUM TUM TUM
Na roda, uma onda se forma de olhos que brilham,
De olhos que marejam.
Um acontecimento potente e forte como o mar.
Somos tomadas por uma onda que nos atravessa,
por uma experiência que nos marca.
Identificação, intimidade,
deslocamento, aproximação.
Quem disse que na baixada não há potência na educação?

Minha autoria³, abril de 2022

Como Esteban (2016, p. 53), entendo a ação docente como ato político que produza “possibilidades de viver esse cotidiano como tempo espaço de formação, de reflexão, de criação,

redimensionando a experiência de tornar-se professora”. Persigo caminhos para que qualquer sala de aula – seja na universidade, seja na escola – possa ser lugar de investigação, de análise, de autoatualização, como também defendido por hooks (2019). Para tal, é preciso que esse olhar para si mesma seja permeado de cuidado, de amorosidade, de disponibilidade, de realização da própria potência já que

Para ser capaz de criar, cada pessoa precisa utilizar o que já conhece, articulando esses saberes inventivamente e numa perspectiva de esteticidade que “lança mão” da reflexão, emoção e imaginação a um só tempo, superando-os em relação a novos desenhos daquilo que vivencia no presente bem como do porvir (Zanella *et al.*, 2006, p. 10).

Na tentativa de construção de um modo outro de produção de conhecimento, de um modo outro de “fazer e escrever ciência”, as incentivo, assim como Silveira e Conti (2016, p. 58), a “fazer aparecer as hesitações, as controvérsias, os momentos que poderíamos ter deixado de fora da escrita, mas decidimos incluir”, pois são estas “frestas que nos colocam a pensar principalmente que mundos estamos compondo e queremos produzir com as nossas pesquisas”. As conversas provocadas pelos textos e demais materiais compartilhados trazem reflexões, perguntas, histórias. Aprendemos umas com as outras. Dúvidas trazidas muitas vezes são respondidas por outras licenciandas e uma rede coletiva de saberes vai se tecendo. Esteban (2016, p. 57) destaca que:

A dúvida, com sua potência, se instaura no encontro/confronto com o outro e suas formas de (vi)ver que, especialmente pela diferença, nos abre possibilidades de ver o que antes não podíamos e de compreender também os limites de nosso próprio compreender. A dúvida como método articula minha formação como professora pesquisadora, como pesquisadora e minha relação com os processos de formação de outras professoras pesquisadoras.

Com frequência, compartilho com elas dúvidas que surgem no planejamento, mudanças provocadas por experiências vividas, incertezas que me levam a caminhar em meu próprio processo formativo. As experiências docentes que vou colecionando me dão coragem para continuar inventando, para testar novos caminhos, mesmo que incertos. No semestre seguinte, arrisco ainda mais. Proponho que o trabalho final individual para duas turmas seja a escrita de uma carta pedagógica que traga reflexões provocadas pelas discussões do semestre em articulação com autoras lidas. Para que entendam melhor a proposta, escolho como primeiro texto a ser discutido em sala um artigo no qual duas licenciandas conversam, através de cartas,

sobre o fazer docente (Silva; Siqueira, 2020). A partir da discussão deste texto, ambas as turmas embarcam animadas na proposta. Então, além dos poemas, músicas e demais materiais para iniciar e finalizar os encontros, são compartilhadas muitas cartas, cartas como a de Anzaldúa (2000, p. 232) que, já na década de 80, nos convoca a escrever e a nos colocar na escrita:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia.

A escrita como espaço para a construção de si, construção da mulher que se é e que se quer ser, da estudante, da professora, da pesquisadora. Para dar o tom dos nossos encontros neste segundo semestre e mostrar que a escrita pode ser um dispositivo formativo importante, trago em nossa primeira aula uma poesia de uma jovem negra, Jennyfer Rosa (2019), recitada pela própria, que nos incita a estarmos mais atentas: “olhar para si mesmo pode ser um processo impiedoso [...] você faz suas escolhas e quem faz você são suas ações [...] às vezes a gente esquece de analisar os acontecimentos, o agora [...] eu sei que não sou a única, eu sei que você também se questiona, então mesmo exausta eu sugiro: não se abandona [...]”. Meio sem querer, quase todos os encontros iniciam ou finalizam com a escrita de uma mulher. A escolha de um gênero textual, a princípio, mais pessoal e informal como a carta surge nesta mesma direção de possibilitar uma aproximação com o movimento da escrita, frequentemente temido por elas, resquícios trazidos das experiências escolares. Ademais,

A carta [é] assumida como um dispositivo que carrega no papel aquilo que fazemos em nosso cotidiano: as conversas, os encontros... Para além disso, carregam, ainda, a expressão do dito e do não dito, a relação que se pode estabelecer entre esses elementos e os efeitos produzidos no campo de pesquisaescrita e seu próprio movimento (Silva; Ribetto, 2019, p. 97).

A carta como uma extensão de nossas conversas, como possibilidade de confidenciar anseios e reflexões. Ao longo das semanas, cada estudante vai descobrindo seu/sua destinatário/a, aquela pessoa para quem tem vontade de escrever, algumas compartilhando comigo suas ideias, outras me surpreendendo ao final do semestre, momento de entrega das

cartas. Assim, escrevem para entes queridos que já partiram, crianças da família, amigas, colegas de profissão, para si mesmas no passado ou no futuro, para ex-professoras dos diferentes segmentos, inclusive da universidade, além de escreverem para a Pedagogia, para a turma na qual dão aula, para mulheres negras reconhecidas no mundo acadêmico como a intelectual Lélia Gonzalez e Lena Martins, artesã criadora das bonecas Abayomi. E vão encontrando caminhos poéticos nas palavras escolhidas:

A primeira vez que ouvi falar das bonecas abayomi foi quando fui conhecer um quilombo. Eu e minha amiga que estava comigo nos aproximamos de uma pequena tenda cercada por verde, duas mulheres negras estavam trabalhando com seus dedos e um céu de varais de mãozinhas entrelaçadas acima de suas cabeças, repletos de beleza e cor. Eram as bonequinhas. Enquanto nos contavam sobre a história delas, nos deram um pedacinho de pano e foram nos explicando o passo-a-passo, trocamos sorrisos e olhares enquanto sentíamos o vento tocando nosso rosto e o sol forte tocando a grama, e assim íamos tecendo fazendo a escolha dos tecidos para as roupinhas das bonecas até que entrelaçamos assim suas mãozinhas de nós também, nunca esqueci desse momento. E isso é algo que quero dividir com as crianças. [...] Eles tem tanto a dizer, tanto a mostrar descobrir... o que desenvolvem a partir das próprias experiências e como vivem em seu tempo os processos de ensino e aprendizagem se mostram muito mais valiosos do que o que simplesmente produzem rotulados por uma nota em um sistema burocrático. Espero que mesmo com todos esses desafios e conflitos, possamos persistir em nos conectar com eles. Que isso não nos pare, e que assim como as bonecas Abayomi, possamos perpetuar o poder e a força dos nossos ancestrais, da beleza de nossas almas e da parte bonita da vida a cada passo do caminho. Desde já me despeço e muito, muito obrigada (Dara, setembro de 2022).

Como promover uma escrita autêntica, encharcada de vida e afeto, mas que dialogue com referenciais teóricos e que não seja esvaziada de reflexividade? Em nossas conversas, a presença das licenciandas e de suas vidas trazidas por elas em suas narrativas tecem costuras com os textos acadêmicos discutidos e as incentivo a fazerem o mesmo em suas escritas. E, assim, elas vão se arriscando:

Infelizmente se manteve por tempo demais o pensamento popular e alimentado por escolas e pesquisas, que a “culpa” relacionada ao fracasso escolar estava ligada ao indivíduo (Sawaya, 2002). Nos relatos de caso de Maria Helena Souza Patto (1990) vemos essas ideias na prática, quando educadoras se deparam com comportamento escolar insatisfatório por parte dos alunos, acabam buscando motivo para responsabilizar a criança, como atribuir termos médicos [...]

O que mais me entristece nesses relatos é saber que eles seguem sendo uma realidade e o impacto que uma perspectiva medicalizante pode trazer na

trajetória escolar. Temos meninos e meninas de diversas idades que não se sentem acolhidos pela escola, se sentem em uma prisão. Lugar onde toda a equipe já decretou o futuro dessa criança (Beatriz, setembro de 2022).

Minha amiga, como você sabe, atualmente estou como auxiliar de coordenação e nesta posição ao presenciar as ações do aluno dentro do espaço escolar, vejo o quanto eles não se sentem pertencendo ao mesmo, inclusive também aqueles que dirigem o espaço, todos se sentem impotentes sejam aqueles que direcionam as atividades, sejam aqueles que submetem as propostas.

Precisamos compreender que “todos os envolvidos – adultos e crianças – precisam ser autores e sujeitos dessa construção. Neste sentido, é necessário estabelecer com os profissionais, as crianças e as famílias relações de pertencimento, para que se sintam partes integrantes” (Nunes, 2006 apud Silva; Siqueira, 2020, p.110). O não pertencimento gera ausência de protagonismo, anula o sujeito. Os alunos já possuem seus rótulos pré-definidos e são incentivados a apenas sustentar o papel que já foi designado. É um processo violento [...] (Maria, setembro de 2022).

A lembrança e partilha de suas experiências escolares produz, nas licenciandas, uma mudança de perspectiva. Elas passam a perceber, de forma mais atenta e sensível, o que se passa com as crianças e jovens nas escolas onde atualmente atuam. A desnaturalização do olhar e a criticidade crescente as aproximam de um devir pesquisadora. Nas conversas, a partilha das narrativas, a partilha das experiências vividas com a produção de conhecimento nas escolas nos convoca a rever e a repensar nossas ações e, assim, nos formamos (Reis; Campos; Martins, 2021).

Gonçalves (2019), ao pensar a relação entre formação e pesquisa, compartilha experimentações com estudantes de pedagogia em uma disciplina que versa sobre a pesquisa em educação, propondo à turma dois exercícios de escrita: um memorial de pesquisa construído a partir das marcas da experiência e um projeto de pesquisa que se desenvolva a partir da escrita do memorial, a partir do que mobiliza cada um e cada uma. A autora (2019, p. 17), ao trabalhar em torno da noção de uma “escrita de si”, pontua que “é a própria vida e seus itinerários que se tornam a matéria-prima da escrita, afastando-a das formas de normalização, policiamento e enquadramento que frequentemente povoam a escrita acadêmica”, sendo que os textos discutidos, chamados pela autora de excêntricos, já “colocam sobre a mesa formas e estilos de escrita que, de certa forma, se aproximam, ensaiam processos de escrita de si que trazem uma marca existencial para a escrita acadêmica e a deslocam das suas formas mais comuns” (p. 15). Gonçalves (2019) também percebe que, a partir da escrita, se colocam em questão, se deslocam

de si mesmas, de suas posições anteriores. Escrita como espaço de exposição, de risco, como oportunidade para rever suas certezas, como quando duas estudantes – que escreveram para si mesmas no futuro – se indagam:

Será que no futuro essas questões serão trabalhadas de forma diferente? Entre tudo que eu estudo, aprendo, gosto e desgosto, o que mais me deixa de cabelo em pé é a tenebrosa AVALIAÇÃO, fico pensando o quão tradicional eu sou por não questionar a minha prática atual passando só avaliação para os meus alunos, questionar a prática da minha escola trazendo dados científicos de que existem outras formas de avaliar um aluno. [...]

Entretanto, acredito que quando passo a refletir sobre a minha prática, já é um começo para a mudança (Laura, setembro de 2022).

A minha insatisfação se tornou, inesperadamente, uma frustração. Todos os dias, então, passei a me perguntar por que não segui meus sonhos, por que não “só estudei”. De repente, eu me peguei girando minha vida entorno desse questionamento, tornando ela (minha vida) uma bola de neve de frustrações por estar me cobrando demais.

Hoje, depois de alguns meses, após um outro acontecimento, também em sala de aula, só que dessa vez na faculdade, eu percebi que eu estudei sim. Acontecimento esse que foi: em uma aula, também sobre sonhos, uma colega de classe indagou: “às vezes a gente se apega a um sonho e acredita que só vai ser feliz quando ele for realizado, mas muitas vezes esse sonho já tá virando realidade, só que aos poucos, e curtir esse processo faz muito bem pra nós mesmas, ao invés de nos importarmos sempre com o destino final, temos que também curtir o caminho”. E, depois de ouvir isso, algumas dúvidas ecoaram na minha cabeça: “será que eu realmente preciso me culpar tanto por ainda não o ter realizado?” E “será que eu já estou realizando meu sonho e nem percebi?”. Partindo disso, comecei a pensar em que momento minha vida estava e quais foram as partes dela que eu deixei de curtir o processo. [...] Como, apesar de tantas dificuldades, me tornei a educadora que sou hoje? A fim de tentar responder essa pergunta tentei recordar o meu processo de interesse pela educação, lembrando imediatamente de quando tive aulas de teatro na escola. Isso foi uma porta que se abriu na época e eu passei de uma criança desesperançosa pra uma criança com sonhos de novo (Bárbara, setembro de 2022).

A realização do processo vivenciado, dos passos dados nas trilhas da vida – pessoais e profissionais – produz potência e força para mudar e seguir caminhando. Em sua carta, Bárbara também questiona as desigualdades sociais e o papel do racismo em sua vida e destaca:

[...] entendi a importância de uma educação crítica, contrária aquela que recebi na infância. Poucas foram as vezes em que tive um olhar mais prudente sobre o meio em que vivia, apenas me conformando com a minha condição. Percebi também que tudo isso dependia de algo maior: o racismo, que, enraizado, atinge a todos, principalmente o pobre negro e periférico (tudo que eu sou) (Bárbara, setembro de 2022).

Uma temática que provocou forte mobilização neste segundo semestre foi o desafio de uma educação antirracista. A carta de Tolentino (2020) a Titi Gagliasso foi uma das que mais as tocou:

Por eu ter nascido com a pele escura, na maior parte do tempo, fui colocada nas últimas carteiras da sala de aula. Ao abrir os livros, encontrava pessoas que se pareciam comigo somente na condição de escravizados, o que também acontecia na televisão. Passei a infância inteira sem ver um único programa protagonizado por apresentadoras e assistentes de palco da minha cor. [...] Mesmo o Brasil tendo uma ligação muito forte com a Cultura e com a História africana, em nossas escolas e nas universidades estudamos muito pouco sobre essas questões. Isso se dá em função do racismo que permeia os currículos escolares. Para tentar mudar essa situação, que limita nossa capacidade de conhecer a pluralidade da vida e do mundo, ensino a eles que, de fato, existem muitas dificuldades e injustiças na África, resultantes da devastação provocada pelo colonialismo perpetrado pelos europeus, mas mostro também que os africanos foram responsáveis pelo surgimento da Medicina, da Astronomia, da Arquitetura, da Matemática e de tantas outras invenções fundamentais para a nossa existência (Tolentino, 2020).

Sinto que há ainda muito a conversar acerca da pluralidade de temas que podem permear o currículo produzido nas salas de aula. Construir olhares outros é fundamental na luta contra o racismo, tanto na educação de estudantes brancos quanto na formação de crianças e jovens negros, indígenas etc. Como tínhamos, entre as colegas de uma das turmas, duas licenciandas com baixa visão, em todas as apresentações em grupo havia um momento inicial no qual cada uma se descrevia. Chamou-me atenção que a maioria esmagadora descrevia as roupas que estava usando, descrevia o seu cabelo ou algum outro aspecto físico, mas não dizia a sua raça, não mencionava a sua cor. Isso ficava ainda mais evidente entre as estudantes negras: apenas algumas se diziam pretas e aquelas que poderiam se considerar pardas geralmente não mencionavam ou diziam algo como “acho que sou parda”. Compartilhei tal percepção inquietante com a turma em nosso último encontro e apontei o quanto parecia ser um indício da necessidade de discussões aprofundadas a respeito do racismo estrutural e de seus efeitos na produção de subjetividades. Como pontuado por Tolentino (2018), a vergonha e o desprezo sentidos pelas pessoas negras a respeito de seus corpos vêm da violência racista a que são submetidas cotidianamente, tendo a escola o dever de colaborar para a construção de um mundo no qual o preconceito e a discriminação não tenham lugar.

4 PARA ADIAR O FIM DO MUNDO

Como Krenak (2019) nos provoca a sempre contar mais uma história para que possamos adiar o fim do mundo, para que não desistamos de nossos sonhos, compartilho uma última história vivida, entrelaçada com os temas da arte e do racismo estrutural.

Ivanilda traz seu filho de 14 anos para participar da apresentação de seu grupo, que abordaria um projeto voltado para a música e a dança na educação infantil. Ele faz aulas de balé livre e, bastante ansioso, apresentou um trecho de uma coreografia com uma música pop coreana. Emocionei-me com sua desenvoltura, com seus movimentos, com sua conexão com o próprio corpo. Em seguida, ela perguntou a ele como se sente quando dança. Ele responde que, naquele momento, se sentiu pressionado, mas que costuma esquecer da vida... A arte como lugar do encontro consigo. Vendo-o dançar, exibindo seu poderoso *blackpower*, o imagino com seis anos de idade, quando foi protagonista em outra cena, em uma história aqui já mencionada, narrada por sua mãe no semestre anterior, quando ele – espelho do racismo estrutural em nossa sociedade – agia com preconceito em relação a uma menina negra, sendo necessário que sua mãe engajasse em ações que pudessem desconstruir tal olhar. Seu estilo atual apontava para a estrada percorrida por sua família nos últimos anos em busca de outras formas de se ver e de habitar o mundo.

Ao final desta aula, Ivanilda – com olhos d’água – me agradece pela oportunidade do seu filho mais novo colocar os pés em uma universidade pública e complementa dizendo que esta é a água na peneira que carrega, suas “possibilidades”. Faz, assim, referência ao poema de Barros (1999) compartilhado naquele dia por outro grupo que se apresentava e a partir do qual se teceu uma conversa sobre o papel da família e da escola na abertura de possibilidades, nos sonhos que podem surgir e orientar caminhos quando é dada às crianças liberdade para serem quem elas quiserem. Fortalece a ideia de que a arte nos abre janelas, nos sensibiliza e nos traz saberes, sendo força propulsora de currículos outros nos espaços educativos.

Parece fazer sentido tornar a sala de aula universitária um espaço de experimentação, de investigação científica, espaço para pensar e propor outras formas de educar. Ao escrever sobre o percurso vivido com elas, realizo a potência do fazer *com*, a potência das conversas como espaço da própria pesquisa educativa. Como colocado por Gonçalves, Rodrigues e Garcia (2018, p. 129), “as conversas como metodologia de pesquisa e formação parecem nos permitir

ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológicas no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes”. Torço para que as experiências vividas possibilitem que estas professoras levem em seus corpos e corações os afetos e efeitos que a arte e a palavra podem produzir na própria história e na escrita de histórias outras produzidas com as crianças nas escolas.

REFERÊNCIAS

- Anzaldúa, Glória. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 1, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- Barros, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. São Paulo: Salamandra, 1999.
- Borba, Angela; Goulart, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 47-56.
- Esteban, Maria Teresa. Mais uma vez e sempre: conversas com professoras. **Momento**, v. 25, n. 1, p. 51-74, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6109>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- Goncalves, Rafael Marques; Rodrigues, Allan; Garcia, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: Ribeiro, Tiago; Sampaio, Carmem; Souza, Rafael (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa por que não?** v.1. Rio de Janeiro: AYVU, 2018. p. 119-142.
- Gonçalves, Teresa Rego. Pesquisa(-)formação: composições a partir de experiências de leitura e escrita na universidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, p. 1-23, jul/set., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/17687>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.
- Ingold, Tim. **Anthropology and/as education**. London and New York: Routledge, 2018.
- Kramer, Sonia. Leitura e escrita de professores: Da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista brasileira de Educação**, São Paulo, v. 7, p. 19-41, jan/fev/mar/abril, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n07/n07a03.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- Krenak, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/fev/mar/abr., p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 17 jun. 2022.

Masschelein, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227051005.pdf>. Acesso em: 14 maio 2022.

Patto, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

Reis, Graça Regina Franco; Campos, Marina Santos; Martins, Ilana Maria. Narrativas docentes e criação curricular, desafios de tempos pandêmicos. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1054-1070, 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/reis-campos-martins.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

Rosa, Jennyfer. **Hoje o dia amanheceu nublado**. Youtube, 21 de junho de 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YzA9I_o-OSE. Acesso em: 6 out. 2022.

Sampaio, Carmen Sanches; Ribeiro, Tiago. Pesquisas com os cotidianos e formação docente: artes de fazer com. *In*: Oliveira, Inês Barbosa; Garcia, Alexandra (orgs.). **Aventuras de conhecimento: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação**. Petrópolis: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 147-158.

Sawaya, Sandra. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. *In*: Oliveira, Marta Kohl; Souza, Denize. Rego, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia e Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-213.

Silva, Daiana Pilar de Freitas; Ribetto, Anelice. Cartas e conversações: uma experiência de “pesquisaescrita” na diferença. *In*: Guedes, Adriana; Ribeiro, Tiago (orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019. p. 93-112.

Silva, Raissa Prudêncio da; Siqueira, Silvaneide Figueredo de. Sentidos do trabalho pedagógico na educação infantil em tempos de pandemia: diálogos entre duas professoras em formação. **Revista Práticas em Educação Infantil**, v. 5; n. 6, 108, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2939>. Acesso em: 16 maio 2022.

Silveira, Marília; Conti, Josselem. Ciência no feminino: do que é feita a nossa escrita? **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 11, n. 1, p. 53-68, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/1529. Acesso em: 20 ago. 2021.

Skliar, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Skljar, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). *In*: Ribeiro, Tiago; Souza, Rafael de; Sampaio, Carmen Sanches (orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 11-14.

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

Tolentino, Luana. **Uma carta para Titi Gagliasso**. Publicada em 09 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/uma-carta-para-titi-gagliasso/>. Acesso em: 6 out. 2022.

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

Wapichana, Cristino. **O cão e o curumim**. Ilustrações Taisa Borges. São Paulo: Melhoramentos, 2018.

Zanella, Andréa Vieira; Cabral, Marcelo Grimm; Maheirie, Kátia; Da Ros, Sílvia Zanatta; Urnau, Lílian Caroline; Titon, Andréa Piana; Werner, Francyne Wolf; Sander, Lucilene. Relações estéticas, atividade criadora e constituição do sujeito: algumas reflexões sobre a formação de professores(as). **Cadernos psicopedagógicos**, São Paulo, v. 6, n. 10, 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n10/v6n10a02.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2023.

NOTAS:

¹ Escolho utilizar, ao longo do texto, os plurais no feminino para marcar o predomínio de mulheres no curso de pedagogia, valorizando sua presença e firmando uma posição contrária à regra linguística hegemônica.

² Algumas licenciandas pediram que fossem utilizados os seus verdadeiros nomes, enquanto outras escolheram outros nomes para si.

³ A primeira metade da poesia foi escrita durante a oficina e os versos seguintes alguns dias após.

Recebido em: 20/10/2022

Aprovado em: 14/04/2023

Publicado em: 02/05/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.