



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANIELA COUTINHO BARRETO



**“COM LICENÇA, SENHOR NARRADOR! HOJE EU VOU CONTAR A MINHA
HISTÓRIA!”: CONVERSANDO, OUVINDO E CONTANDO HISTÓRIAS INFANTIS
PRETAS COM/PARA CRIANÇAS**

FEIRA DE SANTANA

2021

DANIELA COUTINHO BARRETO

“COM LICENÇA, SENHOR NARRADOR! HOJE EU VOU CONTAR A MINHA HISTÓRIA!”: CONVERSANDO, OUVINDO E CONTANDO HISTÓRIAS INFANTIS PRETAS COM/PARA CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano

FEIRA DE SANTANA

2021

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Barreto, Daniela Coutinho

B261c “Com licença, senhor narrador! Hoje eu vou contar minha história!":
conversando, ouvindo e contando histórias infantis pretas com/para
crianças/ Daniela Coutinho Barreto. - 2021.

153 f.: il.

Orientador: Marco Antônio Leandro Barzano

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Literatura infantil preta. 2. Crianças negras. 3. Infância. 4.
Antirracismo. I. Barzano, Marco Antônio Leandro, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 82-93:323.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA COUTINHO BARRETO

**“COM LICENÇA, SENHOR NARRADOR! HOJE EU VOU CONTAR A MINHA HISTÓRIA!”:
CONVERSANDO, OUVINDO E CONTANDO HISTÓRIAS INFANTIS PRETAS COM/PARA
CRIANÇAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidades e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de outubro de 2021.

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano
Orientador/a – UEFS

Prof. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco
Primeiro/a Examinador/a - UFBA

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Miranda
Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof. Dr. Kleyson Rosário Assis
Terceiro/a Examinador/a – UFRB

RESULTADO: APROVADO

A todas crianças negras um dia silenciadas, pelo eco de suas vozes. A todos meus alunos e às crianças que compartilharam comigo experiência da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e a toda a espiritualidade pela permissão e apoio durante a realização e escrita desta pesquisa. Sou imensamente grata por terem permitido que tudo acontecesse da maneira exata para a realização deste trabalho, uma conquista que tenho consciência que não é somente minha.

Ao meu pai, Carlos (*in memoriam*), por todo carinho de sua criação, por todos os ensinamentos, por tornar minha infância mágica, por ter me apresentado o amor a cultura baiana, o arrepio provocado pelo encontro com o axé, por olhar por mim de onde estiver. Sempre te amarei, meu pai, obrigada pela sua existência em minha vida.

À minha mãe, meu exemplo de vida e força, minha guerreira, minha amiga, meu tudo, por nunca ter desistido de mim, por confiar e ajudar nas minhas decisões, por acreditar, mesmo quando eu não acreditei. Pelo presente de ser tia/dinda de um menino doce e carinhoso.

A Henrique, meu parceiro de vida, amigo e amor, por sempre me incentivar, ajudar e compreender ao longo desse processo.

A Jairo, pelo carinho e cuidado comigo e minha família.

À minha irmã, por toda compreensão em relação a minha ausência, por todas as palavras, por me ouvir e tentar me entender. Por fazer do laço de irmandade único!

À minha família materna e paterna, por todos os ensinamentos, por todas as palavras de incentivo ao longo de minha caminhada acadêmica e profissional.

À Mirela, minha prima/irmã, por todos os socorros, risadas, choros, por me fazer acreditar que poderia ser uma inspiração.

À minha tia Mercia, minha comadre, por sempre me apoiar e confiar em mim, por seu cuidado e luz.

A Lucas, meu afilhado, pelas conversas, pelas histórias, músicas, jogos, desenhos e cartinhas; por tudo que você me ensinou desde o seu nascimento.

Às minhas amigas, presentes da Pedagogia, Andreia, Beatriz, Bianca e Lívia, por todos os momentos que vivemos juntas, pela amizade, pelo compartilhar de sonhos, vocês sempre serão as minhas inspirações.

À Lucymara, Gessica, Tainara, Mikaele e Juliana por compreenderem minhas ausências e desejar o meu sucesso.

À Ludiana, por seu profissionalismo e doçura e por me ajudar a compreender meus medos e superá-los.

À Vanessa e Laíse pelo encontro na Especialização, pelas partilhas das práticas em sala de aula, pelo sonho da entrada no mestrado e pela alegria da concretização dele.

A todos os professores do Centro de Formação de Professores/UFRB, pelos ensinamentos e por compartilhar os encantamentos e tensões do chão da escola, que me transformaram em professora ainda na graduação em Pedagogia. Em especial a Carlos Adriano, Débora Fonseca, Mariana Meireles, Maria Euracia e Karina Cordeiro, pela confiança, paciência e incentivo, me fazendo acreditar na potencialidade da pesquisa com crianças e da necessidade que ouvi-las em suas pluralidades.

À turma do Mestrado em Educação UEFS de 2019 pela amizade e compartilhamento de enriquecedores debates, por seguirem incentivando e apoiando os colegas até aqui. Espero abraçá-los em breve, parabenizando a todos pela finalização de mais um ciclo.

À Sayonara e Joselice, grandes mulheres e professoras, por todo afeto, apoio, incentivo e acolhimento. Obrigada por todas as palavras nesta fase de finalização da pesquisa.

Ao grupo de pesquisa RIZOMA/UEFS, por abraçar a ideia desta pesquisa, colaborando com sugestões e debates engrandecedores. Agradeço aos queridos colegas Adriane, Analdino, André, Andrés, Bianca, Cristina, Elenice, Graça, Jota, Leonardo, Mariana, Reginalva, Sayonara e Taísa.

À Marco Barzano, meu orientador nesta jornada. Obrigada Marco por toda paciência, por todos os momentos de conversa, pelos longos áudios, pelas inúmeras sugestões, por acreditar e topar a realização de uma pesquisa com crianças, por tudo que vem me ensinando nessa trajetória, sempre com muito respeito e humanidade.

A Kleyson Assis pelas orientações durante a especialização, trilhando junto comigo os caminhos para o mestrado.

A Eduardo Miranda, pelas inúmeras aprendizagens durante o estágio docente, me apresentando uma forma ser professor de corpo todo. Agradeço também pelas sugestões e sensibilidade no momento de qualificação do texto.

Ao grupo de pesquisa Corpo-território Decolonial, pelas trocas, por me permitir conhecer suas histórias e aprender junto com vocês.

À Nanci Helena Rebouças pelas valiosas sugestões na banca de qualificação do texto e pelas deliciosas manhãs de sábado ouvindo crianças e pesquisadoras das infâncias negras nos encontros do Grupo de Estudos ERÊ - Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil na FACED/UFBA.

Às minhas colegas professoras gestoras e professoras do CMEI Antônio Carlos Machado pelo companheirismo e pelas aprendizagens diárias.

À gestão do Centro Municipal de Educação Infantil Professor José Raimundo Pereira de Azevedo, por aceitar a realização da pesquisa na instituição. Às professoras da turma, pela compreensão e pelo apoio.

A todas as crianças que nos ensinam diariamente, somente por existir, especialmente as crianças participantes dessa pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) pela bolsa de estudos concedida no primeiro ano do curso.

“Foi o pai da Luanda que escolheu esse nome, porque acreditava que a filha seria tão linda quanto a cidade que ele conheceu quando jovem. A Luanda vive dizendo que quando for adulta, vai visitar essa cidade. Luanda é a capital de Angola um país do continente africano”.

Lucimar Rosa Dias

Cada um do seu jeito! Cada jeito é de um.

(DIAS, 2012)

RESUMO

O presente trabalho tem como foco de discussão a infância/criança e as relações étnico-raciais, a partir da conversa com as crianças e a contação de Histórias Infantis Pretas, tendo como objetivo geral: compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil. Para atingir esse objetivo, acompanhamos as atividades, a rotina, os valores, interesses do grupo, assim como os processos de socialização das crianças; selecionamos histórias infantis pretas com autoria de autores baianos negros que abordam valores civilizatórios afro-brasileiros e/ou princípios de cosmovisão africana e apresentamos como as crianças percebem os processos de construção da identidade e de uma autoimagem positiva a partir de livros de Literaturas Infantis Pretas que abordam valores civilizatórios afro-brasileiros e/ou princípios de cosmovisão africana. Nesse sentido, o estudo teve como base metodológica a abordagem qualitativa e, como estratégia de investigação, utilizamos o aporte da etnografia para contemplar a pesquisa com crianças, adotando os referenciais teóricos e metodológicos da Pretagogia e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil de Feira de Santana/BA. Teoricamente, embasamos este estudo nas pesquisas antirracistas e decoloniais sobre/com crianças e infâncias, que aqui chamamos de Sociologia das Infâncias Brasileiras. Como resultado, podemos apontar que as brincadeiras surgem como via de reprodução do contexto sociocultural em que as crianças estão inseridas, reproduzindo assim hierarquias, valores, costumes e crenças, reproduzindo através do jogo de faz de conta com seus pares e, desta forma, elas se apropriam de elementos que podem interferir em suas construções identitárias. Percebemos que as literaturas infantis pretas foram essenciais no diálogo com as crianças e mostraram-se potentes por suas inúmeras possibilidades de encontro e identificação. As crianças comentam as histórias, as imagens, as situações e relacionam com as suas vivências, se reconhecem através dos personagens; as histórias surgem também para romper como um distanciamento das crianças diante de outras culturas, apresentando a elas e valorizando outras formas de existir e produzir conhecimento.

Palavras-chave: Criança negra; Infâncias; Literaturas Infantis Pretas; Antirracismo.

ABSTRACT

The present work focuses on childhood/child and ethnic-racial relations, from the conversation with children and the telling of Black Infant Stories, with the general objective: to understand how the processes of construction of children's identities happen in a Kindergarten class. To achieve this objective, we follow the activities, routine, values, interests of the group, as well as the children's socialization processes; we selected black children's stories authored by black Bahian authors that approach Afro-Brazilian civilizational values and/or principles of African cosmovision and we present how children perceive the processes of identity construction and a positive self-image from Black Children's Literature books that address Afro-Brazilian civilizational values and/or principles of African cosmovision. In this sense, the study was methodologically based on the qualitative approach and, as an investigation strategy, we used the contribution of ethnography to contemplate research with children, adopting the theoretical and methodological references of Pretagogy and Afro-Brazilian Civilizing Values. The research was carried out in a Child Education Center in Feira de Santana/BA. Theoretically, we base this study on anti-racist and decolonial research on/with children and childhood, which we call here the Sociology of Brazilian Childhoods. As a result, we can point out that games emerge as a way of reproducing the sociocultural context in which children are inserted, thus reproducing hierarchies, values, customs and beliefs, reproducing through the game of make-believe with their peers and, in this way, they they appropriate elements that can interfere in their identity constructions. We realized that black children's literatures were essential in the dialogue with children and proved to be potent for their numerous possibilities of encounter and identification. Children comment on stories, images, situations and relate to their experiences, they recognize each other through the characters; the stories also emerge to break with the distance of children from other cultures, introducing them to and valuing other ways of existing and producing knowledge.

Keywords: Black child; childhoods; Black Children's Literature; anti-racism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil Professor José Raimundo Pereira de Azevedo	30
Figura 2 - Bonecas <i>Abayomis</i> do acervo da pesquisadora.....	34
Figura 3 - Cartaz de acolhimento as crianças no ano de 2020	38
Figura 4 - Imagem que ilustra a capa do livro " História Social da Criança e da Família", de Philippe Ariès	55
Figura 5 - Imagem que ilustra a capa do livro "Histórias das crianças no Brasil", de Mary Del Priore	56
Figura 6 - O batismo da criança negra.....	57
Figura 7 - Laços nas famílias negras	58
Figura 8 - Crianças brancas e negras	58
Figura 9 - Crianças no mercado de escravos	59
Figura 10 - Capa do livro “Tóim, cadê você?”	76
Figura 11 - Tamires Lima, autora da obra “Tóim, cadê você?”	77
Figura 12 - Capa do livro “Rainhas”	79
Figura 13 - Ladjane Alves Sousa, autora do livro “Rainhas”.....	79
Figura 14 - Tamires Lima, ilustradora da obra “Rainhas”	80
Figura 15 - Capa do livro “Sinto o que Sinto”	82
Figura 16 - Ilustração do autor Lázaro Ramos no livro “Sinto o que Sinto”	83
Figura 17 - Ana Maria Sena, ilustradora da obra “Sinto o que Sinto”	83
Figura 18 - Capa da animação áudio visual da música “Sinto o que Sinto”	84
Figura 19 - Crianças que vivem as margens do Rio Omo	87
Figura 20 - Crianças que vivem às margens do Rio Omo	87
Figura 21 - Capa do livro “Pretinha de Ébano”	88
Figura 22 - Kalypsa Brito, autora do livro “Pretinha de Ébano”.....	89
Figura 23 - Pakapym, ilustrador do livro “Pretinha de Ébano”	89
Figura 24 - Pátio do CMEI, ilustração nas paredes	95
Figura 25 - Presença do personagem negro e indígena	95
Figura 26 - Painel de Natal	97
Figura 27 - Convidada para tomar café no faz de conta das crianças	100
Figura 28 - Mesa das meninas	100
Figura 29 - Mesa dos meninos.....	101
Figura 30 - Crianças brincando na sala de aula	102
Figura 31 - Confecção de cartaz	103
Figura 32 - Brincando de construir com bloquinhos	105
Figura 33 - Arthur com máscara de <i>Transformers</i>	108
Figura 34 - Crianças brincando com o Pantera Negra.....	109
Figura 35 - Apresentação da boneca.....	111
Figura 36 - Turma reunida junto à nova integrante “Princesa”	113
Figura 37 - Princesa, acompanhando as atividades da turma	114
Figura 38 - Princesa, acompanhando as atividades da turma	114
Figura 39 - Lugar reservado à Princesa na mesa dos meninos	114

Figura 40 - Lugar reservado à Princesa na mesa dos meninos	114
Figura 41 - Princesa, fazendo parte das brincadeiras	115
Figura 42 - Tainá, posando para foto com Princesa	115
Figura 43 - Princesa, fazendo parte das brincadeiras	115
Figura 44 - Meninos brincando com Princesa	115
Figura 45 - Júlia, brincando com Princesa, observando o rosto da boneca	116
Figura 46 - Júlia, brincando com Princesa	116
Figura 47 - Presença de outras bonecas negras	116
Figura 48 - Brincando de casinha com Princesa, as meninas construíram uma cama com as cadeiras	116
Figura 49 - Contação da história “Tóim, cadê você?”	118
Figura 50 - Cartaz Diferentes tipos de cabelo e livro “Tóim, cadê você?”	120
Figura 51 - Arthur e Julia revendo o livro “Toim, cadê você?”	121
Figura 52 - Raissa e Rayssa revendo o livro “Toim, cadê você?”	121
Figura 53 - Contação da história “Sinto o que sinto – e a incrível história de Asta e Jaser” .	122
Figura 54 - Observando o livro da história “Sinto o que sinto – e a incrível história de Asta e Jaser”	123
Figura 55 - Cartaz produzido para conversar com as crianças sobre povos que pintam suas peles	124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes/protagonistas da pesquisa	32
Quadro 2 - Programação da pesquisa em 2019	37
Quadro 3 - Levantamento no GT 7 “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” da ANPEd.....	42
Quadro 4 - Levantamento no GT 21 “Educação e Relação Étnico-Raciais” da ANPEd	43
Quadro 5 - Levantamento realizado no Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN).....	43
Quadro 6 - Levantamento realizado no SciELO	43
Quadro 7 - Levantamento após refinamento no GT 7 “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” da ANPEd.....	44
Quadro 8 - Levantamento após refinamento no GT 21 “Educação e Relação Étnico-Raciais” da ANPEd.....	45
Quadro 9 - Levantamento após refinamento da pesquisa realizada na Revista da ABPN	46
Quadro 10 - Levantamento após refinamento no SciELO	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	- Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAIC	- Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente/ Escola José Raimundo Pereira de Azevedo
CFP	- Centro de Formação de Professores
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
FAPESP	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
G4	- Grupo 4
G5	- Grupo 5
GT	- Grupos de Trabalho
MEC	- Ministério da Educação
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SciELO	- Scientific Electronic Library Online/ Biblioteca Eletrônica Científica Online
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SI	- Sociologia da Infância
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS	- Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPA	- Universidade Federal do Pará
UFRB	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB	- Universidade de Brasília
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: AS CRIANÇAS ME CONVIDARAM A OUVI-LAS	15
CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS	22
1.1 A Pretagogia e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros	23
1.2 Pesquisar COM crianças	25
1.3 Instrumentos de produção de dados	27
1.4 Ética na pesquisa com crianças e análise dos dados	28
1.5 Lócus e protagonistas da pesquisa	30
1.6 Chegando ao campo: um convite a cooperar	32
CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: PESQUISAS COM CRIANÇAS	41
2.1 Refinamento: Como as crianças participam das pesquisas?	44
CAPÍTULO 3: DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA UMA SOCIOLOGIA DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS	49
3.1 Pelas lentes da sociologia da infância: criança, reprodução interpretativa e cultura de pares	50
3.2 Cadê a história da criança negra?	54
3.3 Sociologia das Infâncias Brasileiras: Pesquisas sobre raça e infância	60
3.4 – Construção identitária na infância	68
3.5 - Literatura infantil e suas potencialidades	71
CAPÍTULO 4 – NA RODA COM AS CRIANÇAS: HISTÓRIAS CONTADAS E VIVIDAS	74
Essa é a história das crianças que nem imaginavam que eram importantes, mas	74
4.1 - A escolha das histórias, caminhos e encontros com a memória ancestral	75
4.2 Corporeidades e oralidade: espaços e conflitos observados e ouvidos	93
4.3 Momentos Lúdicos	111
CAPÍTULO 5 - (IN) CONCLUSÕES E QUESTIONAMENTOS	127
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICE A - ROTEIRO DE INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	142
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	144
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	146
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	147

INTRODUÇÃO: AS CRIANÇAS ME CONVIDARAM A OUVI-LAS

- Era uma vez, no Reino Encantado....
- Com licença, senhor narrador!
- Pois não, Pretinha!
- Hoje eu vou contar a minha história!
- Hmmmm... Não sei... Será que podemos mudar assim a forma de contar histórias? Isto nunca me ocorreu!
- Oras, senhor narrador! Há sempre a primeira vez...
- E por que não? Fique à vontade Pretinha!
- Então, vou iniciar na próxima página...

(BRITO, 2016, p. 4)

Pretinha de Ébano é o apelido de Luiza Mahim, personagem do livro “Pretinha de Ébano”, de Kalipsa Brito. Como apresento na epígrafe acima, Pretinha pede licença ao narrador para assumir o seu protagonismo e contar a sua história. A pesquisa aqui apresentada surge com esse ideal: ouvir as crianças e suas histórias.

O anseio em pesquisar o tema das relações raciais e infância surgiu ainda no estágio na Educação Infantil, realizado no componente curricular "Ensino e Aprendizagem em Educação Infantil e Alfabetização" durante o curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Nessa ocasião fiz observações, coparticipações e intervenções colaborativas nas aulas durante o período de estágio, tendo como conteúdo abordado pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) a Cultura Africana e Afro-brasileira.

Foram trabalhadas na sala de aula atividades como: apreciação de contos africanos e histórias infantis com personagens negros, práticas de reconhecimento de si mesmo e do próximo e desenhos que expressassem a autoimagem. Foram usados, também, diversos recursos didáticos como teatro, música, contação de histórias e artes, com o escopo de levar até à escola uma proposta de educação cidadã que conseguisse articular em sua prática as questões raciais, compreendendo a complexidade do trabalho.

A experiência vivenciada neste período e durante todo o ciclo de observação e intervenção no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Pedagogia - Educação Infantil, atuando em salas da Educação Infantil duas vezes por semana durante aproximadamente três anos, me fez refletir sobre a importância do trabalho com o tema e as tensões envolvidas com a temática, observando suas implicações desde a Educação Infantil. Também procurei sempre perceber de que forma as professoras e a escola atuavam diante das questões envolvidas neste tópico e refletir acerca do comportamento das

crianças em relação às diferenças culturais, raciais e identitárias, reforçando assim o desejo de realizar a pesquisa nesta área.

Com isso, realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado no ano de 2017 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulado: “Um estudo sobre infância e questões raciais: como as relações interpessoais implicam para a construção identitária das crianças”, o qual teve como finalidade refletir sobre a formação identitária e as relações interpessoais das crianças durante a Educação Infantil, considerando que as questões raciais não fazem parte apenas do mundo adulto, já que na primeira infância acontecem as primeiras experiências de socialização.

Após esse trabalho de conclusão de curso, realizei a pesquisa na Especialização em Educação e Interdisciplinaridade, também no CFP/UFRB, que teve como problemática perceber qual o papel do professor diante das relações raciais na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos 2012 e 2017. Porém, as minhas experiências em sala de aula me levaram perceber que eu precisava continuar aprendendo mais com as crianças e, por isso, a minha vontade pesquisar com eles e elas me trouxe até aqui.

Na minha experiência de professora, percebo que sou, muitas vezes, um exemplo para as crianças. Tal pensamento foi consolidado em meados do ano de 2018, ano que atuei em uma escola da rede privada de Feira de Santana, quando certa manhã uma das minhas alunas me chamou para conversar. Durante aquele ano repleto de trabalho, os processos de alisamento do cabelo não eram a minha prioridade, então usava o cabelo escovado somente quando sobrava algum tempo, indo para a escola na maioria das vezes com o cabelo cacheado.

Uma de minhas alunas de apenas 6 anos pediu para que eu me abaixasse, pois ela queria sussurrar algo no meu ouvido e a sua fala foi: “Pró, não alisa o cabelo não, você fica linda com o cabelo cacheado igual o meu”. Naquele momento, meus pés demoraram de encontrar o chão, inúmeros questionamentos me vieram: como eu poderia continuar sendo um exemplo de adequação a um padrão para as minhas alunas? Mesmo depois de tantas escolhas teóricas, como meu corpo permanecia colonizado.

A turma da qual Amanda fazia parte, primeiro ano do Ensino Fundamental, tinha apenas três crianças negras e as conversas sobre cabelo, penteados, maquiagens sempre eram pautadas entre as meninas. Amanda tinha cabelos cacheados e quando chegava na escola com o cabelo solto sempre sorria para mim sabendo que o elogio viria.

Depois dessa fala, muitas dúvidas apareceram e, inclusive, pensei em desistir de pesquisar com e sobre crianças negras, pois parecia que tudo o que eu estudava tinha sido invalidado com aquela fala da menina. Após um tempo, comecei a repensar a minha presença em alguns espaços: por que eu era a única, em alguns ambientes em que frequentava, a problematizar questões concernentes às relações étnico-raciais? E, mesmo assim, ainda continuava envolta nas amarras da colonialidade¹ e da branquitude² que me faziam não aceitar o meu cabelo cacheado, por estar distante do ideal de mulher, Barbie, que me foi apresentado desde a infância. Esse ideal era o mesmo que me incentivava a me manter sempre “bela” e, até então, a beleza para mim estava associada à magreza, recato, pudor e também à adoção de um cabelo alisado e completamente alinhado.

A partir do questionamento de Amanda e das reflexões que a menina de 6 anos me despertou, tomei consciência de que meu corpo era um lugar de conflito. Em teoria, eu conseguia fazer reflexões sobre o meu papel político, mas na prática de educadora meu corpo ainda seguia preso aos ideais que o colonizou desde o meu nascimento. A partir dessa percepção, posso considerar o que Nilma Lino Gomes apresenta quando se refere ao corpo como um “terreno social conflitivo”³.

Por meses, a fala da menina ecoou em meus ouvidos e parecia me acompanhar por todos os lugares onde eu andava. Em decorrência desse questionamento, resolvi parar com as técnicas de alisamento e entrar em um processo chamado transição capilar⁴. Hoje posso me olhar no espelho e encontrar quem realmente sou. Pelo menos uma das amarras da colonialidade fui capaz de romper. Larisse Gomes (2017) ressalta em sua pesquisa que a transição capilar funciona como uma forma de “(re) construção identitária” que é capaz de transgredir e impactar a vida de quem passa pelo processo.

¹ “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um desses planos, meios e dimensões materiais e subjectivos da existência social cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2009, p. 73).

² “A branquitude refere-se à identidade racial branca, a branquitude se constrói e reconstrói histórica e socialmente ao receber influência do cenário local e global.”. (CARDOSO, 2010, p. 610).

³ Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (GOMES, 2013, p. 174).

⁴ Processo pelo qual a pessoa abandona os procedimentos químicos de alisamento para permitir, o crescimento dos fios, e que o cabelo volte à sua forma original, que pode ser ondulada, cacheada ou crespa. (OLIVEIRA, 2019, p. 13).

Amanda me ensinou muito com apenas uma frase e me fez reforçar os meus anseios em pesquisar com crianças, por acreditar neles/as como produtores/as de conhecimento. A menina me fez romper com apenas uma das amarras da colonialidade e seguirei em meus estudos e pesquisas tentando romper com o adultocentrismo⁵ que me impede de perceber o mundo do ponto de vista das crianças. Caso Amanda me encontrasse hoje, talvez ficasse feliz em me ver com os cabelos parecidos com os dela.

Além disso, passei a me questionar enquanto mulher cis, branca, heterossexual e professora. Comecei a pensar como eu poderia ser um agente de mudança e luta para uma educação antirracista, colaborando, portanto, para a desconstrução da suposta superioridade racial branca.

Concordo com Cardoso (2010, p. 623), quando ele afirma que essa desconstrução é “uma tarefa a ser realizada cotidianamente por brancos antirracistas, que vivem o conflito de, por um lado, pertencerem a um grupo opressor e, por outro lado, colocarem-se contra a opressão”. Desta forma, meu trabalho como professora e pesquisadora com crianças é de colaborar para a descolonização das infâncias e, nesse processo, seguir aprendendo e descolonizando o meu corpo-território (MIRANDA, 2019) para que assim eu possa colaborar para que as construções identitárias das crianças aconteçam de forma positiva.

Considero a construção identitária como um processo fundamental para o entendimento das crianças sobre si diante das diferenças que permeiam o mundo escolar. Como afirma Nilma Lino Gomes (2005), o processo de construção identitária, de elaboração de visões de mundo se inicia na família e se expande para outras relações que o sujeito estabelece. Pensando a escola como uma das instituições com as quais as crianças têm primeiramente contato, ainda em seus primeiros anos de vida, esta se constitui como um espaço importante para a construção da identidade negra das crianças e, desse modo, as discussões sobre esta temática são essenciais para que o ambiente e as ações, no âmbito escolar, colaborem na construção da identidade destas crianças de forma positiva.

A escola que silencia o racismo, possuindo um discurso que afirma a igualdade de todos os seus alunos, torna-se palco para a disseminação da prática do racismo, como afirmam Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes (2010). A criança negra se depara na escola com livros que apresentam imagens e personagens que não se aproximam de suas características ou, se

⁵“O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade.”. (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73).

apresentam imagens de pessoas negras, estas se relacionam à dor e ao sofrimento dos negros escravizados, imagens melancólicas que não escondem todo o histórico de resistência e heroísmo do povo negro. Portanto, defendo a necessidade de refletir mais sobre as crianças no contexto da Educação Infantil e seus processos de construção identitária.

O objetivo geral da pesquisa busca compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil, através do diálogo com literaturas infantis pretas. Desta forma, para *sulear*⁶ o objetivo geral, foram elencados os seguintes objetivos específicos: Acompanhar as atividades, a rotina, os valores, interesses do grupo, assim como os processos de socialização das crianças; selecionar histórias infantis pretas com autoria de autores baianos negros que abordam valores civilizatórios afro-brasileiros e/ou princípios de cosmovisão africana e apresentar como as crianças percebem os processos de construção da identidade e de uma autoimagem positiva a partir de livros de Literaturas Infantis Pretas⁷ que abordam valores civilizatórios afro-brasileiros e/ou princípios de cosmovisão africana.

Foi realizado o levantamento de artigos científicos em três plataformas *online*, com o objetivo de investigar de forma mais precisa como aparecem as pesquisas que relacionam a infância/crianças e relações raciais e quais as metodologias que os autores utilizam e, após o levantamento geral e leitura dos resumos, foi efetuado um refinamento, selecionando aqueles que apresentavam em sua metodologia, as narrativas das crianças.

Com base no questionamento: Será que crianças podem ser ouvidas em pesquisas? – o que sabemos e percebemos através do levantamento realizado que sim - surge outro questionamento: Qual a melhor forma de ouvi-las? Para responder a essa indagação foi necessário realizar um aprofundamento teórico e listar as possibilidades de trabalho. Nesse contexto, Aline Helena Mafra (2015, p. 118) aponta que:

[...] é necessário reconhecer que há uma nova forma de se ver a infância, e sendo assim, é certa a necessidade de também se pensar em uma nova forma de reconhecer essas crianças como capazes e competentes para participarem de pesquisas que as envolvam. Dar visibilidade às crianças, às suas falas, expressões, sentimentos, gostos, gestos e frustrações é uma das maneiras de pensar na pesquisa como interlocução entre pesquisadores e crianças.

⁶ Utilizado por Paulo Freire (1992) em “Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido”. O termo *sulear* propõe repensar a forma como o Hemisfério Norte é visto e posto como referência epistemológica universal e, por isso, em muitos textos o termo *nortear* é utilizado como sinônimo de encaminhar para o local correto.

⁷ Utilizarei no presente texto a nomenclatura Literatura Infantil Preta por compreender o termo *preta* é o mais utilizado pelas crianças em suas autodeclarações e nas classificações raciais de seus pares (FAZZI, 2006; ARAÚJO; DIAS, 2019).

Com objetivos aliados à intenção de ouvi-las, realizei este trabalho, compreendendo a pesquisa como uma interlocução entre um adulto e crianças, vivências compartilhadas e, desta forma, o percurso metodológico foi delimitado com muito cuidado, pretendendo realizar a escuta com respeito às vozes infantis. Essas escolhas exigem comprometimento e criatividade, uma vez que não existe receitas prontas para realizá-la e, nessa perspectiva, no capítulo seguinte detalho melhor o percurso metodológico utilizado.

Durante a escrita deste texto fiz uma escolha política de trazer nome e sobrenome dos autores e autoras que são referência para a minha escrita, em sua maioria mulheres negras. Ao fazer essa escolha afirmo aos leitores que o conhecimento que compartilho na presente pesquisa não surge para mim a partir de um passe de mágicas, mas foram construídos ao longo de inúmeras lutas e muito labor.

Meu papel enquanto autora desse texto é colaborar para que a escola seja um lugar mais saudável e positivo para as crianças negras. Enquanto professora, assumo a minha responsabilidade de ser um agente na luta por uma escola verdadeiramente antirracista e, nesse sentido, todas as reflexões teóricas que apresento aqui agradeço às mulheres negras que me ensinaram o caminho que poderia trilhar. Logo, ao ler o nome e sobrenome das referências que utilizo, o leitor poderá pesquisar mais sobre as produções e também iniciar/revisitar o seu processo de desconstrução.

Ao início de cada capítulo faço a abertura com uma epígrafe trazendo um trecho de uma história infantil preta e, desse modo, convido também os leitores a ler e contar histórias infantis pretas para adultos e crianças e também para sua própria criança. Afinal de contas, quando você era criança, quais foram os livros nos quais você conseguiu se encontrar nas histórias e/ou nas ilustrações? Se você consegue listar facilmente, saiba que você foi privilegiado e através da leitura desse texto você poderá entender mais sobre essa questão.

No Capítulo 1 deste texto descrevo os caminhos metodológicos trilhados para a realização desta pesquisa, adotando os referenciais teóricos e metodológicos da Pretagogia apontados por Sandra Petit (2015) e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros apresentados por Azoilda Trindade (2013). No referido capítulo disserto sobre o desafio de pensar uma metodologia ideal para a pesquisa com crianças e os instrumentos de produção de dados utilizados durante o percurso. Aponto também os preceitos éticos que sulcaram a pesquisa, o *locus*, ou seja, a instituição de Educação Infantil na qual a pesquisa foi realizada, assim como os protagonistas da mesma. Finalizo o capítulo apresentando as alterações que foram realizadas no percurso da pesquisa e de que forma a pandemia de COVID-19 nos afetou.

No Capítulo 2 apresento o Estado da Arte realizado por meio da busca realizada nos anais de trabalhos apresentados no GT 7, intitulado Educação de Crianças de 0 a 6 anos, e no GT 21, intitulado Educação e Relação Étnico-Raciais, das Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) de 2013 a 2017; na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e também na Biblioteca Eletrônica Científica Online (do inglês: *Scientific Electronic Library Online - SciELO*).

O levantamento foi realizado com o intuito de encontrar pesquisas com crianças/infâncias e relações étnico-raciais para compreender quais as metodologias que os autores utilizam quando fazem a opção de pesquisar com crianças.

No Capítulo 3 trilhei um percurso com os referenciais teóricos que pensam as crianças e infâncias. Parti da Sociologia das Infâncias, que percebi não ser suficiente para compreender as crianças brasileiras em sua pluralidade, e logo caminhei para uma Sociologia das Infâncias Brasileiras, apresentando algumas pesquisas sobre/com infâncias e crianças negras, estudos sobre constituição das identidades na infância e a potencialidade das literaturas infantis diante da perspectiva racial.

No Capítulo 4 apresento a análise dos dados produzidos na pesquisa ao sentar na roda com as crianças para ouvir e contar histórias. De início apresento as Histórias Infantis Pretas selecionadas para serem contadas às crianças e conto como foi a minha chegada a campo, apresentando a proposta da pesquisa para as professoras e para a gestão escolar. Aponto como foram realizadas as observações-participantes, ouvindo as crianças e aprendendo mais com elas sobre o brincar e finalizo o capítulo com as análises feitas a partir dos momentos lúdicos em que sentamos em roda para conversar e/ou ouvir e contar histórias.

Encerro o texto apresentando as (in)conclusões e questionamentos despertados diante dos inúmeros questionamentos e possibilidades que emergiram no percurso da pesquisa com as crianças e durante a reflexão sobre os dados no exercício da escrita.

CAPÍTULO 1: CAMINHOS METODOLÓGICOS

O finalzinho

João escolheu fazer um caderno a sua maneira.
 Quem leu primeiro perguntou:
 Isso aí não é besteira?
 E João já respondeu:
 Criei um jeito de fazer isso aqui mais divertido.
 Entender algumas coisas de um modo mais colorido.

(RAMOS, 2016, np)

No “Caderno de Rimas de João”, escrito por Lázaro Ramos, João poetiza trazendo palavras que nos encham de encantamento; usando da sua subjetividade e sem se importar com opiniões outras, João construiu seu caderno de forma divertida, o que nos leva a “Entender algumas coisas de um modo mais colorido” (RAMOS, 2016, np). Lendo as poesias de João, fiquei pensando qual metodologia me ajudaria a descolonizar e, assim, apresento neste capítulo os caminhos metodológicos pensados para realizar uma pesquisa com crianças, me permitindo aqui inventar, criar e colorir como faz o personagem da história e, desta forma, fazer um mosaico metodológico que me permita efetivamente alcançar os objetivos propostos, com ética e comprometimento.

Segundo Santos (2010), existem dois tipos de conhecimento científico: a Ciência Moderna, chamada por ele de paradigma dominante e outra forma de fazer ciência, chamada de paradigma emergente, que surge de uma crise envolvendo questionamentos sobre as condições teóricas e sociais do paradigma dominante. O autor apresenta diversos aspectos, apontando que a Ciência Moderna não contempla as mudanças sociais e educacionais existentes, tornando-se necessária a adoção de outros modelos de produção de conhecimento, o que faz surgir, nessa perspectiva, o paradigma emergente.

Analisando a dualidade que envolve o conhecimento científico, considera-se de suma importância demarcar o lugar desta pesquisa e, desse modo, nossas discussões são pautadas com base no paradigma emergente. A pesquisa procura compreender um dilema social que não pode ser quantificado, muito menos observado e analisado da mesma maneira que as leis naturais.

Ao considerar que a presente pesquisa tem como objetivo compreender como acontecem os processos de construção das identidades de crianças negras em uma turma da Educação Infantil, adotou-se a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, tomando como exemplo as afirmativas de Bogdan e Binklen (1994, p.48): "Os investigadores qualitativos frequentam

os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

1.1 A Pretagogia e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros

Ao propor a pesquisa iniciei um processo de buscar por metodologias que me ajudassem a pensar a pesquisa de forma genuína e ética. Através de leituras e conversas encontrei a Pretagogia⁸ e os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros⁹, conceitos teóricos, metodológicos e práticos cunhados por mulheres negras, ativistas comprometidas com a educação, que colaboraram para o desenvolver do percurso da pesquisa por caminhos que rompem com o pensamento colonial e eurocêntrico.

A Pretagogia é apontada por Sandra Petit como um “novo referencial pedagógico que vem sendo construído por um grupo de mulheres negras que pesquisam e realizam intervenções pedagógicas no Ceará” (PETIT, 2015, p. 143). O referencial surge da experiência de Sandra Petit e Geranilde Costa e Silva na coordenação do Curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira para formação de professores de quilombos do Ceará, buscando propor algo novo que pudesse contemplar tanto a temática quanto o contexto de atuação dos professores. Nessa perspectiva, Sandra Petit e Geranilde Costa e Silva resolveram buscar um diferencial que refletisse não apenas nos conteúdos trabalhos na especialização, mas também na metodologia e, para isso, tomaram como base os valores da cosmovisão africana.

A Pretagogia apresenta princípios filosóficos da cosmovisão africana que iremos adotar para seguir os caminhos da pesquisa, sendo eles: o pertencimento afro, a ancestralidade que permeia o nosso modo de ser e estar no mundo, a religiosidade como manutenção cultural, oralidade/tradição oral, o corpo enquanto produtor de saberes e o entendimento da noção de território (SILVA, 2013).

A construção da pesquisa foi um momento de inúmeras dúvidas e de idas e vindas; em certo momento questioneei a validade da proposta de uma pesquisa inspirada na Pretagogia ter sido proposta por mim, mulher branca. Porém, as autoras me ajudaram a repensar a questão por meio da própria proposta dos princípios da Pretagogia.

Geranilde Costa e Silva sempre insiste que se trata de uma Pedagogia de preto para pretos e brancos (podia também acrescentar, indígenas, orientais) ... O importante é

⁸ Conceito cunhado no livro publicado por Sandra Petit, intitulado “Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral Africana na formação de professoras e professores” (PETIT, 2015).

⁹ Os valores civilizatórios afro-brasileiros foram apresentados por Azoilda Trindade no texto “Africanidades brasileiras e educação” (TRINDADE, 2013).

entender que é para todos/as, independentemente da cor da pele, mas que possui uma especificidade, que é o apresentar referenciais inspirados na cosmovisão africana para o trabalho pedagógico em sala de aula, particularmente para a implementação de conteúdos e de metodologias curriculares condizentes com essa matriz.” (PETIT, 2015, p. 150).

Com base no trecho acima, pude compreender que, independentemente da cor de pele, a intenção da proposta é implementar a cosmovisão africana em nossas práticas e acrescento aqui a prática da pesquisa, das escolhas teóricas e metodológicas, reconhecendo também muitos dos marcadores das africanidades presentes na minha vida, na minha ancestralidade histórica, cultural e religiosa.

Cosmovisão africana é uma visão de um mundo cheio de traços coloridos, é o conhecer de suas ancestralidades, um resgate ao amor aos elementos da natureza, é viver e sentir toda uma diversidade de cultura política e educação negra. É entrar em um mundo sem preconceito, racismo e trocar vivências e ser um inscrito, um antropólogo. Cosmovisão africana é desvendar, abrir uma cortina que esconde toda uma sociedade que existiu, que existe e mostrar tudo que formou e forma ela. (PETIT, 2015, p. 199).

A Cosmovisão Africana, segundo Sandra Petit, é tudo o que envolve a cultura e está em todos os lugares que tem a presença de povos africanos ou descendentes da África e também em lugares que esses povos já passaram. A cosmovisão africana é a ancestralidade que os antepassados deixaram, a cultura e costumes que estão presentes na vida de seus descendentes. Seja na dança, nas comidas, nas crenças, nas rezas, na religião, em tudo existe cosmovisão africana (PETIT, 2015).

Adotaremos também como base metodológica e teórica os valores civilizatórios afro-brasileiros apresentados por Azoilda Trindade que são: energia vital, ludicidade, territorialidade, corporeidade, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, ludicidade, circularidade, memória e musicalidade.

A autora propõe que os valores apresentados por ela estejam presentes e sejam valorizados no cotidiano da Educação Infantil, assim como em todo percurso de escolarização das crianças e adolescentes.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra. (TRINDADE, 2005, p. 30).

Azoilda Trindade e Sandra Petit apresentam muitos pontos em comum sobre a valorização da cultura africana e em sua manutenção e apreciação. Ao redescobrir os valores

civilizatórios afro-brasileiros é possível compreender que vivemos em uma sociedade que os combate, inferiorizando os conhecimentos afro-brasileiros a serviço do racismo. Ao nos conectar com essa herança cultural, passamos a “perceber que não estamos condenados a um mundo euro-norte-centrado, a um mundo masculino, branco, burguês, monoteísta, heterossexual, hierarquizado... Outros modos de ser, fazer, brincar e interagir existem”. (TRINDADE, 2010, p. 14)

Logo, para pensar em uma pesquisa com crianças, eu precisava desse alicerce que me ajudasse a pensar a criança, a infância, a escola e a própria metodologia de pesquisa de um outro lugar. E a partir da Pretagogia e dos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros pude desenhar um percurso metodológico que me permitisse alcançar os objetivos propostos através de uma lente que me ajudasse a observar outros modos de ser, que não esse “euro-norte-centrado”.

1.2 Pesquisar COM crianças

Na pesquisa com crianças a ruptura com a forma de fazer pesquisa tradicional é necessária para que as portas sejam abertas, facultando-se ao novo e às invenções que precisamos nos permitir ao pesquisar com crianças, o que Paraíso (2012, p. 40) chama de poetizar:

Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar e escrever de modo distinto; significa também entrar no jogo da disputa por produção de sentidos sem jamais perder a poesia. Significa, enfim, buscar invenções que apontem para abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos.

Em minha trajetória, me propus a poetizar juntamente com as crianças, elas e eles que, na maioria das vezes, são pesquisadas a partir da fala de outros que respondem sobre as questões que permeiam a sua existência e, desse modo, a intenção é romper com essa forma de distanciamento com que as crianças são tratadas, não sendo protagonistas das falas quando o assunto são elas. O desafio da pesquisa é exatamente este! Um desafio metodológico, ouvir as crianças, compreender o seu olhar, compreender como socializam, poetizando juntamente com eles e elas.

A concepção de criança e infância que foi adotada nesta pesquisa corresponde diretamente às nossas escolhas metodológicas, pois ao considerar as crianças como atores sociais, buscamos assumir a posição de fazer uma pesquisa com as crianças e não sobre crianças.

O estudo das crianças como atores sociais tendem a privilegiar perspectivas teóricas mas subjetivismo ou interpretivistas, e abordagens micro, fazendo uso de métodos mais qualitativos e metodologias participativas. Nessa vertente, a etnografia se apresentou como a metodologia por excelência para a sociologia da infância. (OLIVEIRA, 2018, p.264)

Logo, optou-se por fazer uma pesquisa etnográfica, visto que acredito que seus métodos e instrumentos contemplam melhor a problemática e os objetivos da pesquisa. Nas pesquisas etnográficas existem alguns critérios para o seu reconhecimento, sendo eles:

[...] a participação do pesquisador no dia a dia dos sujeitos investigados durante longo período de tempo, observando, fazendo perguntas, valendo-se de documentos e outras fontes de dados disponíveis, para lançar luz sobre as questões de interesse na pesquisa. A característica central é, portanto, o tempo prolongado de convivência, observação e envolvimento pessoal do pesquisador no campo. Nas etnografias com crianças, há dois desafios básicos a serem enfrentados: a entrada e a configuração da relação criança-adulto. (OLIVEIRA, 2018, p. 264).

Assim, realizou-se a pesquisa etnográfica apoiada nesses critérios, tomando também como base a concepção de Santos (2005) com o “etnógrafo turista”, em que em sua trajetória teórica e prática se hibridizam, constituindo o seu modo de ver.

A proposta deu-se em ouvir as crianças, não as influenciando, mas ouvi-las diante de sua subjetividade, situações, questionamentos, dúvidas, histórias que surgiram espontaneamente. Para Eloisa Rocha (2008, p. 49): "Ouvir criança exige a construção de moeda de troca, de interação, mais do que de perguntas e respostas, pelas quais se nega que crianças constituem significados de forma independente.". Desse modo, a atenção foi mantida nas falas das crianças, além de observar atentamente as expressões corporais, gestuais e faciais.

Nesta perspectiva, os instrumentos adotados para a produção de dados da pesquisa foram: a observação participante e momentos lúdicos registrados através de fotografias, vídeos, áudios e de diário de bordo. Tomei o cuidado de escolher esses instrumentos pensando nos participantes da pesquisa, as crianças, e em todas as particularidades que envolvem a realização de pesquisa com elas.

Delgado e Muller (2008, p. 141) afirmam que: "A investigação com crianças, pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois os pesquisadores das infâncias partilham que estudar crianças é algo problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças". Logo, percebeu-se a necessidade de criar e pensar novas maneiras de ouvir e observar as crianças, valorizando, assim, a oralidade e defendendo a necessidade de evidenciar e incentivar a presença cada vez maior desse valor civilizatório afro-brasileiro nas escolas, propondo que as crianças ouçam e também falem, como aponta Azoilda

Trindade em uma lista as possibilidades do trabalho com os valores civilizatórios afro-brasileiros na Educação Infantil:

ORALIDADE – Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência.

Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reitados. Potencialize a expressão “fale menino, fale menina”. (TRINDADE, 2010, p. 33).

A ferramentas utilizadas para propor esse diálogo foram pensadas visando a necessidade de ouvir as crianças, potencializando suas vozes e assim a expressão “fale menino, fale menina”. Foi com base nesse pensamento que foram delimitados os instrumentos de produção dos dados desta pesquisa.

1.3 Instrumentos de produção de dados

A observação participante, segundo Corsaro (2009), tem se tornado grande possibilidade nas pesquisas com crianças por garantir a interação entre os pesquisadores e as crianças, uma forma de aproximar-se do grupo, conquistando a confiança dos participantes.

Assim como as observações participantes, os momentos lúdicos, rodas de conversa ou contação de história mediadas pelas pesquisadoras surgem como ferramenta para aproximar as crianças do pesquisador (MAFRA, 2015). Durante a observação participante, o objetivo será perceber como acontecem os processos de construção da identidade e de uma autoimagem positiva da criança negra por meio da cultura de pares no contexto escolar. Optou-se por realizar a observação participante com o objetivo garantir a aproximação ao grupo das crianças e de seu cotidiano.

Santos (2005) aponta a observação participante como uma metodologia de investigação na qual somente por meio da imersão no cotidiano da cultura o pesquisador consegue compreendê-la, pois, segundo o autor, não é possível apenas chegar, anotar, sair, retornar, mas é preciso se envolver com o grupo, com as atividades, planejamentos, porém, sempre com a preocupação de que essa aproximação não interfira em sua análise posterior. Desta forma, a observação foi executada de maneira cuidadosa, para evitar questões que pudessem interferir nos resultados da pesquisa.

Realizou-se momentos lúdicos com as crianças e me permito aqui nomeá-los de “momentos lúdicos” inspirados em outras pesquisas realizadas com crianças. Marcela Silva

(2010) chamou esses momentos, que foram realizados a partir da brincadeira com diferentes bonecas, de “Sessões Lúdicas Semiestruturadas”. Outro trabalho que colaborou para a definição do instrumento foi a pesquisa de Pedro Silva (2018), que realizou atividades lúdico-interpretativas como estratégia metodológica para a pesquisa etnográfica com crianças, “desenvolvidas a partir de uma variedade de contribuições teórico-metodológicas [...]. Além de ajudar no desenvolvimento dos laços de confiança entre pesquisador e pesquisado, gerar ambientes agradáveis para as interações guiadas” (SILVA, 2018, p. 12).

Os momentos lúdicos planejados foram apresentados à professora da turma; levei a proposta e esta foi adequada para que não ocorressem grandes interferências no planejamento das aulas. Os momentos foram mediados pela pesquisadora e aconteceram na instituição escolar, utilizando diferentes espaços como: a sala de aula, a sala de vídeo ou a brinquedoteca. Os espaços foram escolhidos a partir da dinâmica proposta, tendo sempre o cuidado de garantir a privacidade dos participantes da pesquisa.

Durante esses momentos aconteceram conversas, compartilhamento de imagens/fotografias e as contações de histórias infantis pretas, ocorrendo da seguinte maneira: a pesquisadora realizou a leitura dialogada, nas quais as intervenções das crianças foram sempre bem-vindas e a história funcionava como um disparador para promover o diálogo. As histórias infantis escolhidas têm como protagonistas crianças e adultos negros e trazem temáticas amplas sobre as vivências culturais, afetivas e identitárias dos seus personagens, levando representatividade e empoderamento às crianças.

1.4 Ética na pesquisa com crianças e análise dos dados

A ética na pesquisa com crianças é considerada um “constructo complexo”, assim como afirma Fernandes (2016), que requer cuidados no processo ético-metodológico. Pesquisar com crianças requer um olhar especial, considerando a importância de ouvi-las e, portanto, tomou-se como base na elaboração da pesquisa a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 (BRASIL, 2016), que aborda sobre as questões éticas das pesquisas com seres humanos:

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes; Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma aceção pluralista de ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas

teórico metodológicas, bem como lidam com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específico. (BRASIL, 2016).

Desta forma, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UEFS, compreendendo a importância de resguardar as crianças participantes em sua integridade e dignidade, objetivando que o seu desenvolvimento ocorresse dentro de um padrão ético com base nas Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Res. CNS 196/96, II. 4. Assim, solicitei a autorização para a participação das crianças através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) durante um encontro com os responsáveis, marcado com antecedência. Por serem menores de idade, foi necessário que os responsáveis fornecessem a autorização, tanto para a participação na pesquisa quanto para o uso das imagens das crianças.

Do mesmo modo, a pesquisa e a pesquisadora foram apresentadas às crianças, que também puderam optar por participar ou não. Nesse contexto, apresentei a proposta da pesquisa assim como os passos que seriam seguidos, informando que daria início à investigação com a observação participante e, na sequência, seriam realizados os momentos de contação de histórias e, nesse momento, as crianças se mostraram bastante curiosas ao saber que iríamos conversar sobre histórias. Vale ressaltar que nesse processo de investigação não foi incorporado o uso de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), documento elaborado em linguagem acessível para os menores, pois como a pesquisa foi realizada com crianças de 5 anos, ainda em processo de alfabetização, considerou-se que o documento poderia provocar um certo constrangimento devido à necessidade de uma assinatura. Logo, foi feita a opção de utilizar a roda de conversas para apresentar a pesquisa às crianças e perguntar se gostariam de participar da pesquisa.

A análise dos dados da pesquisa foi pautada em uma sequência de procedimentos, a saber: categorização, inferência, descrição e interpretação e, com base em Gomes (2009), esses processos podem acontecer de forma não sequencial. O autor explica, ainda, que o processo poderá ocorrer conforme segue:

[...] (a) decompor o material a ser utilizado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); (b) distribuir as partes em categorias; (c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); (d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); (e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada (GOMES, 2009, p. 88).

Desta forma destaca-se que não foram seguidas, necessariamente, as etapas descritas acima, tendo em vista que, por se tratar de pesquisa qualitativa, os caminhos foram sendo

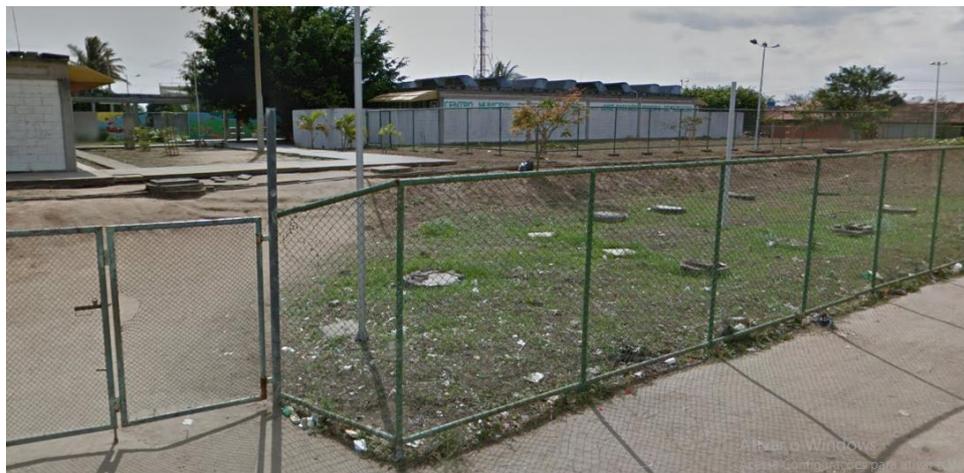
definidos no processo. Nessa perspectiva, para contemplar a proposta de uma descolonização das infâncias, fizemos uso das lentes da sociologia da infância brasileira com as pesquisadoras negras brasileiras que produzem pesquisas sobre infância e raça, tomando como base os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, com inspiração em Azoilda Trindade (2010) e da Pretagogia, de Sandra Haydée Petit (2015) e Geranilde Costa e Silva (2013) e, desta forma, os dados da pesquisa foram interpretados.

1.5 *Lócus* e protagonistas da pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Feira de Santana, no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor José Raimundo Pereira de Azevedo (Figura 1). O CMEI fazia parte da Escola José Raimundo Pereira de Azevedo (CAIC), porém, compreendendo as particularidades da Educação Infantil, foi efetuada a separação das instituições.

Assim, apesar de ocuparem o mesmo terreno, o CMEI é independente da escola, embora ainda seja conhecido pela comunidade como CAIC ou “CAIC pequeno”, já que recebe a Educação Infantil e pré-escola. A escola tem vinte turmas, sendo dez a cada turno, com turmas de Grupo 4 (G4) e Grupo 5 (G5).

Figura 1 - Fachada do Centro Municipal de Educação Infantil Professor José Raimundo Pereira de Azevedo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019)¹⁰.

A instituição está localizada no Conjunto Feira VII, Avenida 2, bairro Tomba, no município de Feira de Santana - Bahia. O conjunto habitacional tem cerca de 25 anos e é dividido

¹⁰ As imagens do acervo pessoal da pesquisadora utilizadas nesse trabalho foram registradas em diferentes momentos e por diferentes sujeitos durante as atividades de campo.

em 52 caminhos e duas avenidas, fazendo divisa com outros conjuntos do bairro Tomba, sendo eles: Liberdade, Aviário, Panorama e Sítio Matias. O CMEI possui 20 salas de aulas, incluindo algumas com banheiro interno, além de sala de diretoria e secretaria, refeitório e pátio.

A escolha da instituição se baseou nas possibilidades de execução do estudo, incluindo o fato de a pesquisadora morar no Conjunto Sítio Matias, próximo à área da pesquisa. Além disso, também se levou em consideração que a escola se localiza no Tomba, bairro mais populoso de Feira de Santana e, nesse contexto, recebe cerca de 340 crianças, uma média de 17 crianças por turma. As crianças que frequentam a instituição geralmente são oriundas do CMEI Antônio Carlos Machado - localizada em frente ao prédio da escola *locus* da pesquisa - que recebe crianças de 2 e 3 anos e após passarem pelo G4 e G5 cursam o Ensino Fundamental 1 na Escola José Raimundo Pereira de Azevedo (CAIC).

É importante destacar que, ao realizar a visita de apresentação da proposta à gestão, foi pontuado que as pesquisas sempre eram aceitas na instituição, porém a falta de devolutiva se caracteriza como um problema que acaba prejudicando a relação entre escola e pesquisa. Nessa perspectiva, desenvolvemos um diálogo sobre as possibilidades de devolutiva dos resultados com o CMEI, inclusive quanto à colaboração para uma prática antirracista, um tema de discussão importante para a instituição. A turma na qual o trabalho foi realizado, uma turma do G4 no turno matutino, foi apontada pela gestão da escola, pensando juntamente com a pesquisadora sobre a possibilidade de continuação da pesquisa no ano seguinte (2020) quando as crianças já estariam no G5.

Realizou-se a apresentação da pesquisa às professoras e aos pais das crianças da turma, que tem 17 crianças, porém só conseguimos o contato com 12 famílias. Desse modo, optou-se por realizar os Momentos Lúdicos com todas as crianças, porém, só foram utilizadas as falas das crianças que temos autorização para divulgar. No mês de outubro de 2019 foram efetivados os primeiros contatos com as crianças que são protagonistas dessa pesquisa: doze meninos e meninas (Quadro 1).

Empregou-se nos resultados o nome real de dez crianças, pois os pais aceitaram a divulgação da identidade das mesmas; duas crianças não terão sua realidade divulgada na pesquisa e, nesses casos, foram atribuídos nomes fictícios, tendo o cuidado de preservar a identidade destes sujeitos na seleção das imagens.

Quadro 1 - Participantes/protagonistas da pesquisa

	Nome
1	Arthur
2	Caio Willian
3	Davi Lucas
4	Jorge
5	José (Nome Fictício)
6	Júlio
7	Luís (Nome Fictício)
8	Marcos Vinícius
9	Pedro Vinícius
10	Raissa N.
11	Rayssa C.
12	Tainá

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora na etapa de campo (2019).

1.6 Chegando ao campo: um convite a cooperar

Em meados de agosto de 2019 me apresentei no Centro Municipal de Educação Infantil José Raimundo Pereira de Azevedo como pesquisadora e aluna do Mestrado em Educação da UEFS, com intenção de realizar uma pesquisa na instituição. A proposta foi apresentada à gestão da escola que, como destacado anteriormente, apontou que sempre aceitou a realização de pesquisas na escola, porém pontuou que a falta de devolutiva sobre as pesquisas acaba sendo um problema, tendo em vista que as pesquisas e estágios realizados por estudantes no espaço dificilmente têm seus resultados compartilhados com a instituição.

Em face dessa realidade, ocorreu um diálogo sobre a necessidade de haver uma troca constante entre a universidade e a escola e me comprometi a apresentar os resultados à escola, conforme já havia sido planejado no cronograma da pesquisa. A coordenadora propôs que, durante e após a pesquisa, houvesse uma parceria (pesquisadora e Instituição de Educação Infantil) para a promoção de momentos de diálogo/formativo sobre Relações Étnico-raciais e Infâncias e sugeri que iniciássemos pela apresentação da proposta da pesquisa para o grupo e, diante disso, continuaríamos em diálogo. Procedeu-se à marcação de um momento com as professoras regentes e a coordenadora solicitou, também, que eu apresentasse algumas ideias para o trabalho com a temática durante todo o ano.

Mesmo fugindo dos meus objetivos iniciais na instituição - que seria a apresentação da pesquisa a ser realizada com as crianças -, percebi que o momento com as professoras seria importante não somente para o trabalho, mas pela necessidade de um diálogo colaborativo com a equipe, especialmente ao considerar a pesquisa com base nos valores civilizatórios afro-

brasileiros e também quando analiso a dinâmica de pesquisa como um processo formativo para mim e para meus aliados. Logo, não poderia deixar de manter diálogo com as professoras e firmar a parceria, a cooperatividade enquanto valor civilizatório apontado por Azoilda Trindade, que me convoca a tensionar as questões raciais com o grupo.

O momento de encontro com as educadoras aconteceu na manhã do dia 12 de setembro de 2019, um dia após a minha ida ao Seminário de Múltiplas Infâncias no município de Amargosa-Bahia, que teve como convidada Eliane Cavalleiro, pesquisadora de Infâncias e Relações Raciais que esteve durante todo o dia realizando diálogos, ocasião que me deixou completamente emocionada, cheia de ideias e vontade de estudar ainda mais.

Ao chegar à escola fui recebida pela vice-diretora e pela pessoa que estava mediando o meu contato com a instituição e esta última me levou até uma sala para que eu organizasse meu material. Algumas professoras já estavam aguardando e esperamos mais alguns minutos até que todas as professoras regentes das 20 turmas na escola estivessem presentes.

Me apresentei às professoras e rapidamente a vice-diretora falou sobre a proposta da pesquisa, pontuando que falar sobre relações raciais é uma necessidade não somente em momentos específicos, mas durante todo o ano letivo, afirmando assim que o projeto de investigação seria interessante para que o diálogo sobre a temática fosse ainda mais abordado na escola.

Para iniciar, propus que assistíssemos um vídeo relacionado às bonecas *Abayomi* e o significado do seu nome - “Encontro precioso que traz felicidade”-, bem como acerca da história de resistência das bonecas que, de acordo com o vídeo, eram feitas das barras das saias das mulheres negras e usadas para acalantar seus filhos na longa viagem decorrente do sequestro de povos para fins de escravização. Logo, dar uma boneca *Abayomi* é um gesto de nobreza, é dar o que de melhor temos a oferecer. Naquele momento era esse o sentimento: gostaria de oferecer o meu melhor para que a parceria com a escola acontecesse da melhor forma possível.

Quando o vídeo terminou, falei para as professoras que, assim como o significado do nome das bonecas, aquele momento para mim era um momento precioso, pois a apresentação da pesquisa para elas era essencial para a sua realização. Distribuí as bonecas produzidas por mim (Figura 2) e algumas docentes manifestam curiosidade e interesse sobre a confecção das mesmas. Combinei de enviar um vídeo tutorial para a confecção, que é simples, feita com tecidos e amarrações, e pode ser feita juntamente com as crianças.

Figura 2 - Bonecas *Abayomis* do acervo da pesquisadora



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Algumas professoras comentaram que não sabiam o significado das bonecas *Abayomi*; outras pontuaram que quando recebem uma boneca sabendo da sua história o sentimento é outro. Na sequência, comentei sobre a importância de contar a história das bonecas *Abayomis* nos momentos de produção com as crianças, resgatando assim esse sentimento ancestral de cuidado e carinho das mães negras pelos seus filhos.

Apresentei a pesquisa em alguns slides, dando ênfase aos objetivos e à metodologia e algumas questões surgiram como, por exemplo, se a realização seria feita apenas em uma turma, se os pais seriam informados e busquei responder da melhor forma às dúvidas das professoras. Nesse momento a coordenadora pontuou que a apresentação da pesquisa era importante para que todas ficassem sabendo o que estaria acontecendo na sala em que a pesquisa estava sendo realizada, uma vez que eu só estaria desenvolvendo as atividades em uma turma da pré-escola. Continuei apresentando algumas ações planejadas para o trabalho com relações raciais de forma interdisciplinar durante todo o ano. Ao final, as professoras pontuaram que muitas das ações que apresentei eram trabalhadas, porém em sequências didáticas fechadas e não como parte dos conteúdos durante todo o ano.

Os livros infantis foram um exemplo pontuado pelas docentes no que concerne à necessidade do trabalho com livros que tenham personagens negros não apenas com o enfoque na questão do racismo, mas trabalhando as mais diversas possibilidades cotidianas e, portanto, a representatividade.

Outra questão pontuada pelas professoras foi a relevância de trazer até a sala os pais e mães de alunos para conversar sobre suas profissões. Uma das professoras comentou sobre mães trançadeiras que fazem um belo trabalho de empoderamento das mulheres e meninas do bairro e que poderia ser uma ação muito interessante convidar essa mulher para uma roda de conversa sobre a suas vivências enquanto trançadeira.

O diálogo com as famílias é sugerido nas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil como forma de garantir uma relação efetiva com a comunidade, dando assim continuidade à educação tradicional que é oferecida no seio familiar das crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil, articulando as práticas socioculturais de educação e cuidado coletivo da comunidade (BRASIL, 2010). Nesse sentido, essa ação poderia ser um grande diferencial na/para a instituição ao garantir o diálogo com a comunidade, aproximando os pais das discussões identitárias e raciais.

O diálogo com os pais foi um elemento citado por todas as professoras, pois a resistência de alguns deles ao tratar das relações raciais emergiu como um elemento que preocupa o grupo de docentes. Uma das professoras pontuou que ao abordar durante as aulas acerca do tema “brincadeiras africanas”, enviou uma atividade para casa sobre a realização de uma brincadeira de origem africana na escola e uma das crianças voltou no outro dia comentando que sua mãe falou que “a professora estava falando besteira, que ele nem era da África”. As professoras apontaram como maior dificuldade o racismo e a intolerância religiosa. Instrumentos, músicas e brincadeiras africanas não são bem vistos pelas famílias devido à sua proximidade com as religiões de matrizes africanas. Compreendo aqui a intolerância religiosa trazida pelas professoras como racismo religioso e corroboro, então, como o trecho de Sidnei Nogueira (2020, p. 64):

O racismo religioso quer matar existência, quer eliminar crenças, quer apagar memórias, quer silenciar origens. Porque é a existência destas epistemologias culturais pretas que reafirmam a existência de corpos e memórias pretas. Porque é a existência destas epistemologias pretas que evidenciam a escravidão como crime e processo de desumanização de memórias existenciais pretas. Aceitar a crença do outro, a cultura e a episteme daquele que a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou.

Observo que o racismo religioso está presente em nossas vivências cotidianas nos mais diversos lugares de nossa atuação e, de uma forma muito dolorosa, faz parte nas consequências do processo de colonização. Nossas reflexões sobre tais problemáticas, portanto, poderão nos possibilitar encontrar estratégias para levar essas questões também para as famílias.

Encerramos o encontro com a indicação de blogs e livros sobre o tema, ao mesmo tempo em que pontuei a importância dos estudos e da formação para que possamos defender nossas práticas, além de termos definido alguns combinados de envio de material e de outros encontros para conversar sobre a temática. Com a reunião pude alimentar a esperança de que aquela parceria seria um grande feito não somente para a pesquisa, mas também no âmbito do potencial dos diálogos e reflexões e do quanto esses momentos são formativos e nos ajudam a descolonizar o ambiente escolar e esperar, como bem nos ensina Freire: “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p.91).

Esperançar nos permite pensar a escola longe das amarras coloniais e eurocêntricas. A coletividade e cooperatividade de pessoas que estão interessadas em construir novas possibilidades de trabalho nos mostra caminhos possíveis: “A cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (TRINDADE, 2005, p. 35).

Partindo dos valores civilizatórios, não poderia deixar de colaborar com as professoras, trazendo algumas reflexões e me comprometendo a continuar com o diálogo, pensando juntamente com elas algumas possibilidades de ações para o trabalho com as questões raciais, compreendendo esse diálogo como formativo para ambas as partes; o pensar coletivo e compartilhar de ideias como possibilidade de esperarmos juntas.

Em 2018 realizei uma pesquisa no curso de Especialização em Educação e Interdisciplinaridade no CFP/UFRB, cuja problemática era perceber qual o papel do professor diante das relações raciais na Educação Infantil e Séries Iniciais, a partir da análise dos trabalhos apresentados no GT 21 da ANPEd (2012-2017). Nos resultados pude perceber que as pesquisas pontuavam sobre o pertencimento racial que vem determinando a participação dos envolvidos na luta pela garantia dos debates sobre a temática nas escolas. Consegui constatar a importância da presença de professores que fazem parte do movimento negro nas escolas.

Sabemos que a partir das experiências vivenciadas nesses espaços de lutas e construção de conhecimento, a escola e o campo educacional ganham e o professor continua sendo um corpo de resistência na sala de aula e nos currículos escolares, como é abordado por Nilma Lino Gomes (2017) no livro “O movimento negro educador” ao apresentar o percurso de atuação do movimento negro enquanto ator político, com um papel central na garantia de uma educação emancipatória. A escola tem muito a aprender com o Movimento Negro e seu potencial educador, mas para isso é preciso compreender a nossa necessidade de deformação e estarmos abertos a outras leituras e reflexões. O sonho de transformar a escola em local prazeroso para

as crianças só será possível se começarmos a pensar o corpo docente na desconstrução dessas identidades.

Os professores são parte fundamental nesse processo, suas *práxis* são o ato de criar e recriar, ensinar e aprender ao reconhecer o currículo como espaço de poder e de atuação política. Quando estão inseridos em coletivos de reflexão sobre questões raciais, de gênero e de classe, compreendem com maior facilidade a necessidade de (re)construir propostas pedagógicas que contemplem as necessidades das escolas, de suas comunidades e dos alunos, assimilando assim a importância da cooperatividade e do papel de cada um no processo.

1.7 Alterações do percurso: como a pandemia do COVID-19 afetou a pesquisa

No final do ano de 2019 foi programada a realização de três momentos lúdicos que, com a repercussão e a necessidade de ajuste, se transformaram em cinco momentos como explicado no tópico anterior. Os demais Momentos Lúdicos foram planejados para ocorrer no primeiro semestre de 2020 (Tabela 2) e, por esse motivo, foi escolhida para participar da pesquisa uma turma do Grupo 4 que continuaria na escola no ano seguinte, quando cursaria o Grupo subsequente na mesma instituição. Isso não seria possível se optássemos por uma turma do Grupo 5 que no ano seguinte estaria mudando para outra unidade escolar para cursar o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Programação da pesquisa em 2019

Momentos lúdicos 2019	Momentos lúdicos 2020 ¹¹
Momento Lúdico 1 – Conhecendo Princesa	Contação da história “ Pretinha de Ébano”
Momento Lúdico 2 - Contação da história “Toim, cadê você?”	Contação da história “ Pretinha de Ébano”
Momento Lúdico 3 – Contação da história “Sinto o que sinto”	Contação da história “Rainhas”
Momento Lúdico 4 - Contação da história “Sinto o que sinto” 2ª parte – A incrível história de Astar e Jaser	Contação da história “Rainhas”
Momento Lúdico 5 - O povos do Rio Omo e outros povos que usam tinta para colorir seus corpos	Conversa com as crianças a partir do acervo fotográfico da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora com base no planejamento da pesquisa (2019).

Ao iniciar a pesquisa no ano letivo de 2019 pensei na possibilidade de realizá-la com um maior tempo com as crianças, para acompanhar também suas mudanças no

¹¹ Devido à pandemia de COVID-19 a programação de 2020 foi cancelada.

desenvolvimento de um ano para o outro. Maior tempo de pesquisa permitiria que as crianças participassem de todas as etapas e inclusive nos ajudassem a selecionar os melhores momentos da pesquisa, partindo das memórias dos momentos lúdicos registrados por fotografias.

O ano letivo de 2020 foi iniciado no dia 10 de fevereiro de 2020 e no início de março de 2020 fui até o CMEI para conversar sobre a continuidade da pesquisa na instituição, uma vez que já havíamos passado pelas primeiras semanas de readaptação à escola e pelos feriados de Carnaval, pois é somente depois desse período que a dinâmica escolar começa a fluir. A direção da escola me orientou a conversar com a nova professora da turma e combinar uma data com ela para o retorno dos trabalhos e, assim, combinamos que a minha presença na turma seria nos dias de quinta-feira, com início na última quinta-feira de março.

Na Figura 3 podemos observar o cartaz no pátio de entrada do CMEI no início de 2020, sabendo que no ano de 2019, quando iniciei a pesquisa, nesta mesma parede era possível observar uma pintura da Turma da Mônica. A mudança para o cartaz “Respeitar as diferenças é um aprendizado que começa na Educação Infantil” me surpreendeu positivamente e fiquei a pensar como seria interessante programar um momento lúdico para pensar melhor o painel junto às crianças.

Figura 3 - Cartaz de acolhimento as crianças no ano de 2020



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora (2020).

Nesse mesmo período o cenário mundial estava apreensivo e diversos países emitiam alertas sobre o que se pensava ser uma epidemia. Poucos dias depois o vírus chegou ao Nordeste e no dia 06 de março foi confirmado o primeiro caso de Covid-19¹² na Bahia, na cidade de Feira de Santana, onde essa pesquisa estava sendo realizada.

Logo nos demos conta que se tratava de uma pandemia e com essa nova realidade não foi possível continuar com os nossos planos, pois no dia 17 de março as aulas foram suspensas e o que para todos não passava de uma medida preventiva se tornou uma dura realidade. A cada dia o vírus se aproximava mais de nossas famílias, as internações e o luto eram constantes. A dimensão econômica também foi afetada, uma vez que para conter a disseminação da doença as atividades comerciais precisaram ser fechadas a fim de garantir o isolamento social.

As aulas da Rede Municipal de Educação de Feira de Santana não foram retomadas no ano de 2020, nem de forma remota. Meses se passaram e apenas em três momentos foram enviados kits alimentação para as escolas, para serem distribuídos às famílias, situação muito difícil quando se considera que a escola *lócus* da pesquisa se localiza em uma periferia onde muitas crianças têm na escola a oportunidade de se alimentar melhor. Muitas famílias questionaram a gestão, porém a garantia da alimentação para as crianças e famílias não pareceu ser uma preocupação para o governo municipal.

Somente em abril de 2021 o ano letivo de 2020 foi reiniciado e, ainda assim, de forma remota, apesar de que o ensino neste formato necessita de aparelhos eletrônicos e internet e na rede pública, especialmente, as condições de infraestrutura estão longe de alcançar todas as crianças de forma justa. Com a tentativa de alcançar um maior número de famílias nesse modelo de ensino foram disponibilizados, de forma física, roteiros e cadernos de atividades para a realização das atividades em domicílio.

A realidade das aulas remotas trouxe muitas dificuldades para gestão escolar, para os professores e principalmente para as famílias. Após de um ano da interrupção repentina das aulas, muitos contatos dos pais não existiam mais, famílias deixaram suas casas para tentar a vida em outros lugares e de outras formas, crianças foram para zona rural ficar com familiares para que os pais pudessem trabalhar. As diferentes realidades da escola pública de uma periferia brasileira mostraram-se de forma bastante dura com a volta às aulas de forma remota, principalmente nas famílias negras e empobrecidas que já sofrem com o racismo institucional.

¹² O novo Coronavírus, descoberto em dezembro de 2019, recebeu o nome de SARS-CoV-2 (sigla do inglês que significa Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave), cuja doença recebeu a denominação pela Organização Mundial da Saúde (OMS) de COVID-19 (do inglês *Coronavirus Disease 19*). Este vírus surgiu inicialmente em Wuhan, na China, disseminando-se por todo o mundo e já se constitui um dos grandes desafios a ser enfrentado por todos nós (SOCIEDADE, 2020).

A pandemia trouxe à tona a desigualdade brasileira, como também aponta a pesquisadora Míghian Danae Nunes (2021):

Como toda situação excepcional, a pandemia de COVID-19 trouxe à tona a desigualdade presente em torno do acesso à esta etapa da educação básica por crianças pequenas empobrecidas, já que com o fechamento das instituições públicas, todas elas foram instadas a ficar em casa (ou no trabalho daquelas mães/responsáveis que não pararam de trabalhar e precisaram levar as crianças junto com elas); percebemos de maneira mais reforçada que, compreender as razões de crianças muito pequenas estarem fora dos equipamentos escolares e em especial as crianças pequenas negras empobrecidas, faz parte de uma luta por acesso e oportunidade e portanto, uma luta contra o racismo institucional, que deve ser encarado como um tema caro à educação brasileira.(NUNES, 2021, p. 60).

Meu relato sobre essa situação extravasa o *status* de pesquisadora e assume o lugar de professora, uma vez que no início de 2020 fui convocada para assumir o cargo de professora no concurso da Rede Municipal de Feira de Santana, tendo iniciado o ano letivo como professora da Educação Infantil, no Grupo 03, em uma creche que fica em frente à Pré-escola onde essa pesquisa foi realizada. Os dois CMEI recebem o público da mesma região. Logo, as questões que venho relatando fazem parte também do que vivenciei.

Reconheço a necessidade desse relato, pois ao propor realizar uma pesquisa com crianças preciso contemplar a realidade delas, uma vez que as nossas conversas foram impedidas por uma força maior. O ano letivo de 2020 foi finalizado em julho de 2021 e o de 2021 teve início em agosto de 2021. Nessa perspectiva, as crianças que participaram da pesquisa atualmente cursam o 1º ano em outra instituição escolar.

CAPÍTULO 2 - ESTADO DA ARTE: PESQUISAS COM CRIANÇAS

E os pensamentos dos pequenos, como surgem?
 Com olhos de jabuticaba e cabelos de nuvem.
 Vão espalhando toda a beleza por aí.
 Me esforço para ensinar, mas foi com eles que aprendi.
 (EMICIDA, 2018)

O trecho acima é do livro “Amoras” de Emicida, no qual o autor na história infantil preta apresenta um questionamento “E os pensamentos dos pequenos, como surgem?”. Não é somente autor da história que se faz essa pergunta; muitos/as outros/as autores e pesquisadores/as estão nesse processo de tentar compreender o universo das crianças. Como já apontei anteriormente, a pesquisa com crianças é desafiante e, por isso a necessidade de realizar uma busca por outras investigações que aceitaram esse desafio: para que seja possível fortalecer o percurso metodológico e assim realizá-lo de forma precisa e ética.

Nesse contexto, o levantamento bibliográfico é considerado essencial para a escrita de uma dissertação e, por isso, realizei o mesmo tomando como base a publicação de Christian Laville e Jean Dionne (1999) que afirmam que o pesquisador, num primeiro momento, precisa definir seu problema e organizá-lo em forma de pergunta. Neste momento os textos clássicos relacionados ao tema da pesquisa podem colaborar em grande parte.

Os autores afirmam que “com a reflexão pessoal do pesquisador e eventualmente algumas trocas com outros, a realização da revisão da literatura é certamente o que mais contribui para essas operações” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 112). Esses autores asseveram ainda que a revisão de literatura sobre determinada temática seria revisar os trabalhos disponíveis, selecionando tudo o que poderá servir para a pesquisa, podendo encontrar entre as pesquisas descobertas diversos saberes que servem para contribuir com seus conhecimentos e colaboram para a definição das perspectivas teóricas. Além de alinhar o seu “aparelho conceitual”, a revisão também poderá auxiliar para tornar os caminhos metodológicos mais consistentes e articulados com suas intenções. Além disso, por meio dos resultados de outros trabalhos, podemos repensar na melhor forma de realizar a nossa pesquisa.

Face ao exposto, inicialmente será realizada a apresentação do estado da arte realizado em plataformas digitais e, no capítulo seguinte, também serão evidenciadas pesquisas que são referências centrais para o trabalho, que marcam o cenário do pensar criança e raça. Todos esses referenciais colaboram teórica e metodologicamente para a construção deste trabalho.

Delimitei a procura por textos apresentados em dois Grupos de Trabalho (GT) de quatro Reuniões Científicas Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd), um dos eventos mais importantes no ambiente acadêmico em Educação. O levantamento bibliográfico foi realizado da 36^a à 38^a Reunião, que aconteceram entre os anos de 2013 a 2017, ou seja, as últimas reuniões nacionais. A escolha dos GTs se deu considerando a proximidade com a temática e, assim, entre os 24 grupos de trabalho optei por realizar a pesquisa no GT 7, intitulado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos”, e no GT 21, intitulado “Educação e Relação Étnico-Raciais”.

Realizei a pesquisa também na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que se caracteriza por visibilizar discussões sobre as relações raciais a partir da produção de pesquisadoras/es e intelectuais negras/os, bem como demais pessoas comprometidas/os com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas no cenário nacional e internacional.

Também recorri à Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online/SciELO*), uma biblioteca digital de livre acesso criada por um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP).

Os descritores foram definidos após as leituras realizadas para a pesquisa, sendo selecionadas algumas palavras e termos que relacionam Relações Raciais e Educação Infantil: “questões/relações raciais e étnico-raciais”, “afirmação/ações afirmativas”, “identidade negra e afro-brasileira”, “escola quilombola”, “educação escolar quilombola”, “Lei 10.639”, “cultura negra”, “preconceito racial”, “racismo”, “escola e cotidiano escolar”, “infância” e “criança”.

A pesquisa foi executada a partir dos títulos para a posterior leitura e identificação dos dados conforme nossos objetivos, sendo os resultados organizados nos quadros 3, 4, 5 e 6.

Quadro 3 - Levantamento no GT 7 “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” da ANPEd

Reunião	Título	Autor
38º	Que cor é a minha cor? a autoidentificação racial das crianças na educação infantil	Tarcia Regina da Silva (UPE)
38º	Datas comemorativas – uma construção ideológica que persiste na educação infantil	Marta Nidia Varella Gomes Maia (PUC-Rio)
37º	Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Eduarda Souza Gaudio
37º	Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas	Silvia Helena Vieira Cruz
37º	A infância pequena e a construção da identidade étnicoracial na educação infantil	Arleandra Cristina Talin do Amaral

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 4 - Levantamento no GT 21 “Educação e Relação Étnico-Raciais” da ANPEd

Reunião	Título	Autor
38°	Educação das relações étnico-raciais e políticas de formação continuada de professores/as da educação infantil: experiências de Florianópolis/SC	Thaís Regina de Carvalho (UFPR)
38°	Personagens negras na literatura infantil brasileira de 1980 a 2000: revisitando o tema	Ione da Silva Jovino (UEPG)
38°	“Aquela preta não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de educação infantil em Sinop/MT	Ivone Jesus Alexandre (UEMT)
37°	Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do Projeto UNESCO	Ana Cristina Juvenal da Cruz
37°	O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?	Simone Vanzuita
36°	Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos	Lucineide Nunes Soares; Santuza Amorim da Silva

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 5 - Levantamento realizado no Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)

Ano	Título	Autor
2014	Assistência à infância: filantropia e combate à mortalidade infantil no Rio de Janeiro (1889-1929)	Gisele Sanglard
2016	Educação quilombola: nas trilhas com as crianças e o lúdico	Maria Walburga dos Santos
2016	Um não-lugar escolar para crianças afro-descendentes da periferia das periferias	Maria Cristina Schefer Gelsa Knijnik
2018	Representações de crianças sobre a população negra: contação de histórias em uma escola municipal do estado do Paraná	Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista Fabiane Freire França Delton Aparecido Felipe
2018	Crianças ativas, aprendizagem e afro-brasilidade: pensando o aprendizado afro-brasileiro na casa de santa bárbara	Yérsia Souza de Assis
2018	As representações sociais sobre crianças negras no contexto escolar	Antonio Matheus do Rosário Corrêa Raquel Amorim dos Santos
2018	Protagonismo da infância nos saberes e fazeres do quilombo sambaíba, Caetité-Ba, Brasil	Luciete de Cássia Souza Lima Bastos
2018	Crianças em performance de iniciação no candomblé da lapinha	Ridalvo Felix de Araujo
2018	As pluralidades do ser criança no quilombo mato do Tição-MG	Patrícia Maria de Souza Santana

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 6 - Levantamento realizado no SciELO

Ano	Revista	Título	Autor
1999	Cadernos de Pesquisa	Expansão da educação infantil e processos de exclusão	Fúlvia Rosemberg
2005	Educação e Pesquisa	Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica	Maria Cristina Soares de Gouvêa
2010	Educação em Revista	Infância, raça e "paparicação"	Fabiana de Oliveira; Anete Abramowicz
2011	Revista Brasileira de Educ.	Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver	Andréa Borges de Medeiros

Continua na próxima página...

... continuação do quadro 6

Ano	Revista	Título	Autor
2013	Educar em Revista	Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil	Paulo Vinicius Baptista da SilvaI, Gizele de Souza
2013	Educação & Realidade	PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	Dagoberto Buim Arena; Naiane Rufino Lopes
2014	Educ. em Rev.	Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças	Tânia Mara Cruz
2014	Cadernos de Pesquisa	Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade	Fúlvia Rosemberg
2015	Revista em Educação	Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo	Flávio Santiago
2019	Educação & Realidade	Questões Raciais para Crianças: resistência e denúncia do não dito	Flavia Motta Claudemir de Paula
2019	Educação & Realidade	Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo	Débora Cristina de Araujo; Lucimar Rosa Dias

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Após o levantamento foram encontrados trinta e dois artigos relacionados à temática de estudo.

2.1 Refinamento: Como as crianças participam das pesquisas?

Considerando o objetivo proposto nesta pesquisa, foi realizado um refinamento, selecionando dentre os artigos encontrados os que, em sua metodologia, trabalhavam com narrativas das crianças e, com base nesta perspectiva, foi feita a leitura dos resumos dos trabalhos.

Quando houve necessidade, também se procedeu à leitura da introdução e percurso metodológico dos textos em busca da descrição dos caminhos metodológicos e dos instrumentos utilizados.

Os quadros 7, 8, 9 e 10 trazem os títulos trabalhos encontrados após o refinamento, a autoria e um pequeno trecho sobre a metodologia.

Quadro 7 - Levantamento após refinamento no GT 7 “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” da ANPEd

Título	Autor	Metodologia
Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças	Eduarda Souza Gaudio	Com o propósito de conhecer a perspectiva das crianças, nos apoiamos em instrumentos peculiares da etnografia através da observação das relações sociais, recursos fotográficos e audiovisuais e a construção de um diário de campo.

Continua na próxima página...

... continuação do quadro 7

Título	Autor	Metodologia
Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas	Silvia Helena Vieira Cruz	Os dados foram construídos em observações em uma creche pública e dois instrumentos específicos. As crianças mostraram-se pouco sensíveis às diferenças étnico-raciais apresentadas; quase não associaram as discriminações narradas ao pertencimento étnico-racial; e não a expressaram, elas próprias.
A infância pequena e a construção da identidade étnicoracial na Educação Infantil	Arleandra Cristina Talin Do Amaral	Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que teve a observação como instrumento de coleta de dados. Como resultado da pesquisa destaca-se que os posicionamentos das crianças quanto às relações étnicoraciais, bem como suas vivências cotidianas no CMEI indicaram que: a organização dos espaços e ambientes é ainda muito pautada em um ideário que valoriza a “branquidade normativa”; as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial; já as crianças brancas se mostram assertivas e autoconfiantes, crianças negras e brancas classificam as bonecas pretas como “feias”.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 8 - Levantamento após refinamento no GT 21 “Educação e Relação Étnico-Raciais” da ANPEd

Título	Autor	Metodologia
“Aquela Preta Não É Minha Amiga!”: Interações E Socialização De Crianças Haitianas Nas Escolas De Educação Infantil Em Sinop/MT	Ivone Jesus Alexandre (UEMT)	A pesquisa utiliza-se da investigação qualitativa com desenho etnográfico obtido por meio de entrevistas e observações. São sujeitos da pesquisa as crianças haitianas, pais, professores e gestoras.
O Que “Dizem” As Crianças No Contexto Das Políticas De Ações Afirmativas?	Simone Vanzuita	O presente texto pretende discutir relações e interações entre crianças em momentos de observação participativa realizados durante uma pesquisa em nível de mestrado que objetivou analisar práticas pedagógicas em uma instituição de educação infantil, com atendimento de 0 a 5 anos, partindo das orientações na implementação da lei 10639/03, bem como se essas ações refletem em alguma medida modificações nessas relações. Estas observações aconteceram a partir de eventos que auxiliassem interpretar se as ações afirmativas promovidas a partir da referida lei se refletem ao “ouvirmos” as crianças.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 9 - Levantamento após refinamento da pesquisa realizada na Revista da ABPN

Ano	Título	Autor	Metodologia
2018	Representações de crianças sobre a população negra: contação de histórias em uma escola municipal do estado do Paraná	Ingrit Yasmin Oliveira da Silva Batista; Fabiane Freire França; Delton Aparecido Felipe	Selecionamos para as ações pedagógicas uma turma com vinte crianças com idade entre 4 e 5 anos, que estudam na turma do Nível II. A seleção da Educação Infantil, deu-se pelo fato de que nessa etapa, as crianças estão em processo de formação e construção de identidade. Consideramos que as narrativas que circulam na escola, as histórias que são contadas e as representações que são vistas como referências precisam ser revisitadas e pluralizadas, para problematizar e desconstruir o modelo de branquitude estabelecido pela sociedade.
2018	Protagonismo da infância nos saberes e fazeres do quilombo Sambaíba, Caetité-BA, Brasil	Luciete de Cássia Souza Lima Bastos	A pesquisa com crianças exige desafios constantes, porque se trata de um tema complexo e ainda em construção, embora nos últimos tempos venha se firmando como categoria analítica, por isso mesmo é preciso rever e refletir conceitos cristalizados e concepções já ultrapassadas.
2018	As pluralidades do ser criança no quilombo mato do Tição-MG	Patrícia Maria de Souza Santana	Os desafios para a definição da metodologia mais adequada para a escuta e o diálogo com as crianças, definiram um conjunto de instrumentos bem peculiares para abarcarem a complexidade do ser criança no Mato do Tição. A observação participante foi central nessa pesquisa. Participei e observei as crianças em suas movimentações e circulações pelo quilombo; suas participações nas festas, oficinas e eventos; suas interações com seus pares e com os adultos; suas inserções no mundo religioso; suas brincadeiras; realização das tarefas domésticas e seus momentos conflituosos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

Quadro 10 - Levantamento após refinamento no SciELO

Ano	Título	Autor	Metodologia
2011	Pobreza, relações étnico raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver	Andréa Borges de Medeiros	Este artigo inscreve o discurso social de uma criança de 9 anos de idade, procurando interpretar os seus mundos vividos e também os imaginados. Trata-se de uma história de vida tomada pelo viés das narrativas que impeliram a menina a falar de si, de suas lembranças e de suas experiências vividas.
2014	Espaço escolar e discriminação: significados de gênero e raça entre crianças	Tânia Mara Cruz	Caracteriza-se como pesquisa etnográfica e tem por referência os estudos de gênero e a sociologia da infância. Com crianças dos anos iniciais, foram observados recreios, salas de aula, e entrevistaram-se 26 meninas e 29 meninos.
2015	Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo	Flávio Santiago	A pesquisa que originou o presente artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem etnográfica, compreendida como movimento de encontros, que permitiu o convívio, a escuta e a aprendizagem constante das relações que estruturam o campo de investigação, possibilitando um desenraizamento de pré-concepções de sujeito, sociedade e relações sociais. O movimento etnográfico da pesquisa que resultou neste artigo foi sendo construído no entrelaçamento da minha subjetividade com as dos sujeitos presentes no campo de pesquisa, promovendo a construção de encontros que possibilitavam ouvir pacientemente todos os sons e enxergar todas as cores presentes nas relações que os sujeitos estabeleciam no campo, bem como perceber todos os cheiros.
2019	Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo	Débora Cristina de Araujo; Lucimar Rosa Dias	Tomando suas vozes como referenciais para a efetiva educação das relações étnico-raciais, discutimos sobre discursos produzidos no ambiente escolar, sendo muitos deles reificadores de estereótipos.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2020).

As pesquisas, em sua maioria, utilizam como instrumento de produção de dados, levantamentos de políticas públicas, de projetos ou de práticas pedagógicas (entrevistando os professores ou fazendo observações no cotidiano escolar). Após o refinamento, foram encontrados 12 artigos que abordam, em sua metodologia, narrativas das crianças, sendo a maioria das pesquisas qualitativas, etnográficas ou de cunho etnográfico e utilizam recursos

fotográficos, audiovisuais e desenhos. Estas apresentam como propósito conhecer a perspectiva das crianças e todas utilizam como instrumento a observação/observação participante dos contextos pesquisados, sendo que três delas não foram realizadas no contexto escolar. Duas das pesquisas foram realizadas com crianças que não estavam na Educação Infantil (0 a 6 anos) e algumas palavras e expressões marcaram a leitura dessas pesquisas: “ouvir”, “vozes”, “conhecer” e “desafios” foram algumas delas e, desse modo, apontam a importância de partir da perspectiva das crianças nas pesquisas, alguns defendendo suas escolhas com base na Sociologia da Infância.

Nesse contexto, acredito que o levantamento foi essencial para o exercício de repensar a metodologia da pesquisa realizada, pois, as leituras ajudaram a desenhar melhor os objetivos, além de construir um caminho metodológico viável e consistente. Considerando a quantidade de trabalhos, percebe-se o quanto o diálogo com as crianças ainda é pouco valorizado no ambiente acadêmico, já que mesmo existindo pesquisas sobre as suas realidades, ouvi-las ainda é motivo de muitos questionamentos.

Pode-se afirmar que as infâncias negras ainda são pouco estudadas, pois quando se trata de relações raciais e infâncias, percebe-se que acontece um afinamento em relação à quantidade de investigações propostas e desenvolvidas. Pesquisar com crianças negras sobre sua condição racial ou sobre seu processo de construção identitária é desafiante, por isso é fundamental unir essas redes de pesquisadores que já iniciaram esses debates para fortalecê-lo, garantindo assim que as discussões sobre a temática estejam presentes não somente nas escolas e salas de aula, mas também na academia, na estrutura do Estado e nas políticas públicas.

CAPÍTULO 3: DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA PARA UMA SOCIOLOGIA DAS INFÂNCIAS BRASILEIRAS

Os braços do menino eram asas, os cabelos eram flores, os olhos era todos os pássaros que derramavam em nós antigas luzes. A música que o menino tocava parecia transmutar tudo em água e diluir a todos numa mesma e diferente substância. E, mesmo na água que provocava, todo o menino ardia em fogo quando ele tocava para o Òrìsà seguindo um caminho incendiado por suas forças. Foi essa primeira impressão que tive de Ricardo Nery, aos 4 anos, a primeira criança que vi desempenhando função em um terreiro. Ao longo desse tempo, observei Ricardo crescendo atrás dos atabaques. Desde daquele 13 de outubro de 1992, conheci muitos ogans. Para mim, ninguém é como Ricardo, que, ao tocar convoca os Òrìsà, parece ele mesmo se converter nas águas, nos ventos, nas matas e no fogo de Sàngó, de quem é filho.

Ricardo bate com incrível desenvoltura e habilidade diversos tipos de atabaques desde 2 anos. “Aprendi olhando”, disse-me ele, ainda aos 4 anos. Ricardo é filho de Sàngó, mas foi suspenso (escolhido) ogan por Yànsàn. “Não tem problema. Meu Òrìsà é Sàngo, mas sou Ogan por Yànsàn”, explica.

(CAPUTO, 2012, p. 78)

O trecho acima é do livro *Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*, de Stela Guedes Caputo (2012), resultado de uma pesquisa de quase 20 anos. Stela viu crianças de terreiro crescerem aprendendo a amar a sua ancestralidade, como Ricardo que foi citado no trecho acima, que já havia completado 20 anos quando o livro foi publicado. O menino sentiu o preconceito desde de muito cedo: aos 6 anos teve uma foto publicada em uma matéria da Folha Universal intitulada “Os netos do demônio” e durante a infância, o menino foi excluído na escola em decorrência da divulgação de sua imagem na matéria.

Nas férias de janeiro de 2019, recebi em minha casa meu primo e afilhado Lucas, que mora na cidade de Amargosa, região do Vale do Jiquiriçá na Bahia. Durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, no Centro de Formação de Professores da UFRB em Amargosa, morávamos juntos, tendo assim uma relação muito próxima; sou a dinda que nós, baianos, conhecemos bem. Em meados de 2017 Lucas começou a frequentar, juntamente com a família, um terreiro de Umbanda e, como eu já havia voltado para Feira de Santana, ele sempre me ligava para cantar algumas músicas que aprendia no terreiro. Nessas férias, enquanto Lucas estava comigo, ele cantou muito para mim e um dia eu questionei: - Você canta na escola também? e a resposta dele foi rápida: - Você acha que sou bobo? Não posso cantar música de santo na escola!

Durante aqueles dias, tive uma aula em apenas uma fala. A criança de terreiro sabe onde pode falar e cantar o seu amor pela ancestralidade e essa foi a realidade vivida por Ricardo no Rio de Janeiro e perpassa as vivências de Lucas, também. É nesse ponto que defendo a existência de olhares e escutas singulares para cada uma das diferentes infâncias, pois são as crianças de terreiro, em sua maioria crianças negras, que precisam negar seu pertencimento étnico, silenciando e omitindo a sua religião em uma escola que, em teoria, deveria ser laica, mas que segue colonizada e afirmando com naturalidade que não há problema em realizar determinada oração cristã, pelo fato de a mesma ser universal, reforçando assim o discurso do colonizador que segue oprimindo e inferiorizando.

Para pensar na realização de uma pesquisa com crianças negras, é preciso compreender que as infâncias não são iguais e não é possível seguir um padrão positivista e tradicional na realização dessa proposta. Assim, adota-se aqui o conceito de infâncias enquanto construção social, compreendendo as crianças como atores sociais e produtores de cultura.

É possível reconhecer, portanto, que a infância não é uma experiência universal, existindo assim diversas formas de viver a infância em mundos quase que opostos. Em uma cidade pequena pode-se perceber que existem diferenças enormes nas culturas de infâncias de crianças oriundas de classe média alta - que estudam em escolas privadas, têm uma alimentação balanceada e, quando estão em casa, têm uma variedade de brinquedos educativos e diferentes possibilidades de brincar - daquelas que são pobres, estudam em creches ou escola públicas, muitas vezes fazendo somente a refeição oferecida pela instituição, e brincam nas ruas de suas casas que, em sua maioria, não possuem rede de esgoto.

Desta forma, utilizar-se-á como base a Sociologia da Infância para definir a concepção de infância e, para além da Sociologia da Infância, compreende-se que as discussões sobre raça e infância partem de um campo ainda mais amplo que podemos aqui chamar da Sociologia das Infâncias Brasileiras, concebendo a necessidade de trazer para os debates as pautas identitárias, de raça, gênero e classe, assimilando, desse modo, a necessidade de ampliação das discussões para contemplar as múltiplas infâncias brasileiras.

3.1 Pelas lentes da sociologia da infância: criança, reprodução interpretativa e cultura de pares

Há aproximadamente vinte anos, a Sociologia da Infância (SI) vem crescendo, embora o campo ainda não seja conhecido por todos envolvidos em processos do desenvolvimento infantil. Existe uma grande discussão sobre a ausência de estudos sociológicos sobre a infância

e a criança e, segundo Corsaro (2011, p. 18), “As crianças foram marginalizadas na sociologia devido à sua posição subordinada nas sociedades e às concepções teóricas de infância e de socialização”. A ausência do interesse de estudos sobre a infância deu-se também por considerar que as crianças são meramente futuros adultos e ainda não fazem parte da sociedade.

O estudo sobre crianças surge após o interesse sociológico pelas minorias sociais, mais especificamente dos estudos feministas e das lutas que envolvem, mesmo que indiretamente, as crianças, gênero e identidade. A conceitualização de criança, segundo Corsaro (2011), decorre também das perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na Sociologia e, nessa perspectiva, a infância é vista como objeto social (assim como: classe, raça, gênero), sendo interpretada, debatida e definida nos processos de ação social.

De acordo com Sarmiento (2005, p. 361) a SI tem como proposta “constituir a infância como objeto sociológico”. Desta forma, a SI propõe-se a interrogar a sociedade a partir do ponto de vista que torna a criança seu objeto de investigação sociológica e, assim, a criança é tratada enquanto categoria social.

A SI adota uma nova forma de ver a infância, em que crianças: “[...] são participantes ativos na construção social da infância e na produção interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como “consumidores” da cultura estabelecida por adultos” (CORSARO, 2011, p. 19). Este autor ainda aponta que a criança “por meio sua participação em eventos comunicativos, torna-se parte dessas relações interpessoais e padrões culturais e como os produzem coletivamente”. (CORSARO, 2011, p. 29). Nesse sentido, o que já está internalizando pela criança irá interferir nas novas vivências coletivas.

[...] experiências anteriores de atividades coletivamente produzidas e compartilhadas não são apenas armazenadas na memória individual e evocadas no presente; em vez disso, a participação anterior do indivíduo contribui e ativa o evento atual por tê-lo preparado. (CORSARO, 2011, p. 31).

Compreende-se, então, com base no autor e na SI, que o processo de socialização não acontece exclusivamente com a internalização dos conhecimentos e habilidades dos adultos pelas crianças. Neste estudo a socialização será apontada com um processo de apropriação, reinvenção e reprodução que acontece de forma coletiva, através de negociações, compartilhamentos e criação cultural entre seus pares e também com adultos. A SI, por meio dos conceitos de “cultura de pares” e “reprodução interpretativa”, ajudará a compreender melhor esse processo.

O próprio conceito de socialização carrega uma conotação individualista, segundo Corsaro (2011), por apenas imaginar como o processo de preparação para o futuro. Por esse motivo, o autor propõe o uso do conceito de reprodução interpretativa.

As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 32)

O autor aponta a linguagem e as rotinas culturais como pontos principais na evolução de suas culturas. Desta forma, a língua é essencial na participação das crianças em sua cultura e na sociedade, como ferramenta para se inserir, manter e criar realidades culturais, assim como as rotinas culturais que fazem com que as crianças, enquanto atores sociais, se compreendam enquanto parte de um grupo social, já que tais rotinas são o que a criança vivencia em seu cotidiano.

Algumas perspectivas apontam o desenvolvimento infantil de forma linear, acreditando que a infância é um processo preparatório que levará a criança a evoluir e tornar-se adulto. Diferente de compreender a infância a partir da reprodução interpretativa, que percebe o processo como reprodutivo e não de forma linear.

De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares. (CORSARO, 2011, p. 36)

O início desse processo acontece no núcleo familiar, pois as crianças quando nascem ingressam na cultura por meio da família e, posteriormente, ainda muito pequenas, ingressam em outras instituições, tendo contato com outras crianças para além daquelas pertencentes ao seu núcleo familiar e, nesse processo, participam e produzem uma série de culturas de pares.

Corsaro aponta que “as culturas infantis são produções criativas e inovadoras” (2011, p. 39) e, nesse contexto, as creches e pré-escolas são terrenos férteis para a produção cultural das crianças, pois nesses espaços os meninos e meninas, em contato com os colegas, produzem a cultura de pares, como destaca Corsaro (2002, p. 114): “Através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares”. O

processo poderá acontecer de crianças menores para maiores e vice-versa, ou seja, não existe a necessidade de haver estruturas preexistentes para que a troca aconteça.

É importante considerar e apontar mais uma vez que o processo não acontece apenas como uma preparação ou garantia de conhecimentos necessário para a vida adulta. A criança apropria-se criativamente das informações e vivências do mundo adulto, produzindo criativamente a sua própria cultura de pares, tornando-se também uma parte da cultura adulta (CORSARO, 2002). Nessa perspectiva, compreende-se a criança como parte do grupo social e, desta forma, ela tem o seu lugar na estrutura social.

Após refletir sobre os conceitos de “infância”, “criança”, “reprodução interpretativa” e “cultura de pares”, rememorou-se a necessidade da compreensão de tais conceitos para a realização do presente estudo, o que nos leva a questionar: de que infâncias e de que crianças estamos falando e “convidando” a falar e como se dão esses processos de desenvolvimento infantil para com eles e elas?

Corsaro (2002) e Sarmiento (2005), autores da SI, realizam os seus estudos e tomam como base crianças que possuem contextos diferentes das crianças convidadas a participar desta pesquisa, seja pelo seu pertencimento racial, de classe, territorial e geracional. Outras autoras também abordam essa problemática em seus trabalhos.

Deise Arenhart (2017, p. 24), no livro intitulado “Culturas infantis e desigualdades sociais”, apresenta sua pesquisa a partir de uma análise de culturas infantis “produzidas por dois grupos de crianças de quatro a seis anos em instituições de Educação Infantil, um grupo de crianças empobrecidas e moradoras em uma favela do Rio de Janeiro e outro oriundo da classe média alta, pertencentes a famílias com expressivo capital cultural”. Esta autora percebe em seu estudo de que forma as culturas infantis aparecem em diferentes condições de classe social e de geração, pontuando dois elementos centrais na sua análise: “corpo” e “brincadeira”, sendo que os dois elementos aparecem tanto na favela quanto no castelo, porém se manifestam de maneiras diferentes.

Segundo Arenhart (2017), o corpo da criança da favela é imerso em uma realidade de responsabilidades, resistência e agressões, com a necessidade de mostrar poder a seus pares. Já no castelo, as relações vivenciadas por esses corpos favoreciam o agenciamento e sua construção enquanto ser social. A brincadeira aparece enquanto eixo da proposta pedagógica da escola do castelo, ao passo em que na escola da favela a brincadeira não é vista da mesma maneira: o brincar está relacionado a jogos e atividades físicas, porém, no seu cotidiano, o brincar é denominado pela autora como “cumplicidade na transgressão”, mobilizando cúmplices de luta através da brincadeira.

A esse propósito, considero que os estudos situados no campo da Sociologia da Infância têm muito a ganhar se considerarem, conjuntamente com a categoria geracional (que une todas as crianças) a análise de outras variáveis sociais (classe, gênero, raça/etnia etc.) que influem na produção de diferentes modos de conceber e organizar as relações geracionais. (ARENHART, 2017, p. 354)

Cíntia Cardoso (2018), na dissertação intitulada “Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma Unidade Educativa do município de Florianópolis”, já comentada no capítulo anterior, aponta sobre a importância das pesquisas que têm abordado a educação das relações étnico-raciais que nos ajudam a compreender como as crianças se constituem como sujeitos e constituem suas infâncias em território brasileiro pelas lentes da SI. A autora aponta alguns questionamentos com os quais é possível concordar:

Se tratando de Sociologia da Infância implica um processo que precisa ser discutido, pois as infâncias são analisadas de maneira relacional, e as crianças brancas vêm herdando esse lugar de humano universal que precisa ser problematizado. De que criança estamos falando? Quais são as condições materiais para que as crianças exerçam sua agência? Ser negra ou ser branca traz implicações para este exercício se efetivar? Ser pobre, negra e menina coloca algum tipo de complexidade para a produção das culturas infantis? Quais? Como? De que modo a Sociologia da Infância interroga o pensamento hegemônico sobre crianças e infâncias construídos pelos adultos e quais são as estratégias postas por este arcabouço teórico para desestabilizar o racismo que opera nas relações humanas? Há uma cultura infantil desprovida da influência do racismo? Toda cultura infantil é boa porque é da infância? Como os preconceitos e discriminações atuam na produção da cultura infantil? (CARDOSO, 2018, p. 38).

Nesse contexto, tanto Arenhart (2017) quanto Cardoso (2018) apontam a necessidade das pesquisas situadas no campo da SI de inserirem o pertencimento racial, de classe, territorial e geracional das crianças que fazem parte do estudo.

Na presente pesquisa reitera-se o objetivo de compreender como acontece o processo de construção da identidade de crianças negras em uma turma da Educação Infantil, percebendo-se a necessidade de um estudo mais detalhado sobre a criança negra e sua história, silenciada ou colocada na condição de escrava nos clássicos com os quais tive contato ao estudar a história da educação brasileira.

3.2 Cadê a história da criança negra?

Durante a minha graduação, no curso de Licenciatura em Pedagogia, comecei a me inquietar com as leituras sugeridas pelos professores e professoras sobre a história da infância ou até mesmo da educação, pois as leituras não contemplavam a história das crianças negras e pobres no Brasil e no Nordeste brasileiro.

Até mesmo as capas dos livros que abordam sobre história da infância e são clássicos a serem lidos no curso são ilustradas com imagens de crianças brancas no período colonial; a história das crianças negras é silenciada nesses grandes clássicos ou é tratada de forma romantizada, ou seja, uma representação de educação colonizada/colonizadora, conforme pode ser observado nas capas de alguns dos livros abaixo.

A primeira figura é do livro “História Social da Criança e da Família”, de Philippe Ariès, historiador medievalista francês. O livro, que é dividido em três capítulos, apresenta os caminhos que a infância tomou para garantir a atenção da sociedade e da família (Figura 4). Desta forma, o autor inicialmente aborda sobre as idades e o costume do registro da data de nascimento e divisão da vida entre: infância, juventude e velhice, destacando a descoberta da infância e a ausência de estudos sobre essa fase da vida. Os “trajes das crianças” até os cinco anos eram os mesmos que os dos bebês, quando começavam a usar roupas iguais a de adultos. Com o passar do tempo meninos recebiam espadas e capas e as crianças não tinham vocabulário extenso como hoje.

Figura 4 - Imagem que ilustra a capa do livro " História Social da Criança e da Família", de Philippe Ariès



Fonte: Ariès (1981).

O autor aponta que a descoberta da infância aconteceu apenas no século XIII, consolidando-se no século XVII. Ariès ressalta, ainda, a relação entre a infância e a brincadeira e a necessidade de os meninos abandonarem a prática para aprender a montar cavalo e a caçar. Algumas brincadeiras, danças e exercícios físicos, mesmo que saudáveis, eram vistos como perigosos, pois poderiam ter relações espirituais ou despertar algo relacionado. Do mesmo modo, existia uma exigência em relação às histórias contadas para as crianças e uma necessidade de reforçar a ingenuidade nelas, como os jogos e brincadeiras; a literatura passou

por uma reforma em que os textos apropriados eram destinados às crianças da realeza e os não apropriados para as crianças dos camponeses.

O autor aborda em sua obra sobre uma infância medieval na Europa bem distante das crianças que serão evidenciadas neste estudo. Porém, o texto nos faz refletir sobre alguns aspectos, como a caracterização das danças e brincadeiras como perigosas devido à possibilidade de apresentar características espirituais. A sociedade que cultivava esse pensamento veio para as terras brasileiras e cometeu genocídio com diferentes povos que têm em sua essência a relação com seu corpo, o movimento dele, as danças e músicas como conexão com a espiritualidade.

Refletindo sobre a necessidade da leitura na graduação, penso agora como possibilidade de inquietação e questionamento, mesmo que o objetivo da proposta não tenha sido este e sim a problematização da história da infância, ainda que essa história esteja distante da história de nossos alunos nas escolas da rede pública. Porém, é necessário pensar nos contextos históricos a fim de entender as origens das intolerâncias e até mesmo do racismo religioso que julga quais músicas devem ser cantadas, ouvidas e dançadas na escola. Com isso, percebeu-se a necessidade de ir para além do apresentado por Ariès, entre outros autores.

O livro “História das Crianças no Brasil”, organizado por Mary Del Priore (2018), apresenta em sua capa imagens de crianças com as mesmas características das apresentadas no livro de Philippe Ariès e os autores abordam diferentes infâncias (Figura 5). O livro é ilustrado por imagens fortes que nos ajudam a imaginar um pouco melhor as realidades abordadas.

Figura 5 - Imagem que ilustra a capa do livro "Histórias das crianças no Brasil", de Mary Del Priore



Fonte: Del Priore (2018).

Os autores abordam a história das crianças europeias nas embarcações durante a sua vinda para as Américas, o processo de Educação das crianças feitas pelos jesuítas, as crianças e as guerras, assim como aquelas envolvidas com a criminalidade no século XX, além das relações de trabalho nas quais as crianças eram envolvidas e as crianças negras, escravizadas e livres.

No capítulo intitulado “O Cotidiano da criança livre no Brasil entre Colônia e o Império” Del Priore (2018) discute os costumes relacionados aos cuidados com o parto e com os recém-nascidos, as doenças e a alta taxa de mortalidade dos bebês dos colonos e dos escravizados e, inclusive, os costumes religiosos, a exemplo do batismo (Figura 6). “No caso dos filhos de escravos e libertos, os laços estabelecidos graças ao batismo, eram também étnicos e culturais (DEL PIORE, 2018, p. 95)”.

Figura 6 - O batismo da criança negra

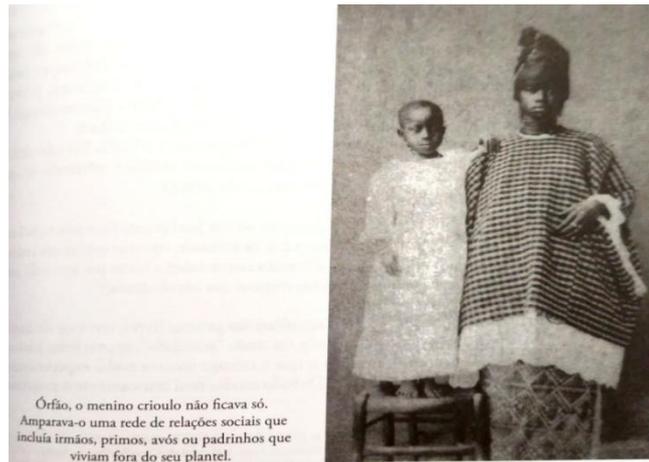


O batismo da criança negra, escrava ou forra, era considerado indispensável até os sete anos.

Fonte: Scarano (2018, p. 106)

Além dos pais negros, em sua maioria escravizados, as crianças tinham os padrinhos, estratégia utilizada pelas famílias para ampliar os laços familiares e garantir que as crianças sempre tivessem alguém para cuidá-las caso os pais não estivessem presentes (Figura 7). Tal característica é ancestral, visto que, para o povo negro, as crianças eram responsabilidade de toda família, sendo cuidadas por todo grupo.

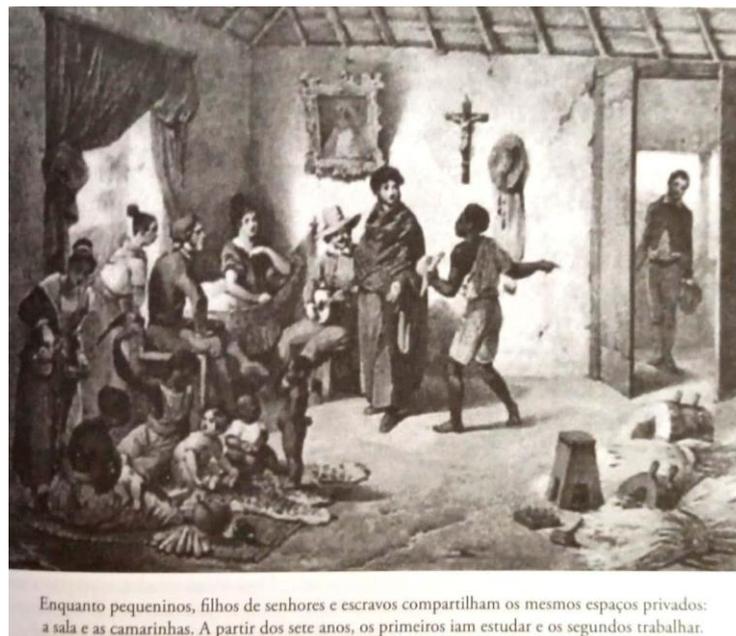
Figura 7 - Laços nas famílias negras



Fonte: Góes; Florentino, 2018, p. 185)

No cotidiano de crianças brancas e negras, bebês e crianças pequenas brincavam juntas, compartilhando os mesmos espaços (Figura 8); mais tarde, ao completar por volta dos setes anos, as crianças brancas começavam seu processo de alfabetização, indo estudar, enquanto as crianças negras começavam a trabalhar, como aponta Del Priore (2018).

Figura 8 - Crianças brancas e negras



Fonte: Del Priore (2018, p. 101).

Porém, acredito que as crianças negras, desde bebês, tinham direito de frequentar os mesmos espaços das crianças brancas não como igual em direitos, mas sim com o objetivo de entreter as crianças brancas.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoito, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. (SCARANO, 2018, p. 111).

As crianças quando chegavam nos navios negreiros estavam quase sempre muito doentes e passavam por tratamentos para impressionar os seus compradores nos mercados de escravos (Figura 9). Porém, não eram bem vistas por eles, por não serem consideradas um bom investimento devido à grande possibilidade de ficar ainda mais doente ou até morrer. Para os donos, quando uma criança nascia em suas terras eram bons, pois surgiria uma ama de leite para as crianças brancas.

Figura 9 - Crianças no mercado de escravos



Fonte: Scarano (2018, p.106).

Marta Alencar Santos (2008), na sua dissertação intitulada “Educação da Primeira Infância negra em Salvador: um olhar sobre as políticas públicas”, refere-se à primeira infância negra de Salvador entre os anos de 1996 a 2006. A autora traz algumas considerações sobre a primeira infância negra no Brasil e, além da segregação, que determinava espaços diferentes para crianças negras e brancas, o período escravista foi marcado também por abandono das crianças nas rodas dos expostos, criado por instituições filantrópicas. A roda servia como meio de salvar as crianças da escravidão, pois ficavam livres aquelas que eram criadas pelas instituições. Existia uma dualidade na concepção de infância no período escravista, existindo

diferenças diante da integração social de crianças da casa grande e da criança escravizada, esta última vista como produto e servindo como brinquedo para as crianças brancas, sendo que, a partir de 12 anos, as meninas eram violentadas e tratadas como objeto de prazer (SANTOS, 2008).

Ione da Silva Jovino, pesquisadora das relações étnico-raciais, juventude e infância, realizou um estudo histórico sobre crianças e raça e sua discussão se deu sobre a forma como as crianças negras eram representadas em diversos materiais imagéticos no século XIX (JOVINO, 2015). A autora ressalta em sua pesquisa alguns aspectos das vidas das crianças, como as brincadeiras e a educação. Jovino (2015) afirma que, ainda que de forma limitada, é possível afirmar que as crianças negras vivenciavam a experiência da infância, assim como suas formas de resistências às imposições dos adultos. Mesmo fora do escravismo formal existem registros históricos que provam que crianças negras eram escravizadas, mas que, apesar de todas as dificuldades, existiam possibilidades de viver uma “infância moleque”, brincante, entre travessuras e transgressões (JOVINO, 2015).

Ao pesquisar mais sobre a história das crianças negras, é possível perceber que existe um grupo de pesquisadores negros, em sua maioria mulheres, preocupados com os estudos sobre a temática e, ao nos aprofundar nas leituras reafirma-se a necessidade de estudos como esses, assim como sobre o que aqui nomeio de Sociologia das Infâncias Brasileiras. Nas seções abaixo apresento algumas dessas pesquisadoras e seus estudos que são leituras fundamentais para pensarmos relações étnico-raciais, crianças e infâncias.

3.3 Sociologia das Infâncias Brasileiras: Pesquisas sobre raça e infância

O conceito de Sociologia das Infâncias Brasileiras surge na pesquisa com a tentativa de que essa Sociologia se some aos conhecimentos já apontados anteriormente, contemplando as necessidades da realidade, do contexto social, cultural e econômico que todos nós, brasileiros, estamos inseridos. Esses estudos visam contemplar as múltiplas infâncias brasileiras, trazendo para as discussões as crianças negras e indígenas. Determinados nomes são referências quando os estudos com as múltiplas infâncias são ressaltados; outros estão surgindo recentemente, finalizando suas pesquisas que também apontam importantes reflexões. Nessa perspectiva, serão apresentados aqui alguns desses que ajudam a pensar as crianças negras.

Eliane Cavalleiro (1999; 2001; 2006) apresenta em suas publicações os resultados de sua pesquisa realizada com alunos/as da pré-escola, professoras e familiares, sobre os processos

de socialização das crianças, buscando compreender como era entendida a formação multiétnica da sociedade brasileira. Em suas conclusões, Eliane Cavalleiro aponta a existência do silenciamento em situações que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação nas escolas e, com isso, conclui que, desde a Educação Infantil, a criança negra é socializada para a submissão.

Ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo. Neste espaço, a vergonha de hoje somada à de ontem e, muito provavelmente, à de amanhã leva a criança negra a reprimir suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num espaço que não é o seu". A escola, penso, representa um espaço que não pertence, de fato, à criança negra, pois não há sequer um indício de sua inclusão, exceto a sua presença física. Ali, ela é destituída de seus desejos e necessidades específicos: reconhecimento da sua existência e aceitação como indivíduo negro, provimento de alternativas que lhes possibilitem um sonhar com futuro digno. (CAVALLEIRO, 2006, p. 06)

A autora também fez apontamentos importantes para a, hoje extinta, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), que tinha entre seus objetivos planejar, orientar e acompanhar a formulação e implementação de políticas educacionais dos grupos étnicos raciais e das comunidades indígenas e quilombolas. A SECADI lançou em 2005 o livro "Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03"¹³ (BRASIL, 2005), com o intuito de colaborar com a compreensão dos educadores brasileiros quanto à emergência de uma educação antirracista, buscando oferecer aos professores e professoras conhecimentos que os levarão a compreender que seria essencial o debate sobre o preconceito e discriminações raciais que permeiam a realidade escolar brasileira, assim como a existência do racismo. Cavalleiro (2005, p. 11) afirma que a publicação:

[...]contribuirá para o desenvolvimento de um pensamento comprometido com o anti-racismo, combatente da ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, que caminha para a compreensão integral do sujeito e no qual a diversidade humana seja formal e substantivamente respeitada e valorizada.

Assim, seria possível romper com a ausência de reflexões sobre relações raciais/racismo na escola, silêncio que pode contribuir com a manutenção da inferioridade do negro na sociedade. A autora alerta os docentes, assim como todos os cidadãos "comuns", para o não

¹³ "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira" (BRASIL, 2003). Um grande avanço para a área educacional, para que na escola seja contada a verdadeira história da África, do seu povo e suas riquezas culturais. A Lei 10.639/03 é considerada por alguns estudiosos como um marco histórico das lutas que envolvem educação e raça no Brasil.

silenciamento diante do crime de racismo no cotidiano escolar, respeitando a diversidade racial presente no chão da escola, assim como em nossa sociedade.

A autora aponta a existência de um tratamento diferenciado destinado às crianças brancas em relação às negras, tratamento esse que hierarquiza as relações entre os alunos na escola, configurando-se como uma atitude antieducativa que colabora para a manutenção e reprodução do racismo na escola. Esse processo de manutenção não ocorre apenas diante das relações interpessoais, mas através de materiais didático-pedagógicos que apresentam apenas pessoas brancas como referência positiva; o lugar dos negros ainda é disputado, sua presença é questionável, mesmo que nas paredes das escolas. Como aponta Cavalleiro (2005, p. 13):

Buscar soluções para esses problemas não é um trabalho apenas em favor dos(as) alunos(as) negros(as), representa um trabalho em favor de todos(as) os(as) brasileiros(as), quer sejam pessoas pretas, pardas, indígenas, brancas ou amarelas. Uma educação anti-racista não só proporciona o bem-estar do ser humano, em geral, como também promove a construção saudável da cidadania e da democracia brasileiras.

A autora aponta como possibilidade para “soluções dos problemas na escola” uma educação antirracista. A proposta é mais detalhada pela autora em outra publicação, organizada por ela e condensando textos de diversos teóricos que estudam a temática. A obra é intitulada “Racismo e Anti-racismo na Educação – Repensando nossa escola” e tem como objetivo contribuir para o processo de reflexão de profissionais de educação no combate ao racismo no ambiente escolar, assim como em todo ambiente social (CAVALLEIRO, 2001). Apesar dos quase 20 anos de publicado, o texto segue sendo de fundamental leitura para a mudança da realidade ainda existente. Há um mito na educação que afirma a existência de uma relação harmônica entre adultos, crianças, negros e brancos, mas sabemos que essa não é a realidade; o ambiente escolar está imerso em relações de poder, sejam elas geracionais, de cor ou raça ou socioeconômicas, uma cultura escolar dominante que ignora a existência de diversidades.

Cavalleiro (2001) pontua alguns aspectos que demonstram como a escola funciona nesse processo de invisibilidade e silenciamento de alguns corpos na escola. O primeiro aspecto pontuado pela autora diz respeito a ausências de cartazes, fotos e livros infantis que expressem a existência de crianças negras na escola. Desta forma, a escola reproduz e reafirma o modelo de beleza branca/europeia, confirmando nas crianças negras a mensagem de que são menos bonitas ou menos importantes.

Nesse contexto, as crianças negras podem sentir dificuldades de identificar-se com personagens que afirmam sua identidade positivamente e a ausência de debates sobre a temática

na escola somente reforça essas dificuldades que implicaram diretamente na construção da identidade da criança.

Outro aspecto que a autora destaca é o não reconhecimento dos efeitos do racismo na vida das crianças, quando diz que:

A ausência de atitude por parte de professores(as) sinaliza a criança discriminada que ela não pode contar com a cooperação de seus/suas educadores/as. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A conveniência por parte dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial. *“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*. (CAVALLEIRO, 2001, p. 146, *Grifo da autora*).

A existência de um tratamento diferenciado entre crianças brancas e negras também é pontuada por Cavalleiro (2001), assim como por Oliveira e Abramowicz (2010) em uma pesquisa realizada em uma creche do interior paulista, cujo objetivo era “realizar uma análise das práticas pedagógicas que ocorrem na creche, com ênfase na criança negra, verificando as maneiras como elas produzem e revelam a questão racial”¹ (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 2015). Em seus resultados, as pesquisadoras apontam para o tratamento diferenciado em relação às crianças negras e brancas.

A questão racial apareceu nas práticas pedagógicas ocorridas na creche em situações que demonstravam determinado “carinho”, que optamos por chamar de “paparicação”¹⁴, por parte das professoras em relação a determinadas crianças, estando as negras, na maior parte do tempo, “fora” ou excluídas. (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 218).

Na pesquisa as crianças negras ocupavam uma posição diferente das crianças parapapricadas ou mesmo daquela menos papapricadas. As autoras constataram que a escola pesquisada funciona com base em uma “micropenalidade do corpo”, que diz respeito aos movimentos que acontecem no cotidiano escolar que nega determinados corpos ditos como diferentes e cria princípios básicos para definir um padrão ideal, princípios esses baseados na disciplina e no higienismo (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010). Desta forma, as autoras definem que o racismo aparece na Educação Infantil nas relações afetivas corporais entre adultos e crianças, em brincadeiras, no faz de conta, na dinâmica de trocas que envolvem o processo de socialização.

¹⁴ O termo “paparicação” foi utilizado anteriormente por Ariès (1981), demarcando o surgimento de uma nova mentalidade em relação à criança a partir do século XVIII, na Europa, especificamente no contexto francês, que possibilitou a construção da moderna ideia de infância descrita pelo historiador. Não podemos desconsiderar que sua pesquisa foi e continua sendo um marco para todos aqueles que discutem o tema da infância, pois foi a partir dele que se iniciou a compreensão dessa categoria como construção social (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010, p. 218).

Cristina Teodoro Trinidad (2011) também realizou sua pesquisa em uma pré-escola, com o objetivo de investigar como as crianças compreendem a identificação étnico-racial, a partir da perspectiva de raça como construção social. Em seus resultados, a autora concluiu que as crianças, mesmo com pouca idade, conheciam e empregavam as categorias étnico-raciais. Crianças negras verbalizavam o desejo pela mudança de características associadas ao cabelo e, principalmente, ao tom de pele, o que apontou para a conclusão que as crianças no período da Educação Infantil já apropriam sentidos e significados dados a negros e brancos.

Cavalleiro (2001) destaca alguns fatores que apontam para o rompimento do quadro de exclusão do sistema educacional, dentre eles: o reconhecimento de questões que envolvem raça na sociedade; o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possibilitem o convívio igualitário na escola, possibilitando que os alunos negros se reconheçam positivamente; e práticas que incentivem os alunos à construção de uma autoimagem positiva.

Educação antirracista é o nome dado pela autora para esse outro modo de atuar nas escolas, reconhecendo-a como um ambiente privilegiado para a realização de um trabalho que oportunize o respeito, o reconhecimento nas questões raciais e o compromisso dos educadores. “A educação anti-racista é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar todos alunos e alunas para a prática da cidadania” (CAVALLEIRO, 2001, p. 149).

Após a publicação de Eliane Cavalleiro (2001, p.157), apresentada acima, outros estudiosos da temática apontaram para a educação antirracista como possibilidade de mudança das práticas do cotidiano escolar que “respeite, não apenas no discurso, mas também em prática as diferenças raciais”. As publicações seguintes seguem algumas características apontadas por Cavalleiro (2001) e, nessa perspectiva, listaremos abaixo os oito pontos definidos pela autora:

- Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
- Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
- Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e branco sejam respeitadas.
- Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as.
- Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
- Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”.
- Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
- Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

No material publicado pela SECADI (BRASIL, 2005), comentado anteriormente, Nilma Lino Gomes ressalta que a expectativa do movimento negro e dos que se posicionam contra o racismo e a favor da luta antirracista é “construir um país que, de fato, apresente e crie condições dignas de vida e oportunidades iguais para toda a sociedade, principalmente para os grupos sociais e étnico-raciais que vivem um histórico comprovado de discriminação e exclusão” (GOMES, 2005, p. 59). Essa reflexão corrobora com os pontos citados por Cavalleiro (2001) e, dessa forma, pode-se entender tais características como essenciais para a manutenção dos debates sobre a mudança da escola e a emergência de uma educação antirracista.

Nilma Lino Gomes afirma, ainda, que a construção de uma educação antirracista foi proposta pela mudança da legislação, a lei nº 10.639/03, abrindo caminhos para uma “ruptura epistemológica e curricular”,

[...] na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, p. 105).

A autora aponta que a mudança curricular proposta com a implementação da lei e a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas de Educação Básica, exigem mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros, mudanças de representação e de práticas, questionamentos sobre os lugares de poder e indagações a respeito das relações entre direitos e privilégios na sociedade e na escola (GOMES, 2012).

Assim, a tarefa de descolonizar os currículos é um desafio que surge da alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03, desafio amplamente denunciado que busca romper com o caráter conteudista dos currículos, estabelecer o seu diálogo com a escola e a realidade social, formar professores e professoras sobre a existência de culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012).

A autora considera que o aumento da força das culturas negadas e silenciadas vem somando ao decorrer dos anos nesse processo. “Os ditos excluídos começam a reagir de formas diferentes: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede” (GOMES, 2012, p. 102). Essa rede atinge as escolas e as universidades, campos de produção do conhecimento, atingindo os currículos, os sujeitos e suas práticas, promovendo mudanças e renovando as práticas pedagógicas, tornando o currículo espaço de disputa.

Após a leitura da dissertação de Karina Fasson (2017), intitulada “Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo”, produzida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), destaco a presença do estudo em outro departamento que não o de Educação. A pesquisa teve como problemática o questionamento: “Como são construídas as relações raciais entre as crianças em um ambiente escolar que assume a existência de racismo e desigualdade social no Brasil?”. Utilizando como percurso metodológico a etnografia, a sua coleta de dados ocorreu por meio de observação, de interações e registros através de notas de campos.

Com base nas observações das relações entre as crianças, Fasson (2017) percebeu aspectos relacionados às atitudes e comportamentos raciais, como a preferência estética relacionada ao fenótipo branco; ofensas verbais e denúncia das mesmas para os adultos que aconteciam até mesmo em tom de brincadeira. Ela mostra como diferencial da sua pesquisa a percepção do não silenciamento das crianças, observando assim a percepção das crianças de que é errado ofender seus colegas utilizando cunho racial. Porém, a escola assume a posição de não perceber os insultos enquanto racismo, nomeando as ações genericamente como *bullying*. A autora aponta a inclusão da infância na Sociologia das Relações Raciais com um ponto importante para o combate à discriminação e às desigualdades raciais.

A tese de doutorado de Lajara Janaina Lopes Corrêa (2017), intitulada “Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas”, foi realizada com crianças entre três a seis anos e teve como objetivo identificar “(i) de que maneira as crianças pequenas compreendem a identificação étnico-racial; (ii) qual momento começam a ter “noção” sobre o pertencimento racial; (iii) as suas impressões sobre as relações raciais e; (iv) como se autodeclaram.” (CORRÊA, 2017, p. 25)

A autora utilizou como percurso metodológico a pesquisa de campo em uma instituição infantil de Campinas, estado de São Paulo, realizando entrevistas, registros fotográficos capturados pelas crianças, desenhos, conversas e rodas de conversa, além de testes com bonecas de diferentes tonalidades. Segundo Corrêa (2017), o grande desafio da sua pesquisa foi dialogar sobre cor e raça com as crianças, buscando compreender na perspectiva das crianças o seu pertencimento racial e observando que é nessa fase que as crianças começam a ter essa “noção”.

A tese de Mínglian Danae Nunes (2017), intitulada “Mandigas da infância”: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)”” teve como objetivo investigar, por meio de ações cotidianas de crianças negras, os modos como essas produzem suas culturas de pares infantis e analisar as relações intergeracionais do grupo analisado. A pesquisa foi realizada com crianças de quatro e cinco anos e Nunes (2017)

executou uma etnografia que o permitiu falar com e sobre as crianças, além de observar as relações adulto-criança e corpo. O termo “mandinga” aparece na pesquisa como ação realizada pelas crianças para negociar a sua existência no mundo em resposta às normas e imposições ligadas a raça e sexo-gênero, movimentos esses que recuperam as suas existências.

Cíntia Cardoso (2018) produziu uma dissertação intitulada “Branquitude na educação infantil: Um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma Unidade Educativa do município de Florianópolis”, pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Neste trabalho, a autora se propôs a discutir a branquitude como prática de poder expressa nas experiências educativo-pedagógicas na Educação Infantil em Florianópolis/SC. Entre os desafios apontados no trabalho estavam elencados: compreender como se revela a questão racial nas relações entre as crianças brancas e negras nas experiências do cotidiano da instituição; contrastar os resultados dessa análise com a legislação municipal no que concerne à política de educação das relações étnico-raciais na educação infantil; além de avaliar de que forma a política estudada aparece nas práticas das professoras brancas.

Entre as minhas leituras para esta pesquisa, apenas este último trabalho tensiona o lugar da branquitude e a utiliza como temática de investigação, o que é necessário para que se possa compreender o papel dos brancos na luta antirracista, fazendo reflexões sobre o seu papel na sociedade ao assumir os lugares de privilégios que ocupam e não adotando o silêncio e a omissão prática em uma sociedade pautada no racismo estrutural.

A pesquisa de Cardoso (2018) teve como caminho metodológico para a sua realização a etnografia, utilizando como recursos: fotografias, conversas informais com as professoras, diálogos com as crianças, construção do diário de campo e uso da gravação do áudio das conversas com crianças e adultos com foco nas crianças e professoras brancas.

Em seus resultados, a autora percebeu a prática de supervalorização do branco e a negação da representatividade dos negros e indígenas, chegando a tais indícios com base no acervo literário da escola e nos bonecos e bonecas com os quais as crianças brincavam no local, estando as crianças brancas em vantagem racial. O que a autora indica é que as crianças brancas contam vantagens a respeito dos materiais e vivências com os quais têm contato, compreendendo seu local com positividade.

No meu entendimento, o conceito de Paridade Racial é o ponto chave da pesquisa:

As minhas análises, com base no campo, iniciaram nas constantes relações percebidas entre professoras brancas com as crianças brancas e das relações dessas mesmas professoras com as crianças negras, minha hipótese nesse contexto é que a paridade nessas relações se dá a partir da cor da pele, não como uma categoria objetiva, mas sim uma categoria racial. (CARDOSO, 2018, p. 143).

É possível compreender a “proximidade” das relações através da definição de branquitude como ideal capaz de garantir construção identitária de um grupo privilegiado, tornando-se norma/padrão em relação a outros grupos.

A paridade foi observada por meio de falas das professoras brancas com as crianças brancas, os toques, os gestos, a afetividade, comparando as mesmas situações entre as professoras para com as crianças negras. Em relação às crianças brancas, com “solidariedade racial”, defendendo os privilégios, fortalecendo a identidade com elogios. Em contraponto, as observações realizadas entre as professoras brancas e crianças negras apontam para a negação do pertencimento racial das crianças, preferência pelas brancas, estereótipo ao representar o negro e o silêncio tático presente nas imagens apenas de crianças brancas.

Percebe-se, por meio de análises da autora, como a branquitude mostra a sua violência nas escolas, com crianças pequenas que recebem constantes mensagens sobre sua condição racial a partir de suas relações. Logo, concordamos com a autora quando esta afirma que “a Paridade Racial age forjando um modelo único de identidade branca” (CARDOSO, 2018, p. 162).

3.4 – Construção identitária na infância

Para Stuart Hall (2006), a identidade do sujeito pós-moderno não se apresenta em uma forma fixa. O autor nomeia esta identidade de “celebração móvel”, formada e transformada pelas formas como são representadas e interpretadas nos sistemas culturais nos quais sujeitos estão inseridos. Para Munanga (2006), as identidades culturais são processos e jamais produtos acabados.

Em uma sociedade na qual percebemos que o racismo continua a cada dia mostrando mais a sua face, sem vergonha ou dor, a concepção da identidade negra positiva continua recebendo diversos ataques. A construção de uma identidade pautada em uma imagem positiva, tão almejada, segue sendo atacada e o povo negro tem sua autoestima “rasgada pela alienação racial” (MUNANGA, 2003, p. 11).

São essas identidades plurais que evocam as calorosas discussões sobre a identidade nacional e a introdução do multiculturalismo numa educação-cidadã, etc. Olhando a distribuição geográfica do Brasil e sua realidade etnográfica, percebe-se que não existe uma única cultura branca e uma única cultura negra e que regionalmente podemos distinguir diversas culturas no Brasil. Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos,

apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. (MUNANGA, 2003, p. 15).

Logo, corroborando com este teórico negro, acredito na existência de identidades plurais. Quando se fala em identidade negra, deve-se considerar os diferentes processos de identidade cultural negra, reconhecendo o pluralismo entre os grupos, assim como aponta Nilma Lino Gomes:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. (GOMES, 2005, p. 42).

Nesse processo, é possível assumir diferentes identidades sociais, o que em parte pode ser perigoso, pois as identidades podem cobrar lealdades diferentes. Assumimos identidades transitórias, que vem e vão (GOMES, 2005; LOURO, 1999). Com base nisso, acredita-se que a identidade negra é construída gradativamente, assim como acontece em outros processos identitários. É por acreditar que esse processo se inicia na infância que defendo a existência de estudos como esse que ora é apresentado e é com base em Gomes (2005) que é possível refletir sobre a relação da escola/creche na construção identitária de crianças negras:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 43).

Nesse contexto, a escola é reconhecida como um local que pode interferir nos processos de construção de uma identidade negra positiva. Gomes (2002, p. 39) distingue as escolas enquanto espaços que “[...] interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2002, p. 39).

A branquitude exerce um papel forte nesse processo, pautada no fortalecimento de uma supremacia econômica, política e social que a cada dia fortalece a sua autoestima e o seu autoconceito e reforçam o imaginário negativo dos negros, prejudicando a identidade destes sujeitos de forma positiva (BENTO, 2002). A escola, nessa dinâmica, precisa se atentar aos impactos da branquitude, do privilégio branco, do racismo estrutural, do racismo institucional e dos processos envolvidos nas consequências da formação do povo brasileiro enquanto povo colonizado.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 39), “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidade”. Marlucy Paraíso (2010, p. 593) corrobora com o autor quando aponta que: “costumamos “esquecer”, anular as diferenças para identificar as coisas, sintetizar, dizer o que é “essencial” a um currículo”. Esses autores permitem refletir sobre quais identidades são investidas e, nessa perspectiva, Marlucy questiona os currículos, instigando a reflexão sobre as identidades que são provocadas a partir de currículos eurocêntricos que não problematizam as diferenças.

Moreira e Candau (2003, p. 50) afirmam que: “A problemática da discriminação é certamente complexa e precisa ser trabalhada com base em uma dimensão multidimensional, no entanto, questionar o “silêncio” que a aprisiona é fundamental”. O silenciamento não pode continuar existindo; é preciso enfrentar a visão colonial, mesmo sabendo que assumir esta postura pode não ser uma tarefa fácil.

Defendendo a perspectiva de uma educação antirracista que não permita o silenciamento das questões raciais, proponho um diálogo com Santos (2002, p. 246), que aponta como objetivo da sociologia das ausências “transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças”, em oposição ao currículo colonial ainda predominante nas escolas. Para isso, deve-se partir da perspectiva de transformação do silêncio em presença, resistência que rompe o currículo colonial.

As crianças foram colocadas, historicamente, em uma posição em que seu direito de fala não existia; quem nunca ouviu de um mais velho a frase “Isso é conversa de adulto” ou “Criança não interrompe adulto que está falando”? Com isso, são sempre os adultos que falam sobre eles e elas; constantemente se ouve falar de uma criança ideal, aquelas crianças dos comerciais de fraldas, de pele branca e com características europeias, cabelos lisos e olhos claros. Oliveira (2015) aponta que a própria história da infância remete a uma discriminação quanto às crianças negras, sendo as mesmas triplamente excluídas pela sua condição etária, racial e social.

É isso que Boaventura de Souza Santos (2002) aponta como “lógica da classificação social”, aquela que se baseia na monocultura de e na naturalização das diferenças, distribuída às populações em categorias que naturalizam as hierarquias, produzindo a não-existência. Surge, então, uma superioridade inabalável e uma inferioridade insuperável. Logo, calar uma criança negra torna-se natural, afinal ela é atravessada pela inferioridade e carrega em si uma nuvem de invisibilidade, construída pelo colonizador, o que o autor chama de sociologia das ausências:

[...] designo por sociologia das ausências. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2002, p. 246).

Com base neste trecho do autor, compreende-se que o silêncio das crianças negras é produzido por uma série de ausências, embora seja possível encontrar maneiras de transformá-las em presenças.

Se ser criança é um território a ser colonizado, pode-se falar, então, de ação descolonizadora da infância e, ampliando tal conceito, assumir a infância como inauguração; não como simples ausência ou falta, mas como a possibilidade de criação e invenção. (AQUINO, 2015, p. 102)

É refletindo sobre a possibilidade de criação e invenção que podemos pensar em uma pesquisa com crianças negras, acreditando que através do diálogo possamos aprender e, para isso, é preciso descolonizar o olhar sobre as infâncias e as crianças.

As violências sofridas por estes sujeitos são as mais diversas e possíveis e incluem desde a falta de afeto - sendo os corpos pretos, desde bebês, vistos como mais forte e os que podem chorar por mais tempo -, até a ausência de representatividade, já que as crianças não se encontram nas imagens presas nas paredes das escolas, muito menos em clássicos da literatura infantil.

Nessa perspectiva, concordo com Aza Njeri (2019) quando a mesma aponta que “a escola é, ainda hoje, uma experiência traumática na vida das pessoas que não se adequam ao padrão ocidental de humanidade” (NJERI, 2019, p. 05) e, com bases nos autores(as) supracitados, pode-se afirmar que essa experiência traumática inicia-se ainda na creche. Pensando na possibilidade mudança desse cenário, reafirmo a necessidade de as crianças se encontrarem no interior das salas de aulas e a literatura infantil preta é um dos caminhos que considero potente para efetivação desse encontro.

3.5 - Literatura infantil e suas potencialidades

Os clássicos infantis de caráter eurocêntrico apresentam às crianças uma realidade bem diferente daquela que elas vivenciam em seu cotidiano. Crianças brasileiras, baianas, feirenses não encontram em sua vizinhança grandes castelos, cavalarias, bosques frios ou macieiras. As histórias amplamente divulgadas não são mais novidade para as crianças, porém com suporte

delas, se pode continuar a reforçar uma história única, da princesa branca que é salva por um príncipe branco em um cavalo branco e são felizes para sempre. Chimanda Ngozi Adichie (2019) aponta o perigo de uma história única para a construção identitária de crianças negras e a felicidade de se encontrar em obras literárias.

Para Aza Njeri (2019, p. 11) “a literatura é uma das formadoras do imaginário social sendo, portanto, necessário pensar no papel que desempenha também como formadora de identidade, cultura e sua via refletora da sociedade, seu bem cultural”. Desse modo, corroboro com Adichie e Njeri, pois reconheço que a literatura tem um grande potencial diante das construções identitárias e admite-se o seu papel enquanto agente político, além de constatar o seu papel social emancipador (NJERI, 2019).

A escolha de um livro e o momento de contar a história são ações políticas carregadas de intencionalidades e, por isso, pode-se considerar que a literatura infantil preta apresenta inúmeras possibilidades de encontro, não somente estético, mas também cultural e territorial. Como apontam Débora de Araújo e Lucimar Dias (2019, p. 10):

Entendemos que a literatura, ainda que a despeito de uma suposta desvalorização por parte de crianças maiores, é um dos aportes culturais mais acessíveis e acessados no espaço escolar. Assim, ela pode contribuir efetivamente para a proposta de ampliação dos repertórios culturais, de interpretações sobre o mundo e sobre si mesmas. Além disso, a educação literária, com ênfase na formação leitora crítica, pode fomentar na criança o seu protagonismo [...] a literatura infantil, quando bem selecionada, representa um produto cultural que estabelece mediação entre o real e o ficcional, de modo a contribuir para que as crianças pretas possam experienciar sua humanidade tantas vezes negada no plano real.

É preciso ter atenção ao selecionar as literaturas infantis, mesmo aquelas que apresentam personagens negros, já que algumas carregam estereótipos que podem causar impactos significativos na vida das crianças negras e em suas construções identitárias (OLIVEIRA, 2020). Desta forma, é importante se atentar para os conteúdos das histórias, suas narrativas e ilustrações, compreendendo assim que uma literatura bem selecionada contribui para que as crianças possam se encontrar de forma positiva (ARAÚJO, DIAS, 2019).

Andreia Souza (2001) alerta que, durante a escolha dos livros, o educador(a)/professor(a) deve “conhecer os conceitos de raça, etnia, preconceito, discriminação” (SOUZA, 2001, p. 213), pois ao ler livros com abordagens diversificadas sem conhecimento e consciência sobre a temática, os professores poderão durante a leitura/contação de histórias reforçar um imaginário estereotipado do negro.

Desse modo, pode-se considerar a educação literária como aliada nas práticas e ações pedagógicas de valorização da cultura, história e diversidade étnico-racial, compreendendo o potencial da Educação Infantil de ser o pontapé inicial para a formação de leitores/as

(ARAÚJO; DIAS, 2019). Ao iniciar esse processo já se sentindo valorizados(as) e reconhecidos(as) nas obras apresentadas a elas e eles, o sentimento em relação à leitura poderá ser despertado de forma positiva e a literatura infantil, nessa perspectiva, está para além de assumir apenas uma função didatizante, a serviço do ensino de conceitos (ARAÚJO; DIAS, 2019).

Kiusam Oliveira (2020), escritora e ativista do Movimento Negro Unificado, aponta que vêm elaborando em sua trajetória o que chama de Literatura Negro-Brasileira do Encantamento, tendo como enfoque central as crianças. A autora parte dos Direitos Humanos e de dados sistematizados em documentos oficiais nacionais e internacionais para defender legalmente que o trabalho na escola contemple as relações étnico-raciais, mais especificamente a Lei 10.639/03.

A autora questiona sobre a impossibilidade de as crianças negras encontrarem um significado positivo na vida se elas não conseguem se encontrar nos personagens do universo literário. A mudança é o movimento que a autora faz para a escrita de suas histórias, construídas através do resgate da ancestralidade africana.

É por meio do resgate da ancestralidade africana em minhas histórias que busco tecer a teia de reconexão das crianças e jovens negros com a autoestima ancestral para que se respeitem e sejam respeitados, sobretudo, as tradições culturais africana e afrobrasileira, afinal, a Ancestralidade é capaz de provocar as suturas psíquicas necessárias para que suas identidades negras, fragmentadas pelas vivências racistas, sejam reconstruídas de forma saudável. (OLIVEIRA, 2020, p. 8).

Kiusam aponta a literatura como possível território de ludicidade e de encontros, sendo que a literatura da autora traz como proposta o encantamento das crianças pelos seus próprios corpos negros que, muitas vezes, são socializados em contextos violentos e racistas. Desta forma, ela defende que literaturas que “retratam histórias reais vivenciadas nos cotidianos infantis de todas as crianças, negras e não-negras - são fundamentais para a elevação da autoestima e promoção do bem-estar físico, mental, psíquico e espiritual de todas as crianças” (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Compreende-se, nesse viés, a literatura infantil como agente que pode colaborar para que a formação identitária das crianças seja positiva ou não. O silenciamento não pode continuar existindo e é preciso enfrentar a visão colonial, mesmo sabendo que assumir esta postura pode não ser uma tarefa fácil. Logo, admite-se a literatura infantil como potência e possibilidade didática para uma outra prática em sala de aula, assumindo um papel político e ético diante de construções identitárias positivas e psicologicamente saudáveis, além de um instrumento de diálogo com as crianças a respeito das temáticas trabalhadas.

CAPÍTULO 4 – NA RODA COM AS CRIANÇAS: HISTÓRIAS CONTADAS E VIVIDAS

Essa é a história das crianças que nem imaginavam que eram importantes, mas que descobriram que suas mainhas, voinhas e vizinhas são todas raízes que as enlaçam, nas comunidades, avenidas, becos, marquizes e favelas, reis e rainhas.

E eu lhes pergunto: quem é a sua mainha, Mirinha, voinha, vizinha que te faz rei, rainha?

(SOUZA, 2018, p. 23).

Esse é um trecho da história infantil “Rainhas”, de Ladjane Souza. O livro infantil conta a história de Raiza, menina negra e “dona de um *black power* iluminado”, e outras crianças que são cuidadas por mulheres que, com muita afetividade, se organizam para cuidar, alimentar e garantir o acesso à educação das crianças da comunidade. Esse trecho finaliza a história na qual Raiza deixa um questionamento para os leitores, após compreender que a sua comunidade se assemelha a um reino, com reis e rainhas, e os cuidados que as suas mais velhas lhe davam também a tornava rainha.

A partir de uma história infantil que retrata um cenário corriqueiro das periferias do Brasil, em que mães precisam sair de suas casas deixando seus filhos aos cuidados de vizinhos ou familiares, é possível notar como os valores das comunidades negras se fazem presentes no cotidiano das crianças negras.

A afetividade que carrega os cuidados das mães e mulheres que cuidam de muitos filhos, mesmo aqueles que não são sanguineamente seus; o cooperativismo/comunitarismo que as levam, mesmo sem grandes condições financeiras de colaborar com a criação dessas crianças. O respeito das crianças aos seus mais velhos, o reconhecimento da importância da palavra, memória e da oralidade. A história em seu decorrer traduz o significado de Ubuntu¹⁵!

No presente capítulo darei início às análises dos dados da pesquisa, para contemplar a proposta de uma descolonização das infâncias, utilizando as lentes da Sociologia das Infâncias Brasileiras com as pesquisadoras negras brasileiras que produzem pesquisas sobre infância e a raça.

Além disso, foram eleitos como base teórica para a discussão os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros, com inspiração em Azoilda Trindade (2010) e a Pretagogia, de Sandra Haydée

¹⁵ Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. A desumanização de outros seres humanos é um impedimento para o autoconhecimento e a capacidade de desfrutar de todas as nossas potencialidades humanas. O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de ubuntu atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas. (NOGUERA, 2012, p.148)

Petit (2015) e Geranilde Costa e Silva (2013). Tais lentes permitem contar uma outra história e ela é contada juntamente com as crianças que foram instigadas a falar, convidadas a serem os reis e rainhas dessa pesquisa, pois nesta investigação a intenção não é pesquisar “sobre”, mas “com” as crianças.

4.1 - A escolha das histórias, caminhos e encontros com a memória ancestral

As histórias infantis escolhidas têm como protagonistas crianças e adultos negros e trazem temáticas amplas sobre as vivências culturais, afetivas e identitárias dos seus personagens, levando representatividade e empoderamento às crianças.

A seleção dos livros de autores baianos, homens e mulheres negros, aconteceu com a intenção de aproximar as crianças das histórias de vida dos autores, fazendo com que elas possam compreendê-los como reais e não apenas uma ilustração de um mundo distante. Dessa forma, as crianças podem ter a possibilidade de também se projetarem em um futuro no qual elas possam ser o que quiserem, inclusive autores de obras literárias. Apresentarei as obras, porém sugiro aos leitores que as conheçam na íntegra, para que também possam se reconhecer nas histórias, nas lindas ilustrações, no cotidiano dos personagens e nos seus autores.

Após algumas leituras das histórias selecionadas, pude perceber que um forte elo as unia: a presença, principalmente, da ancestralidade, um dentre muitos dos valores civilizatórios afro-brasileiros apontados por Azoilda Trindade (2010) e entre os princípios da cosmovisão africana para a Pretagogia, de Sandra Haydée Petit (2015) e Geranilde Costa e Silva (2013). A presença da ancestralidade nas histórias infantis nos ensinam sobre a necessidade de preservação da memória e respeito a quem veio antes de nós, quem sobreviveu às lutas pela vida e contra o apagamento cultural, deixando grandes ensinamentos (TRINDADE, 2010).

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque nas culturas afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades, indivíduos. (SANTANA, 2006, p. 41).

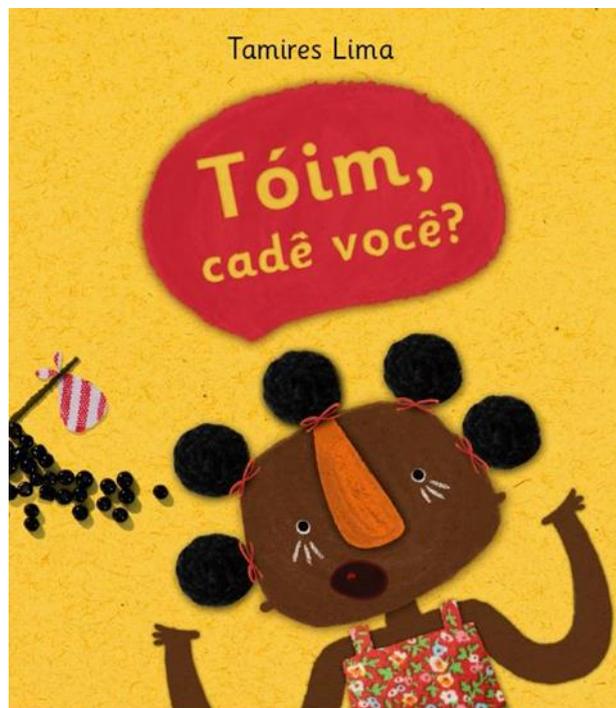
Patrícia Maria de Souza Santana (2006) defende a importância dos ensinamentos sobre o respeito das crianças aos mais velhos, apontando os mesmos como referências não somente para as crianças, mas para todas as famílias e comunidades. Nas histórias que selecionamos, as crianças trazem em suas narrativas ou através de suas histórias a importância de seus mais

velhos e do respeito à vida em comunidade; logo, não somente os vínculos sanguíneos são evidenciados, mas também a sua origem africana, povos africanos e figuras que lutaram contra a escravização.

A população negra carrega em seus saberes inúmeras histórias, rezas, cantigas, cuidados, cheiros e dizeres, passados dos mais velhos para os mais novos. Fazemos parte de linhagens que envolvem os antepassados e os mortos e, nesse sentido, a apropriação da ancestralidade implica, sobretudo, “em valorizar os antepassados, a história dos mais velhos e o aprendizado dos seus ensinamentos; é ainda o que nos fornece uma identidade coletiva, propiciando um sentimento de pertencimento” (PETIT, 2015, p. 122). É esse sentimento que aparece nessas histórias infantis que, cheias de afetividade, apresentam como a ancestralidade colabora para a construção das identidades dos personagens.

“Tóim, cadê você?” (Figura 10) - da autora e ilustradora Tamires Lima (Figura 11), pernambucana de Recife, graduada em Design (UFBA) e mestre em Desenho, Cultura e Interatividade (UEFS), professora de Design na Escola de Belas Artes da UFBA, que tem como foco de seus projetos e estudos a cultura afrobrasileira, ilustração e animação - é a única obra escolhida que não foi escrita por baianos. A escolha deste livro se justifica por ser uma obra genuinamente baiana, por ter sido escrita por uma professora negra com formação em duas universidades públicas da Bahia.

Figura 10 - Capa do livro “Tóim, cadê você?”



Fonte: Lima (2014).

Figura 11 - Tamires Lima, autora da obra “Tóim, cadê você?”



Fonte: Lima (2014, p. 16).

Tamires, no livro, conta a história de Lu, menina que reclamava com seu cabelo até que ele fugiu. Com a ajuda de sua avó, Flor, Lu aprende que seu cabelo crespo, apelidado de Tóim, é lindo e após pedir desculpas, a menina e seu cabelo tornam-se amigos inseparáveis. Com uma abordagem sobre autoestima, a temática da história perpassa a cabeça de muitas crianças negras que já sentiram ou sentem dificuldade de aceitar o seu cabelo crespo devido a diversos fatores que os fazem acreditar que o seu tipo de cabelo não é bonito.

A figura da avó, mulher africana, vinda de Angola, enquanto a pessoa que ensina a menina a reconhecer a beleza de seu cabelo é extremamente importante, pois mostra como um adulto de referência, uma griô rica de sabedoria, pode reforçar a imagem positiva para uma criança, principalmente ela sendo uma mulher negra que, possivelmente, já esteve no lugar da sua neta.

Juntamente com a obra “Fabricando”, o livro foi selecionado para publicação através de um concurso das secretarias de Educação e de Cultura do Governo do Estado da Bahia em 2014, sendo distribuído nas escolas das redes municipais e estadual da Bahia que participam do Programa de Alfabetização dos Municípios do 1º e 2º ano da Classe Escolar.

No livro “Tóim, cadê você?” a personagem principal da história sofre por causa de comentários racistas sobre o seu cabelo crespo e começa a fazer de tudo para escondê-lo e deixá-lo baixinho, até que um dia seu cabelo se sente triste pela maneira como está sendo tratado e decide fugir.

Mas um dia ele cansou de obedecer.
No dia que a menina o chamou de RUIM,

Tóim se magoou e fugiu. Afinal das contas, aquela foi a maior grosseria do mundo que se podia fazer com um cabelo tão generoso.

Depois que ele fugiu, Lu ficou desesperada e foi perguntar a sua vó Flor o que fazer, careca não podia ficar. Ela conhecia bem Tóim, pois lhe fazia penteados maravilhosos que aprendeu em Angola, quando ainda morava na África, a terra-mãe.

Vó Flor soltou seus cabelos e mostrou vários penteados conhecidos na Bahia. Ela ensinou que existe a cultura de usar trancinhas longas e curtas, tererês, conchinhas e cocós para deixar a cabeleira mais bonita mostrando que o cabelo crespo é lindo. (LIMA, 2014, p. 9).

Os saberes de Vó Flor aparecem na história para fortalecer a identidade da menina de forma positiva, levando-a a reconhecer a beleza do seu cabelo crespo. A história conta que as experiências da avó com os cabelos crespos vêm de suas vivências em Angola “quando ainda morava na África, terra-mãe”. Ao fazer referência ao mais velhos e seus saberes e ensinamentos, ao continente Africano como “terra-mãe” e Angola, a história abre inúmeras possibilidades de exploração desses elementos durante a contação, o ensinamento sobre a importância do ouvir os mais velhos e suas experiências, a ancestralidade ao trazer a “terra-mãe”, abrindo caminhos para o diálogo sobre a África como o berço das civilizações.

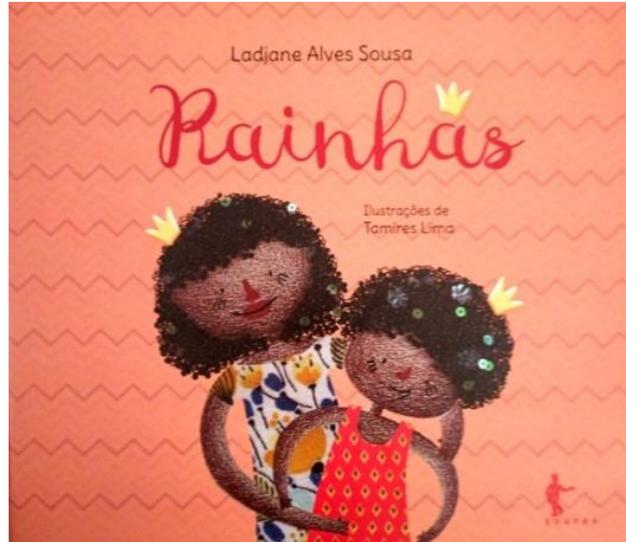
Além disso, também se pode apresentar imagens do continente africano para as crianças, mostrando a sua grandeza, os diferentes países e as diferenças culturais que existem entre eles, desconstruindo um imaginário que permeia muitos adultos que ainda entendem África como uma só realidade e não como um continente com cinquenta e quatro países e inúmeras diferenças culturais.

O livro infantil “Rainhas” (Figura 12), escrito por Ladjane Alves Souza (Figura 13) e ilustrado por Tamires Lima (Figura 14), autora do livro apresentado anteriormente, também foi escolhido. Ladjane é baiana, nascida em Salvador, Pedagoga e Mestre em Educação; Coordenadora Pedagógica de uma escola pública no Município de Lauro Freitas. Em sua apresentação, a autora conta que suas vivências como criança negra, moradora de um bairro popular de Salvador, foi marcada por experiências culturais e comunitárias, o que faz com que ela até os dias de hoje viva atrelada às suas raízes.

O livro, publicado pela EDUFBA, conta sobre as vivências de Raiza, que tem como apelido Raiz, menina negra, dona de lindos olhos pretos e de um “black bem iluminado”. A história é carregada de pertencimento, aceitação e empoderamento, que percorre as vivências de Raiz e seus amigos, em sua comunidade, em sua casa, casas dos vizinhos e em sua escola. A autora finaliza a história infantil com uma grande lição “Essa é a história das crianças que

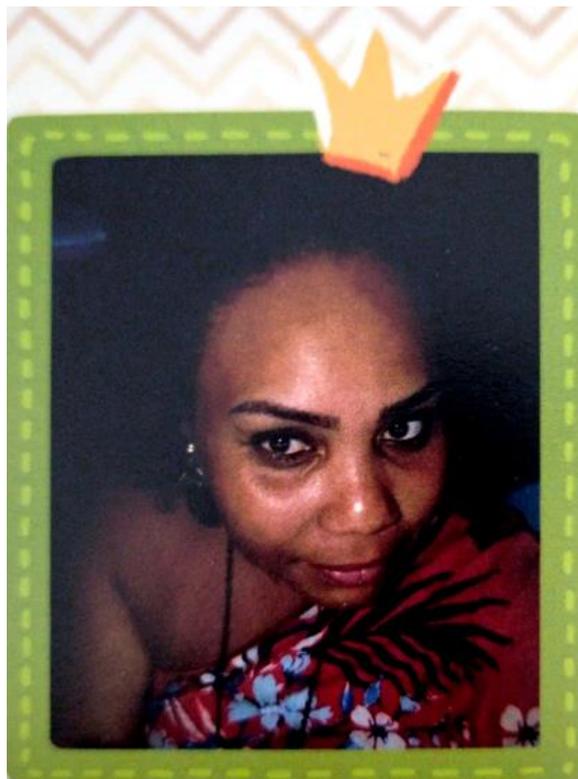
nem imaginavam que eram importantes, mas que descobriram que suas mainhas, voinhas e vizinhas são todas raízes que as enlaçam, nas comunidades, avenidas e becos, marquises e favelas, reis e rainhas. ” (SOUZA, 2018, p. 23)

Figura 12 - Capa do livro “Rainhas”



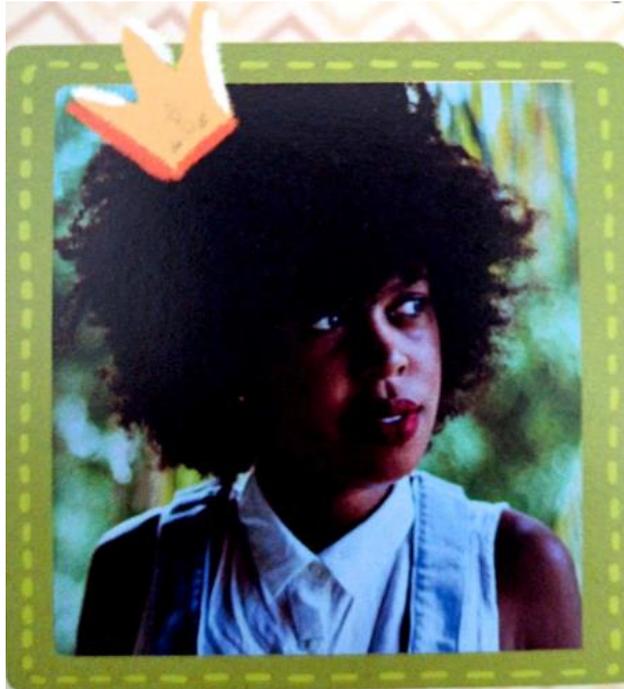
Fonte: Souza (2018).

Figura 13 - Ladjane Alves Sousa, autora do livro “Rainhas”



Fonte: Souza (2018, p. 24).

Figura 14 - Tamires Lima, ilustradora da obra “Rainhas”



Fonte: Souza (2018, p. 24).

No livro *Rainhas*, a personagem principal Raiza conta sobre a sua vida em comunidade, os cuidados de sua mãe e suas vizinhas, mulheres que se ajudam para garantir o sustento de suas famílias e o cuidado com as crianças.

Todo dia, escuto Dona Mirinha me dizer que todas nós somos rainhas, cada uma tem seu castelo, coladinho com o da outra. Quase todos saem bem cedo para trabalhar, para cuidar de seu reinado, e todas ajudam todos.
 Minha mainha deixa dinheiro para comprar pão para mim, meus irmãos, Dona Mirinha, nossa vizinha e seus netos.
 Dona Mirinha toma conta de muitas crianças da rua e ainda nos dá café, geladinho, bolo, picolé e um almoço bem gostoso
 Dona Zezé nos vende pão pela metade do preço, me dá troco e ainda moedas de ouro para Dona Mirinha inteirar para a compra dos ingredientes do nosso saboroso almoço. E a senhora, professora Rose, que, mesmo tendo que acordar muito cedo para dar tempo de aprontar tudo em casa e levar sua filhinha para sua mainha cuidar, nunca se atrasa para nos ensinar com respeito, atenção e muita animação.
 Depois dessa argumentação, as crianças começaram a lembrar de suas vidas e comentaram várias coisas, entre elas, que suas mainhas também saiam bem cedo, outro comentou que a vó que tomava conta, outros diziam que a tia e ainda outras lembravam da bondade de suas vizinhas. E logo a professora Rose entendeu que todos concordaram com o nome que Raiza deu à história e decidiu que poderiam reescrever coletivamente, para que o título "Rainhas" tivesse ainda maior sentido. (SOUZA, 2018, p. 24).

Como é possível observar no trecho acima, a ancestralidade está presente na história mais uma vez através das mais velhas, as vizinhas, a mãe e a professora da menina. *Rainhas* traz a valorização das mulheres que lutam para a criação de seus filhos, a força da mulher que faz o possível para criar seus filhos, força essa não pode ser celebrada como heroísmo, é

necessário problematizar a solidão das mães solo, a dores e “espinhos no pé” das mulheres que vivem para sustentar e educar seus filhos sem o devido apoio psicológico, afetivo e financeiro, juntando-se com outras mulheres da comunidade para criar seus filhos.

O cooperativismo aparece como eixo central na história e o sentimento de comunidade é apresentado como essencial para a criação das crianças. A história de Raiza é o retrato do popularmente conhecido provérbio Africano “Para educar uma criança é necessária uma aldeia inteira”, realidade que também se parece com a dos seus coleguinhas de sala, que trazem em suas narrativas semelhanças com as vivências de Raiza.

A história toma como base os valores afroreferenciados que chegam até as crianças leitoras de forma a aquecer o coração e promover uma reflexão acerca de sua vida e das relações de respeito e reconhecimento da importância dos seus mais velhos, conforme assevera Petit (2015, p. 97): “Esse respeito pela ancestralidade reforça a senhoria (respeito às mais velhas e aos mais velhos) e promove um forte senso de comunidade”. O senso de comunidade, dentro de um cenário de afetividades, poderá desenvolver na criança o seu pertencimento ao território e o reconhecimento de suas origens, além de promover construções identitárias de forma positiva.

A história traz um vocabulário muito interessante, com palavras que estão no repertório de crianças e adultos de Salvador e região e, assim, não posso deixar de citar o meu sorriso de canto de boca ao ler o trecho da história em que a vizinha de Raiza e mulher responsável por cuidar dela e de outras crianças fala sobre a comida que preparou naquele dia: “A comida que todos mais gostam, o sobe e desce mais famoso!” (SOUZA, 2018, p. 24).

O sobe e desce que Dona Mirinha preparou é aquele conhecido “cozido” ou “ensopado” (carnes cozidas com diferentes verduras) que enche a nossa mesa com fartura e muitas cores das diferentes verduras. Foi pensando nessa possibilidade do encontro do leitor/ouvinte da história com as vivências narradas, despertando assim um sentimento de pertencimento, que fiz a escolha de selecionar autores baianos. Esse encontro, sem dúvida, tem um sabor especial.

A obra “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser” (Figura 15), de Lázaro Ramos (2019) - ator, apresentador, dublador, cineasta e escritor de literatura infantil brasileira - é uma das histórias infantis selecionadas. O livro é a quarta publicação do autor para crianças e surge após as obras “A Velha Sentada” (2010), “O Caderno de Rimas do João” (2014) e “O Caderno Sem Rimas da Maria” (2018).

A história tem como protagonista Dan, um garotinho que percebe que nem sempre é fácil lidar com sentimentos e, assim, ele vivencia diferentes situações, enfrentando várias

emoções. É na família que ele encontra o conforto para compreender melhor suas emoções e com seu avô ouve a história de seus ancestrais: os povos do Vale do Rio Omo.

Figura 15 - Capa do livro “Sinto o que Sinto”

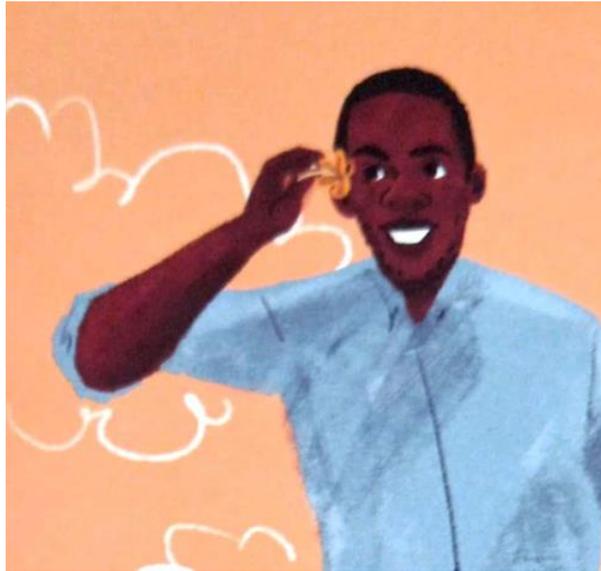


Fonte: Ramos (2019).

“Sinto o que Sinto” tem como proposta demonstrar que sentimentos como desânimo, raiva, inveja, tristeza, arrependimento, assim como paixão e alegria, fazem parte de nosso cotidiano e não é necessário escondê-los para que se resolvam, pois, o afeto pode ajudar a solucionar o turbilhão de sentimentos. Dan encontra a felicidade quando descobre sobre a sua ancestralidade no colo de seu avô Afonso, que fala a ele sobre a importância de ouvir e contar histórias.

Lázaro Ramos (Figura 16), pai de Maria Antônia e João Vicente, é baiano da cidade de Salvador, tendo laços profundos com a Ilha do Pati, em São Francisco do Conde, outra cidade baiana, origem de grande parte da sua família. Iniciou sua carreira no Bando de Teatro Olodum e em sua trajetória participou de peças teatrais, filmes, novelas, mas também afirma gostar de escrever para crianças e ajudá-las a lidarem com seus sentimentos. Ana Maria Sena (Figura 17), estudante de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB), é a ilustradora da obra.

Figura 16 - Ilustração do autor Lázaro Ramos no livro “Sinto o que Sinto”



Fonte: Ramos (2019, p. 46).

Figura 17 - Ana Maria Sena, ilustradora da obra “Sinto o que Sinto”



Fonte: Ramos (2019, p. 47).

O livro é uma apresentação do Mundo Bitá, realizado pela Carochinha Editora. O Mundo Bitá é uma animação infantil conhecida das crianças e Dan é um dos personagens dos vídeos musicais. A história apresenta a música “Sinto o que Sinto”, que o Mundo Bitá também lançou como animação. Segue abaixo a capa da animação (Figura 18) e a letra da música.

Figura 18 - Capa da animação áudio visual da música “Sinto o que Sinto”



Fonte: Mundo Bitá (2019).

Sinto o que Sinto

Sinto muito, mas eu sinto o que sinto
 O meu coração não sabe se esconder
 Não consigo escolher o que é que eu sinto
 Mas me cabe decidir o que fazer

Logo cedo, a mágica do sono me enfeitiçou
 Sai pra lá, preguiça! Nem dei bola pro desânimo
 Papo de família reunida, sempre sinto amor
 Até me embaraço nas palavras, fico tímido

Em cada tropeço que a gente dá
 A calma deve ser a porta pra raiva não entrar
 E caso a inveja queira aparecer
 Deixa ela falando sozinha, bem longe de você

Sinto muito, mas eu sinto o que sinto
 O meu coração não sabe se esconder
 Não consigo escolher o que é que eu sinto
 Mas me cabe decidir o que fazer

Quando fico triste, sei um bom remédio pra curar
 Gargalhadas de um amigo nunca deixam de alegrar
 Se só faz sentido o que é sentido pelo coração
 Meu entusiasmo se transformará nessa canção

Nesse balanço, a vida é tão feliz
 E sigo sempre curioso, pequeno aprendiz
 E sinto orgulho de ser quem eu sou
 Carrego toda minha história, seja pra onde for (RAMOS, 2019, p. 21)

O livro “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser” é dividido em duas partes: na primeira parte quem conta a história é Dan, um menino que está aprendendo a lidar com os sentimentos através de um grafite que vê em um muro na volta da escola para casa e transforma seus sentimentos em música e canta, tocando bateria. A musicalidade enquanto valor civilizatório afro-brasileiro retira Dan de suas angústias e o faz transformá-las em melodia. Conforme diz Trindade (2005), “A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais

emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança”. (TRINDADE, 2005, p. 34).

Além das inúmeras possibilidades de crítica social trazidas pelas composições, a musicalidade é carregada de risos, gingados, paixões, lamentações, alegrias e liberdade do corpo. Muitas crianças cantarolam antes mesmo de falar; na sala de aula as músicas fazem parte das rotinas.

Porém, não foi apenas a música que ajudou Dan a vencer a suas dúvidas em relação aos seus sentimentos; a afetividade colaborou para que “o seu coração ficasse quentinho”.

Com o barulho, Diana, a mãe do nosso baterista, se aproximou pedindo que ele fizesse silêncio, pois já era tarde.

- Mãe, é que eu tô cantando sobre sentimentos.

- Bom assunto. Mas compriiiiiiiiiido! Já está na hora de acalmar o coração e ir pra cama. Hoje, pra embalar seus sonhos, vô Afonso quer contar uma história que descobriu. (RAMOS, 2019, p. 22).

E assim, o autor inicia a segunda parte da história, com o Vô Afonso contando para Dan a história de Asta e Jaser, casal que viveu às margens do Rio Omo, na Etiópia. Ao trazer a história dos ancestrais africanos, o avô de Dan faz um resgate da cultura e dos saberes através da história contada. A Pretagogia aponta como parte da cosmovisão africana a tradição oral, valorizando todos os saberes que são passados por meio da oralidade, das vivências e por todas as formas de falas e vibrações dos seres da natureza.

A contação de histórias está presente no cotidiano das turmas de creche e pré-escola, porém, em sua maioria, elas não contemplam as crianças pretas; o contar a história do seu povo, de crianças e adultos que se parecem esteticamente e socialmente com as crianças, ainda é um obstáculo a ser superado nas escolas, mesmo com uma ampla divulgação de obras como as aqui citadas. Ainda é possível constatar que a escola segue insistindo no uso de clássicos que se distanciam muito da realidade das crianças. E por que não contar as histórias das crianças? De suas famílias? De seus ancestrais?

Lázaro Ramos traz a história de um avô que apresenta ao seu neto a história de seus ancestrais, ressaltando a inteligência, a coragem, a habilidade de contar histórias, de fazer contas e cozinhar, assim como a beleza do casal em uma linda história de amor. Ao finalizar a história, Vô Afonso revela ao seu Neto o motivo daquela história ser tão importante:

Vô Afonso enfim revelou:

- Dan, essa é a história do seu tataravô.

- Como você descobriu? - Quis saber Dan.

- Eu descobri porque perguntei. Perguntei a pessoas

E a livros. Por isso Danzinho, sempre que puder, escute as histórias.
 Vô Afonso então mostrou a foto do povo que vive
 No rio omo.
 E sabe o que Dan sentiu?
 Orgulho
 Dos olhos da criança começaram a sair lágrimas, mas a boca tinha também um largo sorriso.
 Felicidade
 E, assim, Dan descobriu que podia sentir duas coisas ao mesmo tempo. Abraçou vô Afonso e proclamou:
 - Sinto muito, mas eu sinto o que sinto! (RAMOS, 2019, p. 46).

Ancestralidade, a figura do ancião negro, a memória, oralidade e afetividade são valores civilizatórios afro-brasileiros, princípios da cosmovisão africana que podem ser explorados, bem como alvo de reflexão a ser realizada com as crianças a partir da conversa sobre a história de Dan neste livro.

Chamo atenção aqui para a afetividade, refletindo sobre a importância não somente do diálogo sobre afetividade com as crianças negras, mas também das demonstrações de afeto e acolhimento no ambiente escolar para com elas. Logo, não é uma conversa para acontecer apenas com as crianças, mas com professores e professoras, gestão e toda comunidade escolar, pois precisamos refletir sobre afetividade e acolhimento.

Compreendendo que o racismo se faz presente nas relações que são construídas no ambiente escolar, os profissionais de educação também são agentes reprodutores do racismo no ambiente escolar. Desde a Educação Infantil, diversas pesquisas indicam a existência de um tratamento diferenciado dado para crianças negras e brancas e apontam as possíveis consequências do racismo na escola. Como afirma Eliane Cavalleiro:

No caso particular do sistema de ensino, tendo em vista que o racismo opera de maneira tanto consciente quanto inconsciente, as pesquisas acadêmicas indicam os profissionais da educação como agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil, até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados. Não por outro motivo, a subjetividade e a afetividade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar são aspectos a serem levados em conta quando da análise das desigualdades no desempenho escolar e das taxas de acesso e permanência entre crianças negras e brancas no cotidiano escolar. (CAVALLEIRO, 2006, p. 82).

“Sinto o que sinto” abre inúmeras possibilidades para reflexão com as crianças, principalmente para lidar com suas emoções, aprendendo a dar nome aos seus sentimentos, identificando suas emoções e também comunicando com o mundo essas emoções, sejam elas positivas ou negativas, com seus familiares e também na escola. Porém, é necessária afetividade para ouvir, compreender e possivelmente ajudar as crianças a lidar com suas emoções.

Além de trazer uma bonita amizade entre avô e neto em um momento de emoção para ambos, “Sinto o que sinto” apresenta a história dos ancestrais de Dan; é esse o motivo de suas

lágrimas, de orgulho e felicidade. É recorrente nos relatos negros e negras o incômodo provocado pela história do povo negro presente nos livros didáticos, com as imagens que podemos visualizar facilmente em nosso imaginário: como escravos, como se essa condição tivesse sido nada naturalmente, ocultando a história de sequestro desses povos e de suas lutas.

A história de Asta e Jaser desperta nos leitores sentimentos como os de Dan, de orgulho por suas raízes, reconhecimento através de personagens inteligentes, habilidosos e destemidos. Além de lindas ilustrações, o livro apresenta também fotografias de crianças que vivem às margens do Rio Omo (Figuras 19 e 20) e mais informações sobre a região.

Figura 19 - Crianças que vivem as margens do Rio Omo



Fonte: Ramos (2019, p. 43).

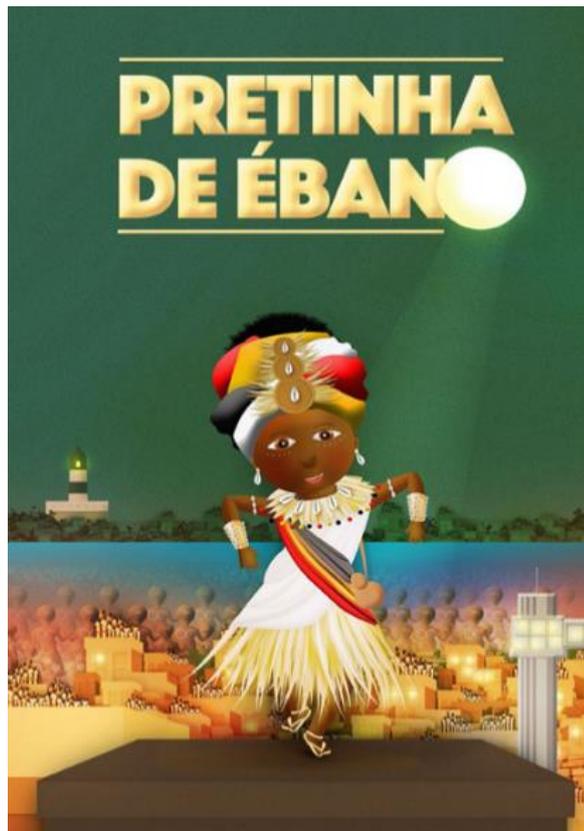
Figura 20 - Crianças que vivem às margens do Rio Omo



Fonte: Ramos (2019, p. 45).

“Pretinha de Ébano” (Figura 21) foi o livro escolhido que mais se aproxima da ideia de protagonismo infantil que adotamos na pesquisa, pois Luíza Mahim, apelidada de Pretinha por sua mãe, pede licença ao autor para contar a sua história, assumindo o lugar da narrativa em que a menina conta a história da sua família, vivendo no bairro da Liberdade. Uma família matriarcal formada por sua avó Namíbia, baiana de acarajé; a mãe Líbia, costureira; e a irmã Maria Felipa, estudante de Medicina da UFBA. A história é carregada de elementos a serem resgatados, o nome das personagens, o papel da criança narrando a sua história, os tipos de famílias, as religiões de matrizes africanas e a possibilidade de se tornar o que quiser.

Figura 21 - Capa do livro “Pretinha de Ébano”



Fonte: Brito (2016).

A obra literária infantil “Pretinha de Ébano” também foi escolhida para fazer parte dos nossos Momento Lúdicos; a autora do livro é Kalypsa Brito (Figura 22), mãe de Dara, educadora, escritora, militante social e cultural, Pedagoga e Mestre em Educação, com 23 anos de experiência na área educacional.

Foi Diretora Regional de Educação do Estado da Bahia e Secretária de Educação do Município de Andaraí (BA). É também autora dos livros “A Fada Dia & o Duende Mante” (2012), um dos vencedores do 2º Concurso Público para Aquisição de Direitos Autorais de

Obras de Literatura Infantil de Autores Baianos, promovido pela Secretaria Estadual de Educação e “A Fada Noite e o Vagalume Azul” (2019). As obras apresentam a Chapada Diamantina às crianças, trabalhando educação ambiental, territorialidade e valores como amizade e companheirismo.

Figura 22 - Kalypsa Brito, autora do livro “Pretinha de Ébano”



Fonte: Brito (2016).

O livro é ilustrado por Junior Pakapym (Figura 23), baiano de Salvador, nascido e criado no Bairro do Engenho Velho da Federação que há aproximadamente 15 anos atua na área de artefinalização em grandes agências de publicidade de Salvador. O ilustrador retrata as suas vivências de terreiro desde os 7 anos através do desenho e hoje elabora obras de arte digital, estamparias e ilustrações que refletem a cultura afro-brasileira.

Figura 23 - Pakapym, ilustrador do livro “Pretinha de Ébano”



Fonte: Brito (2016).

- Era uma vez, no Reino Encantado....
- Com licença, senhor narrador!
- Pois não, Pretinha!
- Hoje eu vou contar a minha história!
- Hmmmmm... Não sei... Será que podemos mudar assim a forma de contar histórias? Isto nunca me ocorreu!
- Oras, senhor narrador! Há sempre a primeira vez...
- E por que não? Fique à vontade Pretinha!
- Então, vou iniciar na próxima página... (BRITO, 2016, p. 4).

Eu sou encantada pela história de Pretinha de Ébano e é por esse motivo que a presente pesquisa, ainda lá na introdução, inicia a partir desse mesmo trecho apresentado acima, pois a partir dele, Pretinha vem desconstruir e repensar a história infantil. Pretinha pede licença para contar sua própria história, se aproximando da ideia central dessa pesquisa, me inspirando a ouvir as crianças e o que elas têm para nos contar, suas histórias, suas construções, aprender com eles e elas o que podem nos ensinar.

Pretinha de Ébano é o apelido de Luiza Mahim e Pretinha nos conta no livro que seu nome não foi inaugurado por ela; a mãe contou a ela que Luiza Mahim foi uma mulher negra que era muito guerreira, da nação Jejê-Nagô, e lutou contra a escravidão no Brasil.

Pretinha também apresenta a sua família, constituída por sua avó, sua mãe e irmã. Sua avó é baiana de acarajé e a ensina com muito orgulho que o Acarajé é um Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro desde 2005. Ela também nos ensina que o acarajé é uma palavra que vem da Língua Iorubá:

Na minha casa, todas nós sabemos que o Acarajé é a comida da Orixá Iansã. A minha mãe me disse que é uma palavra que vem da Língua Iorubá Àkàrà significa "bola de fogo", Já significa comer".

Eu contei isso na minha escola, pois a professora me pediu para ensinar aos meus colegas. Nenhuma criança da minha turma sabia... Todas ficaram orgulhosas na minha casa e eu fiquei muitooooooooo feliz!!!!!!!!!!!!!! (BRITO, 2016).

A menina também nos conta na história sobre o significado da palavra matriarcal, ensinado a ela por sua avó, e nos explica um pouco sobre a existência de diferentes tipos de famílias e que as famílias são constituídas de pessoas que se amam muito. Pretinha diz que isso foi ensinado por sua avó e a sua mãe, que também a ensinou a valorizar os conhecimentos compartilhados pelos mais velhos, princípio da senioridade (PETIT, 2015).

A minha mãe me diz que temos que respeitar os mais velhos e que tudo o que minha avó me ensina faz parte da sua

SA-BE-DO-RI-A!

E que tomar bênção de uma pessoa sábia é ter um pouco da sua sabedoria em nossas vidas! (BRITO, 2016).

Oyèrónké Oyèwùmí aponta a senioridade como princípio organizador da família, superando as hierarquias de gênero; a pesquisadora também nos apresenta o conceito de matripotência (OYÈWÙMÍ, 2016, p. 03)¹⁶, que surge se opondo ao patriarcado introduzido das sociedades Yorubá através do processo de colonização (MEDEIROS; SILVA, 2020). O conceito de matripotência se opõe à ideia hierarquizada de gênero imposta através do processo de colonização, que também construiu uma concepção fragilizada de maternidade adotada pelas sociedades ocidentais.

A partir dessa perspectiva, a maternidade é uma instituição generificada paradigmática. A categoria mãe é encarada como sendo incorporada por mulheres que são esposas subordinadas, fracas, impotentes e relativamente marginalizadas socialmente. (OYÈWÙMÍ, 2016, p. 03).

Compreender o conceito de matripotência é uma difícil tarefa quando temos como base um pensamento ocidental e colonizado. Porém, é necessário pensá-lo aqui para compreender que senioridade, assim como coletividade, são princípios da matripotência, tendo como figura central a *Ìyá* que é compreendida como coexistência da vida das crianças. Logo, entende-se que quando nasce uma criança, nasce também uma *Ìyá*.

Para começar, as palavras *Ìyá* ou *Yèyè* são normalmente traduzidas como a palavra inglesa “mãe”. Essa tradução é altamente problemática porque distorce o significado original de *Ìyá* no contexto iorubá, deixando de captar o significado central do termo, porque abordagens teóricas dominantes da maternidade feminista e não feminista – representaram a instituição como generificada. (OYÈWÙMÍ, 2016, p. 01-02).

Desta forma, é do equilíbrio e harmonia na relação complementar entre feminino-masculino que Medeiros e Silva (2020) apontam como mais próximo ao conceito originário de patriarcado. A mulher nesse contexto não é vista apenas como parideira e esposa subordinada, que vive em uma relação de maternidade romantizada; a mulher é reverenciada pela sua capacidade de gerar vida, porém a ideia de criar está mais próxima ao conceito de *Ìyá*.

Quando nasce uma criança nasce também uma *Ìyá* e essa relação não se dá, necessariamente, através do processo biológico de gestar e parir. A matripotência está ligada

¹⁶ A Matripotência descreve os poderes, espiritual e material, derivados do papel procriador de *Ìyá*. A eficácia de *Ìyá* é mais pronunciada quando considerada sua relação com a prole nascida. O ethos matripotente expressa o sistema de senioridade em que *Ìyá* é sênior venerada em relação a suas crias. Como todos os humanos têm uma *Ìyá*, todos nascemos de uma *Ìyá*, ninguém é maior, mais antigo ou mais velho que *Ìyá*. Quem procria é a fundadora da sociedade humana, como indicado em Osetura, o mito fundador iorubá. A unidade social mais fundamental no mundo iorubá é o par *Ìyá* e prole. Como apenas as anafêmeas procriam, a construção original de *Ìyá* não é generificada, porque seu raciocínio e significado derivam do papel de *Ìyá* como cocriadora – com *Èlédàá* (Quem Cria) – dos seres humanos... *Ìyá* também é uma categoria singular, sem comparação com qualquer outra. Além disso, tanto anamacho quanto anafêmea escolhem espiritualmente suas *Ìyá* da mesma maneira, e as *Ìyá* estão conectadas com toda a sua prole nascida, de maneira similar, sem qualquer distinção feita pelo tipo de genitália que ela possa ter. (OYÈWÙMÍ, 2016, p. 03).

muito mais ao coletivo, que pode ser também não sanguíneo, a potência de *Ìyá* como uma figura para além da parideira, mas a maternidade que sustenta, cuida, educa, ensina, próxima à figura da senioridade.

Resgatar esse conceito da cosmovisão africana é importante para compreender que a forma de vida e criação das crianças em comunidades negras tem esta herança ancestral; suas bases estão fortemente ligadas ao coletivo e na potência de todas as *Ìyás* que sustentam comunidades negras com sua força, espiritualidade e ancestralidade.

Pretinha narra também sobre como se sente linda com os turbantes costurados por sua mãe, que também costura as roupas brancas para a sua irmã ir para a universidade onde cursa medicina e também para ir para o terreiro de candomblé: “Nos dias de festa no terreiro, minha irmã usa outra roupa. Foi mamãe que fez, com muito carinho! Ela é toda de palha. A minha irmã é filha do Orixá Obaluaye.”.

O protagonismo infantil, a oralidade, a territorialidade, a força e os conhecimentos da mulher negra, a valorização da beleza negra, os saberes dos mais velhos, a valorização da língua, assim como das religiões de matrizes africanas, e a ancestralidade surgem ao longo da história de Pretinha e posso afirmar que muitas crianças negras baianas podem se encontrar nessa história.

Ao fazer menção ao candomblé e aos orixás, a história pode contemplar, também, as crianças de terreiro que muitas vezes precisam esconder a sua relação com a religiosidade e ancestralidade (CAPUTO, 2012). Compreende-se a ancestralidade como um princípio amplo, que contempla ancestrais nascidos do homem e também divindades, como explica Fábio Leite:

[...] o princípio histórico estabelecido pelos ancestrais é elemento objetivador das regras mais decisivas que regem a estrutura e a dinâmica dessas sociedades. Toma-se necessário ainda indicar que esse princípio ancestral é suficientemente amplo para incluir, além dos ancestrais nascidos do homem - os ancestrais históricos - também as divindades e até mesmo o preexistente, pois que os dados de realidade indicam que todos esses seres estão indissolivelmente ligados à explicação do mundo e à organização da realidade, não obstante as diferenças de substância. (LEITE, 1995, p. 110)

Nas quatro literaturas selecionadas nos encontramos com crianças negras que assumiram o protagonismo em suas histórias ficcionais, todas elas apresentando uma forte ligação com sua ancestralidade, seja através de laços sanguíneos, comunitários ou espirituais. A memória ancestral abraça as crianças de diferentes formas e a encontramos em situações cheias de afetividade, valorizando positivamente suas histórias e despertando nelas o orgulho de suas raízes.

4.2 Corporeidades e oralidade: espaços e conflitos observados e ouvidos

A observação foi o instrumento adotado para perceber o espaço da instituição de Educação Infantil, assim como para ter os primeiros contatos com as crianças, acompanhando suas atividades diárias, rotinas, brincadeiras, os valores, interesses do grupo e os processos de socialização das crianças participantes da pesquisa.

A observação participante colaborou para que eu consolidasse uma relação de parceria com as crianças; as trocas se iniciaram de forma tranquila e aos poucos fui sendo aceita no grupo. Neste tópico falarei mais sobre as formas como essa relação foi estabelecida e também sobre o que foi observado no espaço físico da instituição e durante o tempo com as crianças.

Apresentarei algumas reflexões sobre o que foi observado e vivenciado, partindo dos valores civilizatórios afro-brasileiros corporeidade e oralidade, pois falar sobre corporeidade é defender a existência simultânea entre corpo e mente (REIS, 2010), que habita um lugar, expressando-se de diversas formas em seu cotidiano, seus sentimentos e sua cultura. A cultura, que não é individual, nem fixa, que sofre constantes trocas com outras culturas através do tempo e do contato com diversos outros corpos. Corpos vivos que mesmo sem falar contam histórias, como afirma Azoilda Trindade (2006, p. 98):

O corpo é vida, é aqui e agora, é potência, possibilidade. Com o corpo se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletivamente. Ele traz uma história individual e coletiva, uma memória a ser preservada, inscrita e compartilhada. O corpo conta histórias.

Enquanto pesquisadora me coloquei neste lugar como uma adulta, mulher branca, heterossexual, cisgênero, carregando em minha corporeidade minhas experiências, através de diversas trocas culturais que me tornaram quem sou. Logo, o que foi observado e que aqui relato são elementos selecionados por mim, que partem da minha individualidade, o que através das minhas experiências consegui identificar como elementos que pudessem ser traduzidos em palavras através desse texto.

Compreendendo também que através de texto não poderei relatar de forma genuína olhares, toques, cheiros, vozes que foram sentidos pelo meu corpo e me reconstruíram no processo da pesquisa. Entendo que as experiências vividas no processo me forjaram, reconstruindo o meu corpo; acredito que se fosse outra pesquisadora realizando o mesmo roteiro as reflexões seriam outras, com base em outras vivências.

Assim compreendo também a corporeidade de cada criança que, na relação consigo e também com os outros, cria, recria, aprendendo e se transformando todo o tempo (REIS, 2010). As trocas, as brincadeiras, o que é dito e o que é silenciado pelas crianças fala sobre elas.

Desta forma, compreendo cada indivíduo como corpo-território. Conforme Eduardo Miranda (2019, p. 25): “Elucido que o corpo-território é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa”. Logo, compreendo aqui as crianças como corpos-territórios que estão vivendo em uma constante troca de saberes no ambiente escolar e que através de seus corpos, do brincar, do faz de conta, através da forma como falam ou não querem falar, narram suas histórias e trocam experiências.

Nesta pesquisa faço a tentativa de romper com todas as ideias colonizadoras e adultocêntricas que engendraram a falsa verdade que crianças não podem falar, que não merecem ser ouvidas ou que suas narrativas são menores e menos importantes. O que é coisa de adulto e coisa de crianças? Em minha infância ouvi diversas vezes “Não, isso é coisa de adulto”. Mas eu sabia o que estava acontecendo naqueles momentos, eu tinha ouvidos, somente não foi me permitido falar sobre o que me atravessava diante daquele assunto “de adulto”.

Exatamente por isso, ao observar as crianças de perto, meu interesse também era ouvi-las conversar em alguns momentos, trocar ideias, conhecê-las a partir do que elas tinham a me falar, compreendendo a oralidade essencial nesse percurso. De acordo com Azoilda Trindade (2006, p. 98):

Pela/Na oralidade, os saberes, poderes, querereres são transmitidos, compartilhados, legitimados. Se a fala é valorizada, a escuta também. O conto, a lenda, a história, a música, o dito, o não-dito, o fuxico... A palavra carrega uma grande e poderosa carga afetiva.

Iniciamos o percurso observando o espaço da instituição que é amplo e acolhedor, com uma pequena área verde, bem ventilado, embora as salas sejam pequenas para a quantidade de alunos. As turmas têm uma professora e uma auxiliar de classe e, caso tenha uma criança com necessidades educacionais especiais, um profissional acompanha a criança.

Nas observações do espaço físico da instituição, percebemos como a branquitude está presente no local, nas paredes, nas bonecas e nas literaturas infantis expostas. A seguir, apresento algumas fotos dos espaços da escola e das ilustrações das paredes (Figura 24) que têm como tema “A turma da Mônica, de Mauricio de Souza”, cujo núcleo da turma principal é constituída somente por crianças brancas. Em apenas uma das ilustrações aparece um personagem negro e um indígena (Figura 25).

Figura 24 - Pátio do CMEI, ilustração nas paredes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 25 - Presença do personagem negro e indígena



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

As imagens reforçam que o processo de branqueamento (BENTO, 2002) da sociedade ainda é vigente, criado pela elite brasileira branca que padronizou sua estética, tornando-a referência. Essa divulgação do padrão fortalece a autoestima e o autoconceito branco a leva a tornar-se potência em diversas áreas - econômica, política, social e midiática - através de um pacto da branquitude que naturaliza esse processo e se abstém das consequências, negando os resultados de tais atitudes para o povo negro.

O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2002, p. 2).

Como podemos continuar aceitando e naturalizando a padronização dessas “decorações” nas paredes das escolas, que são reflexo de uma sociedade racista? Essa questão não surge nesta pesquisa, nem mesmo nessa escola, pois existem anos de luta do Movimento

Negro para garantir que a escola seja um lugar psicologicamente saudável para as crianças negras: “A educação formal sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.” (BRASIL, 2006, p. 18).

Das lutas do Movimento Negro foram conquistadas vitórias importantes, como a Lei 10.639/2003, que altera a LDB e institucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino públicos e privados brasileiros. Tal medida é produto de anos de reivindicações de profissionais da educação e da população negra, juntamente com o Movimento Negro.

Debater questões raciais no ambiente escolar ainda é visto como problemático pela equipe gestora e até por professores do corpo docente. Tensionar tais questões muitas vezes é uma tarefa solitária de professores e professoras que, conscientes de seu papel político, lutam diariamente contra o silêncio e a omissão que caminham juntos e reforçam o pacto da branquitude.

Para as crianças brancas, se reconhecer nas imagens da Turma da Mônica será uma alegria, apenas mais um encontro entre tantos que acontecem em seu cotidiano: nas propagandas midiáticas, nos desenhos animados, nos filmes, nos heróis e princesas, na televisão em geral, nos canais de *YouTube*, nos livros presentes na escola, nos contos clássicos contados, nos diversos encontros diários com a branquitude. É preciso que se fale da facilidade de uma construção positiva de identidade por parte das crianças brancas, reconhecendo a existência do privilégio, como defende Bento (2002, p. 03): “Evitar focalizar o branco é evitar discutir as diferentes dimensões do privilégio. Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura, o que não é pouca coisa”.

Tal dinâmica, torna os corpos das crianças negras invisíveis, chegando e formando um imaginário para esses meninos e meninas negras, fazendo com que eles e elas acreditem que fazem parte de um grupo outro, distante daquele que é bem visto pela sua escola e merece o destaque nas paredes. As instituições escolares, ao adotarem a postura de continuar naturalizando e reforçando o privilégio da brancura, reforçam também a engrenagem do racismo e, conseqüentemente, de uma construção identitária de forma negativa para crianças negras.

[...] identidade refere-se a um contínuo sentimento de individualidade que se estabelece valendo-se de dados biológicos e sociais. O indivíduo se identifica reconhecendo seu próprio corpo, situado em um meio que o reconhece como ser humano e social. Assim, a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. (CAVALLEIRO, 2006, p. 19).

Nesse processo, podemos imaginar os conflitos que envolvem a construção da identidade das crianças negras diante de um mundo que as bombardeia com a branquitude e marca de forma negativa os corpos negros. Eliane Cavalleiro aponta como uma das conclusões de sua pesquisa realizada no ano de 1997 que:

No espaço escolar há toda uma linguagem não - verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições - formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras -, que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2006, p.98)

No mês de dezembro foi criado na parede em frente ao portão de entrada um painel de Natal, representando um presépio e o nascimento de Jesus, com personagens retratados através da imagem europeia cristã de homens e mulheres brancos e brancas e um anjo loiro (Figura 26). A representação do Natal na instituição nos mostra o quanto a laicidade¹⁷ ainda está longe de ser uma realidade do CMEI.

Figura 26 - Painel de Natal



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora (2019).

A pesquisa de Eliane Cavalleiro foi realizada há mais de vinte anos, porém, ao adentrar na escola, ainda podemos encontrar um cenário semelhante ao retratado pela pesquisadora, pois ao visualizar esses painéis decorativos fiquei a me perguntar se tantos ganhos e feitos ao longo desses vinte e poucos anos ainda não haviam chegado à instituição que, apesar de desenvolver

¹⁷ A laicidade garante também aos cidadãos que nenhuma religião, crença ou igreja poderá cercear os direitos do Estado ou apropriar-se dele para seus interesses. Esta separação entre Igreja e estado é que garante a “pacificação” entre as diversas crenças religiosas, uma vez que não privilegia nenhuma delas. Assim, podemos apontar três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo. (DOMINGOS, 2009, p. 51)

projetos sobre a Cultura Afro-brasileira ainda continua tendo em sua base, retratada nas paredes, a branquitude e o cristianismo.

Ao longo desses vinte anos, vimos um crescimento das reflexões sobre representatividade e empoderamento de meninos e meninas negras, assim como um crescimento na divulgação de literaturas e animações com protagonismo negro. Nas mídias também podemos visualizar os mais diversos trabalhos com representatividade negra e, mesmo com toda essa notável mudança na nossa sociedade, a escola e uma grande parte da sociedade ainda parece ter dificuldades de se soltar das amarras eurocêntricas.

No primeiro dia de observação cheguei à escola e fiquei observando a chegada das crianças na instituição, enquanto aguardava para me apresentar ao porteiro, já que o mesmo precisaria autorizar a minha entrada depois de falar com a gestão.

Enquanto esperava e observava as crianças entrando, percebi que duas mulheres distribuía alguns folhetos e, também eu recebi um dos folhetos que trazia mensagens evangélicas. Ao ressaltar em minha proposta a intenção de dialogar com as crianças sobre identidades negras e me deparando com aquela situação no portão de entrada, que mostrava a força das religiões de base cristã naquela comunidade escolar, recordei as falas das professoras que relataram dificuldade de trabalhar com a cultura afro-brasileira e a resistência dos familiares ao tratar da temática devido ao racismo religioso que, com toda sua força, se faz presente nos ambientes escolares, também se fazendo presente no CMEI.

No cotidiano das escolas sabemos que as festividades cristãs interferem na dinâmica e no calendário escolar, como a Páscoa, as festas juninas - que aqui no Nordeste marcam todo o mês de junho - e o Natal, que alteram a programação escolar, levantando sempre as discussões sobre qual seria a forma adequada de trabalhar com as crianças tais temáticas.

Com isso, é possível perceber que as religiões cristãs são recebidas pela comunidade escolar com certa tolerância/aceitabilidade (BRASIL, 2006). Porém, quando se fala de manifestações religiosas de matrizes africanas, o cenário muda completamente, como foi relatado pela professora da instituição.

Será que se fosse uma mãe apresentando na entrada da escola folhetos ligados à umbanda ou candomblé, estaria distribuindo com a mesma naturalidade?

A escola para as crianças de religiões de matrizes africanas é um local de silêncio; as crianças escondem a sua condição religiosa na tentativa de se proteger do racismo religioso, utilizando da “estratégia do silêncio” (CAPUTO, 2012) para não sofrer ainda mais com a violência do racismo.

No primeiro dia de observação, cheguei na sala de aula e a professora já me aguardava; as crianças estavam chegando aos poucos e me sentei em uma das cadeiras de uma mesa formadas por seis pequenas mesas para crianças, que estava vazia. Aguardei um momento oportuno para me apresentar e em alguns minutos as crianças já estavam sentadas na mesma mesa que eu, bastante curiosas, afinal não sabiam quem eu era.

Durante a rodinha, me apresentei às crianças e contei um pouco sobre a pesquisa, sobre as contações de histórias que aconteceriam posteriormente e as crianças ficaram bastante curiosas, mostrando interesse nas propostas que foram apresentadas. Perguntei se elas gostariam de fazer esse trabalho junto comigo e todas aceitaram.

A rodinha, roda ou roda de conversas faz parte da rotina da Educação Infantil e é um momento em que a professora reúne as crianças sentadas no chão em círculo para cantar, contar histórias, introduzir uma temática, trocar experiências, ou seja, realizar atividades coletivas; é um momento de inúmeras possibilidades que acontece todos os dias.

Optei por adotar o momento da roda durante as conversas coletivas com as crianças, acreditando em seu potencial para garantir que as vozes delas e deles sejam ouvidas e suas narrativas possam ser compreendidas por todos da turma. A roda também é considerada como um legado ancestral e a sua engrenagem, a depender da forma como é mediada, poderá colaborar para o rompimento de hierarquias, como também pontua o documento “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” da extinta SECADI:

A roda ou rodinha, tão utilizada nas instituições de educação infantil e inserida na rotina das mesmas, possui um significado importante para diversas culturas e também para a indígena e africana. Na roda, é possível romper com as hierarquias, existe espaço para a fala, todos se veem. É na roda que se conta história, novas músicas e brincadeiras são aprendidas, que são feitos os "combinados". Retomar a roda como princípio de organização, como maneira de aprender coletivamente já é um exercício cotidiano de busca de respeito à diversidade. (BRASIL, 2006, p. 168).

Também expliquei para as crianças, no momento da roda, que iria pedir autorização das famílias através de um documento chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁸.

Rapidamente as crianças me incluíram no grupo e no mesmo dia que cheguei já fazia parte das brincadeiras, pois já era cliente dos restaurantes em que me serviam sopa, cuscuz, café, pizza, bolo e muitas outras gostosuras (Figura 27).

¹⁸ A pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram apresentados para os pais em um encontro marcado pela gestão escolar.

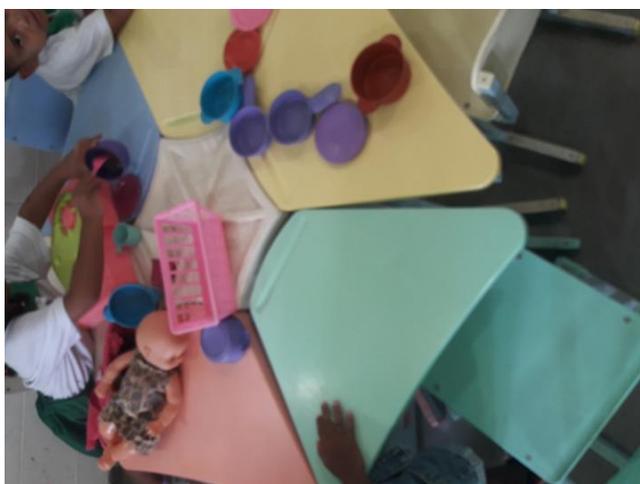
Figura 27 - Convidada para tomar café no faz de conta das crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Durante as observações, logo notei uma nítida divisão entre os meninos (que são maioria no grupo) e meninas, principalmente no que diz respeito às brincadeiras e brinquedos. As figuras a seguir mostram as mesas das meninas e dos meninos e chama atenção o fato de que estão sentados em mesas separadas, sendo possível observar, ainda, os brinquedos que estão nas mesas. Na Figura 28 pode-se observar panelinhas, um fogão e uma boneca bebê (branca); já na Figura 29 registra-se motocicletas e animais.

Figura 28 - Mesa das meninas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 29 - Mesa dos meninos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Essa divisão também foi destaque em pesquisa na qual se buscou investigar crianças e seu encontro com as relações de gênero (BARRETO, 2017). É necessário demarcar que, enquanto parte da sociedade, as crianças constroem suas identidades a partir das suas experiências com as questões raciais, sociais, econômicas e de gênero. Assim, é relevante citar o que foi vivenciado por mim nesta pesquisa no que concerne às questões de gênero.

Esse comportamento das crianças, de separação e dualidade entre “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, não é natural e sim reflexo de uma sociedade machista e sexista que ensina desde muito cedo para as crianças comportamentos que limitam as vivências de meninos e meninas. Quando a escola naturaliza esse comportamento, silenciando questionamentos, acaba por reforçar a engrenagem da sociedade machista. Como é apontado por Daniela Finco (2003, p. 93), “Muitas pesquisas apontam que a escola possui mecanismos sutis que constroem e mantêm as diferenças entre os sexos”. Defendo aqui que um desses mecanismos é a naturalização de comportamentos, a falta de ações que colaborem para mudar as dinâmicas de separação entre os meninos e meninas ou até mesmo entre os tipos de brinquedos e brincadeiras que vivenciam.

Desta forma, ao falar de relações de gênero na educação infantil, é essencial iniciar reconhecendo que o espaço e as relações estabelecidas nas creches e pré-escolas não são neutros e participam, de forma sorrateira, das construções identitárias das crianças, que se iniciam nas primeiras relações das crianças com o coletivo. (FINCO, 2003)

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo,

remexer e atribuir novos significados à nossa própria história. (FINCO, 2003, p. 100).

O foco central dessa pesquisa é dialogar com as crianças a partir das relações raciais. Porém, compreendo que ao assumir uma postura decolonial, adotando assim o lugar de luta contra a colonização dos corpos, não se pode deixar de trazer as relações de gênero para o debate, uma vez que gênero também é uma categoria necessária para dialogar com as crianças e sobre as infâncias.

Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude. (FINCO, 2003, p. 100).

A figura a seguir (Figura 30) é mais um exemplo de como se dava a formação da dinâmica naquela turma: meninos brincando com blocos de construção, motocicletas e carrinho e meninas com panelinhas e de boneca, fazendo de conta que eram donas de casa ou tinham restaurantes.

Figura 30 - Crianças brincando na sala de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Em um desses momentos de brincadeira uma das meninas diz estar vendendo caruru, mexendo as panelinhas. Ela faz uma pausa e corre para perto de mim e chega em meus ouvidos sussurrando:

-Pró, lá em casa faz caruru¹⁹. Que ir comer lá? (Julia, diário de campo)

¹⁹ O caruru é uma comida tradicional da cozinha baiana, servido juntamente com o acarajé. Além disso, o caruru é comida tradicional das festas de São Cosme e Damião. Sua receita leva quiabos, camarão seco, gengibre, amendoim, castanha de caju, azeite de dendê, sal e pimenta.

Júlia não me deixou responder; correu para longe e pareceu ter se arrependido de falar aquilo. Até tentei retomar o assunto, dizendo que gostava muito de caruru, mas ela me ignorou. Fiquei refletindo no porquê do arrependimento da menina em ter me convidado para comer o caruru em sua casa, mas infelizmente não tive outras oportunidades de compreender o real motivo. Sendo caruru uma comida oferecida a orixás, fiquei pensando se o silêncio da menina não teria sido para evitar a continuação de um diálogo que envolvesse o tema da religiosidade.

Durante as dinâmicas que observei naquelas manhãs, pude perceber que as crianças se divertiam com alguns brinquedos da escola, mas também traziam outros de casa. Todos os dias tínhamos novidades entre os brinquedos trazidos de casa e em um dos dias observados uma das crianças, que não havia levado o seu brinquedo de casa, foi questionado por seus colegas. Percebi que o menino ficou afastado do grupo por não ter o brinquedo naquele momento, permanecendo sozinho em uma das mesas.

Ao longo dos dias observados pude perceber que as relações mudavam por detalhes como o citado acima, da falta do brinquedo trazido de casa. Em um dos dias ouvi a seguinte frase de uma das crianças: “quem tem o brinquedo é quem manda”, se referindo às regras das brincadeiras. É possível constatar, então, que desde bem pequenas as crianças já iniciam as reproduções da sociedade, que coloca em evidência nas relações quem tem o poder econômico, sendo o mesmo aqui representado pela posse do brinquedo.

Um das atividades observadas que me chamou bastante atenção foi a construção de um cartaz coletivo, no qual as crianças deveriam carimbar sua mão com tinta, representando seu rosto (a palma da mão) e cabelos (os dedos) (Figura 31).

Figura 31 - Confecção de cartaz



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019)

A professora organizou as tintas de forma que todas as crianças pudessem escolher a cor da sua preferência e cada criança escolhia duas cores: uma para representar seu rosto e outra para o cabelo. As combinações foram muitas, como: rosto preto/cabelo marrom, rosto vermelho/cabelo azul, rosto verde/cabelo branco; a decisão de cada criança era motivo de inquietação dos seus colegas, que davam diferentes opiniões sobre a escolha. As crianças faziam diferentes associações em relação à escolha das cores, sendo que os meninos, ao falar das cores, faziam associação com heróis (Homem-Aranha, Hulk, Super-Homem).

Em determinado momento, as meninas iniciaram uma tensão quando Raissa estava escolhendo as cores e Tainá a repreendeu:

*- Larga de teima menina, não tá vendo que essa cor é de menino?
(Tainá, diário de campo)*

Como já dito anteriormente, as relações de gênero não passaram despercebidas em minhas observações. A fala de Tainá é um retrato da sociedade em que o binarismo impera, colocando meninos e meninas em caixas separadas nas quais as vivências, preferências e escolhas são completamente vigiadas pela heteronormatividade²⁰ imposta pela sociedade.

Após algumas reflexões, as crianças acabaram se dando conta que seria melhor escolher uma cor que representasse a cor da sua pele e cabelo e uma das meninas falou, apontando para um pote de tinta rosa claro:

- Eu vou ser cor de pele. (Raissa, diário de campo).

A professora prontamente trouxe uma reflexão sobre a fala da menina, questionando-a:

- Mas que cor é cor de pele? Você é dessa cor aqui? (Professora, diário de campo).

A menina ficou pensativa e continuou a observar os colegas e um deles afirmou:

- Eu sou marrom. (Gabriel, diário de campo).

- Eu sou marrom com cabelo preto. (Professora, diário de campo).

²⁰ O conceito de heteronormatividade defende que apenas os relacionamentos entre pessoas de sexos opostos ou heterossexuais são normais ou corretos; enxerga a heterossexualidade como a norma numa sociedade e marginaliza as orientações sexuais que se diferem da heterossexual.

- *Pró, sua cara não é marrom. (Júlio, diário de campo).*

- *Não? (Professora, diário de campo).*

E com um pote de tinta marrom na mão, a professora continua:

- *Eu sou dessa cor aqui marrom, muda um pouquinho o tom, mas sou marrom. Marrom também é cor de pele. Sou uma mulher negra! (Professora, diário de campo).*

Após a fala, a professora também pintou a sua mão e colocou no cartaz e as crianças ficaram pensativas diante das reflexões trazidas por ela; as escolhas de cores passaram a acontecer de forma mais tranquila e começaram a pensar nos tons de suas peles.

Os momentos de interferência da professora foram importantes para a reflexão das crianças e suas construções. Na pesquisa que realizei em 2017, as situações observadas são completamente opostas, pois a professora não interferiu em nenhuma das situações de preconceito e discriminação que ocorriam na sala (BARRETO, 2017).

Ao observar as crianças brincando, eu sempre era convidada a ajudar nas brincadeiras e fazer aquilo que para elas era mais difícil: os animais mais complicados de serem feitos e as construções mais complexas de serem executadas com bloquinhos (Figura 32). Em um desses dias brincando com eles com bloquinhos, perguntei o que estavam fazendo e um dos meninos respondeu que estava fazendo o “portal da Disney”, a “casa do Mickey”; outro menino disse estar fazendo um “castelo” e o terceiro “a torre fel” que demorei um pouco para compreender que se tratava da Torre Eiffel, um ponto turístico da cidade de Paris, na França.

Figura 32 - Brincando de construir com bloquinhos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

No momento que observei a brincadeira dos meninos, fiquei refletindo sobre as referências representadas pelas crianças através de suas construções, completamente eurocêntricas. Em sua maioria, os conteúdos midiáticos consumidos pelas crianças apresentam essa realidade, que é completamente distante da vivenciada por eles e elas, mas que ficam presentes em seu imaginário. Como os livros escritos por Chimamanda Ngozi Adichie, mulher negra nigeriana, quando tinha sete anos: seus personagens eram todos loiros e de olhos azuis, reflexos das leituras que havia feito, já que nas histórias ela encontrava uma cultura completamente distante da sua (ADICHIE, 2019).

Como eu só tinha lido livros nos quais os personagens eram estrangeiros, tinha ficado convencida de que os livros, por sua própria natureza, precisavam ter estrangeiros e ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Mas tudo mudou quando descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de ser encontrados quanto os estrangeiros, mas, por causa de escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, minha percepção da literatura passou por uma mudança. Percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não era um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei, então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. (ADICHIE, 2019).

Chimamanda hoje é uma das mais importantes autoras de literatura africana e a história da sua infância nos faz repensar sobre esse consumo de outras culturas/outras histórias sem olhar para a nossa, o que a autora chama de “ O perigo de uma história única”. (ADICHIE, 2019).

Uma das crianças da turma, sempre muito “questionador”, em um dos dias da observação me recebeu com a frase:

- Lá vem ela de novo. E cadê as historinhas que você prometeu? (Pedro, diário de campo).

Fiquei até um pouco desconcertada, mas prometi a eles que o momento das histórias estava se aproximando. O mesmo garoto também me fez outras perguntas que eu não poderia deixar de trazer para esse texto, para que os leitores possam visualizar as maravilhas envolvidas na pesquisa com crianças. Quando iniciei a pesquisa, estava passando pela transição capilar, que, como já falei na Introdução desse texto, o grande corte para retirar toda a parte com química do cabelo foi feito no mesmo período em que eu estava realizando as observações. E em uma das manhãs fui questionada pelo menino:

- Por que tu cortou o cabelo assim? (Pedro, diário de campo).

Os meus porquês eram muitos e poderia ter respondido de diversas formas, mas apenas sorri, passando muitos porquês pela minha cabeça e falei:

- *Queria saber se ficava bonito assim. (Pesquisadora, diário de campo).*

E o menino me olhou e continuou em silêncio. Em outro momento Pedro me questionou sobre o Diário de Campo.

- *Esse caderno aí é mágico é? Você só fica com ele na mão, ele serve para que? (Pedro, diário de campo).*

- *Eu estou escrevendo aqui sobre as brincadeiras de vocês. (Pesquisadora, diário de campo).*

E o menino prontamente respondeu:

- *E tu escreve tanta coisa aí não cansa não? Então pode escrever aí que você também está brincando. (Pedro, diário de campo).*

As perguntas de Pedro são o retrato das pesquisas com crianças, pois elas questionam, tentam entender cada ação da pesquisadora, estranham os silêncios e querem compreender mais sobre o pesquisador ou pesquisadora que, com pouco tempo, passa a ser também chamada de pró²¹ por todos.

As crianças pedem ajuda em atividades, oferecem lanche, pedem permissão para fazer alguma coisa; para elas é difícil compreender que o papel da pesquisadora não é o mesmo da professora da turma. Foi necessário fazer com que eles entendessem e eu sempre orientava que eles se dirigissem às professoras quando eram demandas que fugiam do foco da pesquisa e, desta forma, fomos nos ajustando.

Na sala havia alguns cestos com brinquedos e no armário também havia caixas com brinquedos, alguns ainda embalados. Em uma das manhãs em que eu estava observando a turma, a professora ofereceu a caixa de brinquedos às crianças, que ficaram muito felizes com todas aquelas novidades vindas da caixa. Uma das coisas que chamou mais atenção foi uma máscara de *Transformers*²² e Arthur pediu que eu tirasse uma foto dele com a máscara (Figura 33). Os meninos da turma sempre mencionavam seus heróis e os personagens de filmes que gostavam e queriam representá-los nas brincadeiras e desenhos e, como já mencionei anteriormente, estes heróis fazem parte de uma cultura

²¹ Diminutivo de professora, utilizada pelas crianças.

²² *Transformers* é uma franquia cinematográfica de ficção científica baseada na linha de brinquedos homônima criada pela *Hasbro*.

branca: em sua maioria os criadores e personagens são homens cisgênero, brancos, heterossexuais.

Figura 33 - Arthur com máscara de *Transformers*



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Em um dos dias de observação, cheguei na escola um pouco mais tarde e encontrei uma cena que me emocionou fortemente. Uma das crianças brincava com um boneco do Pantera Negra²³. Em um contexto de quase inexistência de bonecos e bonecas negras na sala de aula, a presença da figura do herói negro representa muito para aquelas crianças que falavam todos os dias de seus heróis favoritos. O Pantera Negra surge como uma grande possibilidade de encontro dos meninos negros com uma figura de forte representatividade.

²³ Em 1965 foi criado o personagem Pantera Negra, que surge na revista *Jungle Action*, mas não demora muito para ter seu universo próprio. O quadrinho que foi escrito pelo escritor e editor *Stan Lee* e *Jack Kirby*, retrata a história de *T'challa*, um super-herói, cientista e rei de *Wakanda*, país fictício da África. Um protagonista forte, que tem noção de artes marciais e conhecimento tecnológico, com um país totalmente desenvolvido em níveis sociais e tecnológicos, tem sua própria língua e traz uma ficção diferente da história dos super-heróis afro-americanos (VAZ; BONITO, 2019, p. 7). Em fevereiro de 2018, o estúdio de cinema norte-americano *Marvel* lançou o filme Pantera Negra, sucesso de bilheterias que conquistou muitas crianças, jovens e adultos.

Figura 34 - Crianças brincando com o Pantera Negra



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O faz de conta também fazia parte do cotidiano das crianças e um determinado episódio me chamou bastante atenção. Enquanto brincavam de casinha, o diálogo era o seguinte:

- Deita e dorme, já são duas horas da manhã, daqui a pouco as vizinhas estão aí derrubando tudo. (Tainá, diário de campo).

Logo depois, duas meninas estavam com as panelinhas e a mesma fazia novamente o papel de mãe na brincadeira.

- Tudo lavado, se não vou ligar para o seu pai e você vai tomar um tapa. (Tainá, diário de campo).

E depois:

- Acorda! Já são seis horas, se não vou ligar para seu pai. (Tainá, diário de campo).

A menina simula a ligação e um dos meninos chega, andando com passos fortes e não fala nada, apenas impõe a presença. E a menina que representa a mãe completa:

- Quero ver agora vocês não levantarem para ir para escola. (Tainá, diário de campo)

E prontamente as meninas se levantam.

Através do diálogo, é possível notar que as crianças utilizam seus conhecimentos sobre os contextos familiares no decurso da brincadeira e deixam explícito qual o significado da figura do pai na dinâmica familiar que reproduzem através do faz de conta. Os jogos vivenciados pelas crianças em seu cotidiano refletem o contexto social delas e, nesse contexto, “A brincadeira de casinha pode ser considerada como uma extensão cultural da sociedade, trazendo práticas sociais domésticas familiares para as ações lúdicas das crianças em situações compartilhadas” (CAMPOS; RAMOS, 2019, n.p).

Por meio das brincadeiras como casinha, faz de conta, bloquinhos, brincadeiras com animais e carrinhos, pude perceber que as crianças representavam diferentes papéis sociais, recriando diferentes contextos e trocando diferentes experiências:

[...]a brincadeira de faz de conta pode ser reconhecida como espaço social da experiência que permite a criança participar de uma situação inventada como se fosse real e, assim, protagonizar diferentes papéis sociais encontrados na macrocultura, recriando as informações do ambiente cultural, em seus enredos lúdicos compartilhados com parceiros de idades, conforme suas compreensões. (CAMPOS; RAMOS, 2019, p.02)

Percebi com as observações participantes que as brincadeiras para as crianças são uma (re)criação de um contexto social/cultural e, nesses momentos, as crianças e seus pares interpretam e reproduzem contextos, concepções, valores, costumes e crenças através das dinâmicas em que assumem papéis desempenhados socialmente pelos adultos que eles e elas observam e com os quais interagem.

Assim, com base nas observações das culturas de pares produzidas pelas crianças participantes da pesquisa e observando também sua corporeidade e oralidade, compreendo o brincar como prática social e cultural em que as crianças (re)inventam e (re)significam suas experiências e, nesse processo, acontecem inúmeras trocas que permitem às crianças formar e (de)formar suas identidades.

Quando uma das meninas aponta a cor ideal para a colega representar sua pele, pode-se perceber também que, nesse processo de socialização e trocas, a construção identitária poderá sofrer interferências.

As observações participantes continuaram a acontecer, porém elas seguiram juntamente com os momentos lúdicos que irei detalhar na próxima seção.

4.3 Momentos Lúdicos

Os momentos foram mediados pela pesquisadora e aconteceram na instituição escolar, utilizando diferentes espaços, como a sala de aula, a sala de vídeo e a brinquedoteca. Os espaços foram escolhidos a partir da dinâmica proposta, tendo o cuidado de sempre garantir a privacidade dos participantes da pesquisa. Aconteceram também conversas utilizando-se mostra de imagens/fotografias e as contações de histórias infantis negras.

O primeiro momento lúdico que aconteceu foi a apresentação de uma boneca negra que levei como surpresa para as crianças, com a proposta de que esta fosse, também, uma participante da pesquisa. Dessa forma, achei interessante reservar um momento lúdico para a apresentação da boneca, pois a ideia de levar uma boneca negra para a sala de aula surgiu da falta de bonecas negras no espaço, além da ausência de imagens e de literaturas com representatividade negra, como já dito anteriormente. Assim, gostaria de observar como a chegada da boneca iria ser vista pelas crianças.

Quando apresentei a boneca para o grupo (Figura 35) e expliquei que ela faria parte da turma, perguntei às crianças se elas gostavam de brincar de boneca e entre as respostas surgiram: “sim”, “só menina pode”, “menino pode sim”. Neste momento, afirmei que os meninos, assim como as meninas, podem brincar com bonecas e um dos meninos justificou: “Pró, eu não brinco porque a minha mãe não deixa”. Mais uma vez a fala das crianças surgiu, reforçando a existência de uma sociedade fortemente machista, que é capaz de proibir uma criança de brincar de determinada forma ou com algum brinquedo.

Figura 35 - Apresentação da boneca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Em um dos momentos de interação com a boneca, os meninos começaram a brincar, dançando com ela e um dos colegas apontou, rindo da situação e falando para os seus colegas: “Homem não dança”. Nestas situações, tanto a família quanto os colegas de escola passam a condicionar comportamentos e nomeá-los como certos e errados, assim como os que devem ser feitos por meninas ou meninos, reforçando o processo de disciplinamento dos corpos. Como Louro (2000) ressalta, o processo de escolarização continua permeado por uma preocupação em vigiar os corpos.

O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram - e ainda estão - preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, de jovens homens e mulheres. [...] Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (LOURO, 2000, p. 61).

Ainda durante esse momento de apresentação, perguntei às crianças se tinham uma boneca parecida com aquela em casa e alguns responderam que sim, tinham bonecas com vestido e conversaram sobre as cores dos vestidos das bonecas, mas não mencionaram sobre a boneca ser negra. Contei às crianças que ela ainda não tinha nome e convidei eles e elas para escolherem o nome dela. Algumas crianças deram sugestões e chegamos aos seguintes possíveis nomes: Princesa, Cinderela, Sofia, Sara e Isabela, que foram colocados no quadro para entrar em votação. Um dos meninos ficou em dúvida ao escolher, então sugeri que olhasse para a boneca e percebesse com qual nome ela mais se parecia e, prontamente, um colega gritou:

-Já sei! Ela parece com Lelê. (Arthur, diário de campo).

Lelê é a personagem principal do livro infantil “O cabelo de Lelê”, de Valéria Bomfim, que conta a história de Lelê, menina negra, e suas inquietações sobre o seu cabelo. A todo tempo a menina se pergunta: de onde vem tantos cachinhos? Até que encontra a resposta em um livro e descobre sua história e a beleza da herança africana. Importante destacar o quanto a história, contada pela professora em meses anteriores, foi significativa para ele, pois lembrou do personagem principal, comparando-a com a boneca.

Os nomes Princesa, Sofia e Sara ficaram empatados com três votos cada e fizemos novamente a votação com os três nomes e, então, Princesa foi o mais votado, com seis votos. Após a votação, conversamos um pouco sobre os cuidados com a boneca de pano, para não molhar, sujar ou rasgar as bonecas. Também perguntei às crianças se eles e elas achavam que a boneca parecia com mais alguém e um dos meninos relatou que se parecia com a sua mãe, por causa dos cabelos de cachinhos e que às vezes fazia tranças. Os meninos também falaram que a boneca parecia com Gabriel, que concordou, e reforçou mais uma vez a importância da presença da boneca como possibilidade de encontro das crianças negras com a suas características, sua cor, cabelo e memória ancestral. A presença de bonecas negras contempla, assim, a perspectiva da diversidade defendida em documentos oficiais:

A perspectiva da diversidade deve ser contemplada escolhendo-se para o acervo das instituições, por exemplo, bonecas negras, brancas, indígenas, orientais. Pode-se confeccioná-las inclusive com as próprias crianças e seus familiares, e os jogos podem também ser construídos considerando-se as diferenças regionais, não se perdendo de vista os brinquedos populares e artesanais. (BRASIL, 2006, p. 168).

Princesa passou a fazer parte de todos os momentos vivenciados pelas crianças; quando iam realizar atividades coletivas, a boneca sempre estava junto com a turma, que com muito cuidado a colocava em um lugar “confortável” (Figuras 36, 37 e 38).

Figura 36 - Turma reunida junto à nova integrante “Princesa”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 37 - Princesa, acompanhando as atividades da turma



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 38 - Princesa, acompanhando as atividades da turma



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Os meninos, que em um primeiro momento afirmaram não brincar com bonecas, foram os que mais me surpreenderam. Princesa subverteu a lógica machista e sexista existente nas falas das crianças e sua presença na mesa dos meninos era constante e motivo de disputa com as meninas. Sempre bastante cuidadosos com a boneca, deixavam que ela ocupasse um lugar entre os seis da mesa onde eles se sentavam e assim continuavam a brincar (Figuras 39 e 40)

Figura 39 - Lugar reservado à Princesa na mesa dos meninos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 40 - Lugar reservado à Princesa na mesa dos meninos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Princesa passou a fazer parte da rotina da escola, sendo objeto do interesse de todas as crianças da turma e participando das brincadeiras em diversos momentos (Figuras 41, 42, 43, 44, 45 e 46).

Figura 41 - Princesa, fazendo parte das brincadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 42 - Tainá, posando para foto com Princesa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 43 - Princesa, fazendo parte das brincadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 44 - Meninos brincando com Princesa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 45 - Júlia, brincando com Princesa, observando o rosto da boneca



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 46 - Júlia, brincando com Princesa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na segunda semana de Princesa na turma, pude perceber a presença de outras bonecas negras na sala de aula, trazidas de casa pelas meninas (Figura 47). As bonecas se juntaram a outras bonecas brancas que já existiam na sala de aula e também à Princesa (Figura 48). Logo, podemos perceber como a presença da boneca negra mudou a dinâmica da instituição em relação à valorização da cultura negra, contribuindo assim no combate ao racismo e à discriminação.

Figura 47 - Presença de outras bonecas negras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 48 - Brincando de casinha com Princesa, as meninas construíram uma cama com as cadeiras



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Diante do observado, pode-se afirmar que as propostas pedagógicas, assim como os materiais pedagógicos presentes nas salas de aula da Educação Infantil, devem assegurar:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes. (BRASIL, 2010, p. 21).

O trecho acima, presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), defende a dignidade da criança como pessoa humana, assim como a valorização e o respeito à história e culturas africanas e afro-brasileiras. Com base nas vivências que tive com as crianças após a apresentação da boneca Princesa, apresento aqui uma reflexão: Qual a importância das bonecas negras para as crianças negras e brancas? Por que afirmamos ser fundamental a presença delas em sala de aula? A pesquisadora Míghian Danae Nunes, elencou algumas ações possíveis de serem feitas dentro e fora da escola, que colaboram para a construção de um novo mundo, menos racista (NUNES, 2021). A ação elencada abaixo nos ajuda a responder nossos questionamentos:

Dê bonecas/os negras/os para todas as crianças! As/os bonecas/os negras/os devem fazer parte das brincadeiras das crianças, de todas elas, sem exceção, meninos e meninas. Ao dizer isso, devemos lembrar que temos bonecas/os que representam bebês e outras que representam mulheres e homens (ou seres que povoam nossa imaginação). Estes artefatos podem representar todas as raças, quando pensamos nas pessoas. Sendo assim, todas as crianças podem ter bonecas/os negras/os e não somente as crianças negras. O cuidado em oferecer bonecas negras deve partir de nós, pessoas adultas, que podemos escolher os brinquedos de forma orientada e inclusiva. Esta é uma responsabilidade que não devemos deixar de realizar, sob pena de não conseguirmos incluir, de maneira prática, ações antirracistas em nosso cotidiano. (NUNES, 2021, p. 68).

As bonecas e bonecos negros, como o herói Pantera Negra e a boneca de pano Princesa, são para as crianças negras uma possibilidade de encontro e fortalecimento de sua autoestima. Existem ainda algumas questões referentes à indústria, que reproduzem as bonecas negras com as mesmas características de bonecas brancas, mudando somente o pigmento de sua pele, reforçando assim os estereótipos de fenótipos considerados mais belos, desejados e contemplados.

É necessário, também, que as crianças brancas tenham referências negras e que aprendam a admirá-las e contemplá-las, na tentativa de romper com algumas teses, como a apontada por Maria Aparecida Silva Bento (2012, p. 101), quando assevera:

[...] crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras).

Acredito que apresentar para as crianças brancas as referências positivas e admiráveis, não somente com as bonecas, mas também com personagens reais e fictícios, seja um dos caminhos para continuarmos a luta por uma sociedade antirracista.

O segundo momento lúdico que vivenciei com as crianças se deu a partir da contação da história “Tóim, Cadê você?”, escrita e ilustrada por Tamires Lima. Iniciamos o momento sentados em roda, apresentei o livro às crianças e perguntei quem elas achavam que era “Tóim”, o nome que aparece no título, e uma das meninas falou que poderia ser o avô da menina que aparece na capa e, assim, continuei a apresentação com o objetivo de descobrir junto com eles e elas (Figura 49).

Figura 49 - Contação da história “Tóim, cadê você?”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Mostrei a fotografia da autora e ilustradora da história e contei às crianças que ela nasceu em Recife, porém veio estudar aqui na Bahia, em Feira de Santana, na UEFS, mesma universidade que eu estudo. Li também um trecho no qual a autora fala que foi um prazer ter escrito a história e João, um dos meninos da turma, pontuou:

- *Pró, pró, eu também tenho um caderno lá em casa que eu escrevo. (João, diário de campo).*

Comemorei com a turma, dizendo a elas que já tínhamos ali um escritor, assim como a autora da história, e as outras crianças também falaram que gostariam de escrever um livro.

Trazer a autoria da história como uma realidade para o futuro das crianças era realmente um dos meus objetivos ao apresentar para a turma uma autora negra, nordestina, que estudou em uma universidade em nossa cidade. A proximidade torna-se uma realidade possível quando uma das crianças afirma que já escreve em sua casa. Destaco a importância dessa apresentação de possibilidades para as crianças, permitindo que eles e elas possam visualizar seu futuro de forma positiva, se vendo como capazes.

Em um dos trechos da história está escrito: “Mas o que Lu tem de maior é um cabelo enooooorme que pode dar a volta ao mundo”. Nesse momento, um dos meninos fez uma interferência, dizendo: - *Meu pai disse que tem que cortar o cabelo, não pode ficar assim grande.* Então, pontuei que as pessoas podem cortar os cabelos, mas tem outras que preferem não cortar; algumas usam grande; outras raspam a cabeça; depende de como achar melhor.

No decorrer da história, quando li o trecho em que as amigas da personagem principal, Lu, ficavam falando que seu cabelo parecia um guarda-chuva, todo armado, Jorge se manifestou falando: *“isso aí não é legal” (Jorge, caderno de campo).* É possível compreender, portanto, que o menino conseguiu identificar que a prática racista das colegas de Lu em relação ao seu cabelo não era positiva.

Quando li o trecho “Ela ensinou que existe a cultura de usar tranças longas e curtas”, perguntei à turma: “Alguém aqui usa tranças?”. E as meninas logo levantaram as mãos e balançaram suas tranças. Nessa perspectiva, é possível reconhecer que através da literatura infantil as meninas e meninos negros têm a possibilidade de se encontrar em suas subjetividades, corpos, cabelos, cultura e modos de existir.

Com a continuidade da história, Pedro comentou na roda: “O cabelo de Lu parece com o de Princesa”. Após ao comentário do menino, perguntei às crianças se eles e elas tinham o cabelo parecido com o cabelo de Lu e uma das meninas, Raíssa, afirmou: “parece o meu”. A oportunidade de se reconhecer em um personagem é possível para Raissa quando partimos de uma história que tem como personagem principal uma menina

negra. Situações assim, de identificação diante de uma figura negra, somente poderão acontecer se a criança em questão tiver uma oportunidade como essa de encontrar uma imagem positiva de si e, nesse sentido, o ambiente escolar deve ser o local para que isso aconteça, contribuindo assim para a construção de uma autoimagem positiva de si e de seu grupo étnico (BARRETO, 2017).

Assim, concordamos com Trinidad (2012), quando a mesma afirma que a Educação Infantil tem o objetivo de proporcionar às crianças um desenvolvimento humano e social e, para isso, a mesma deve respeitar as especificidades dos educandos.

Após a contação da história, mostrei às crianças um cartaz com diferentes tipos de cabelos para conversar com eles e elas sobre a temática (Figura 50). Em sua maioria as crianças apontaram os cabelos das crianças brancas como mais bonitos e apenas duas crianças, em todo o grupo, afirmaram gostar dos cabelos das crianças negras. Crianças negras muitas vezes se mostram desconfortáveis e revelam desejo de mudar a sua cor de pele e ou cabelo (BENTO, 2012).

Figura 50 - Cartaz Diferentes tipos de cabelo e livro “Tóim, cadê você?”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Desde bem pequenas as crianças já constroem seus autoconceitos e iniciam sua construção identitária e, nesse contexto, o cabelo cacheado e crespo é um dos elementos que mais marcam os corpos dessas crianças e suas construções. Nilma Lino Gomes apresenta o corpo como um “terreno social conflitivo” e aponta que:

Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um

símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário. (GOMES, 2003, p. 174).

Sendo o corpo considerado um terreno conflitivo, compreende-se que o melhor caminho para que as crianças construam suas identidades de forma positiva é construir um cenário nos ambientes familiares, assim como no ambiente escolar, em que elas possam ser contempladas através do que lhes é apresentado como belo. Ou seja, em uma sociedade colonizada e completamente branconcêntrica, precisamos sempre procurar estratégias para alcançar tais objetivos, uma vez que a mídia entrega um ideal padrão de beleza que dificilmente consegue alcançar o grupo.

Após a nossa conversa, as crianças ficaram com o livro, fizeram o reconto e também ficaram observando as imagens (Figuras 51 e 52).

Figura 51 - Arthur e Julia revendo o livro
“Toim, cadê você?”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Figura 52 - Raissa e Rayssa revendo o
livro “Toim, cadê você?”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O terceiro momento lúdico (Figura 53) teve como disparadora a história “Sinto o que sinto: e a incrível história de Asta e Jaser”, de Lázaro Ramos (2019). O livro conta duas histórias que são interligadas: a primeira é sobre Dan e seus setimentos e a segunda narra a história de seus ancestrais, “Os povos do Rio Omo”, contada por seu avô. Considerei mais conveniente dividir as histórias em dois momentos lúdicos para garantir

a interação das crianças, uma vez que uma contação de histórias muito longa poderia ficar enfadonha para as crianças.

Figura 53 - Contação da história “Sinto o que sinto – e a incrível história de Asta e Jaser”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

Na história, o autor parte de palavras para introduzir as questões sentimentais do menino Dan e suas vivências em casa e na escola. Anotei as palavras – *escola, timidez, raiva, inveja, tristeza, paixão, arrependimento, alegria, desânimo e curiosidade* - e fui apresentando às crianças ao longo da contação da história, com a intenção de compreender qual o conceito delas para as crianças. Então, perguntei às crianças se elas conheciam essas palavras e recebi algumas devolutivas:

- *Na escola eu gosto de fazer atividade, ouvir música e brincar. (Jorge, diário de campo).*
- *Eu gosto de fazer meu nome (Davi, diário de campo).*
- *Eu gosto dos brinquedos, gosto de brincar, dos jogos, das músicas. (Pedro, diário de campo).*
- *Eu gosto de fazer o dever. (Júlia, diário de campo).*
- *Gosto de brincar. (Raissa, diário de campo).*
- *Pró! Eu sei o que é raiva, é quando você está estressado e fica com uma vontade esmagar tudo. (Júlio, diário de campo).*
- *Inveja eu acho que é quando uma pessoa tem uma coisa e a outra fica pedindo. (Raissa, diário de campo).*
- *Tristeza eu acho que quando a gente fica com vontade de comer comida. (Luis, diário de campo).*
- *Tristeza é vontade de chorar. (Pedro, diário de campo).*
- *Minha mãe ta com o pé doendo. Ela ficou triste! (Júlia, diário de campo).*
- *Alegria é quando a gente fica feliz de coração. (Júlio, diário de campo).*

Em outro momento lúdico, nos reunimos em mais uma roda para que eu contasse a segunda parte da história, “*A incrível história de Asta e Jaser*”, em que o avô conta para

Dan a história de seus ancestrais, povos que vivem às margens do Rio Omo. Inicialmente relembremos a história contada no momento anterior para que as crianças que faltaram no dia pudessem acompanhar.

Mostrei uma das páginas do livro às crianças da turma e perguntei o que elas estavam vendo, ao que Júlia me respondeu: - *Crianças de várias cores*. Após o comentário perguntei a eles e elas se ali na turma também era assim, se existiam diferentes cores de pele e então Davi afirmou: - *Sim, porque eu sou marrom*. E Júlio rebateu: - *Eu sou branco*. Já Pedro falou: - *Eu sou preto, Pró*. João disse: - *Eu sou moreno*. E Pedro, em dúvida, me perguntou: - *Eu sou moreno, pró?* Assim, as crianças começaram a conversar sobre os tons de pele. Nesse momento, Arthur levantou os braços falando: - *Aqui é preto ô, aqui é marrom*. O debate sobre a condição racial que surge a partir da história provoca nas crianças dúvidas e curiosidade, mas a conclusão com a afirmação racial mostra o quanto é revelante incluir nas práticas pedagógicas literaturas que contemplem a temática.

Terminei de contar a história e, no final, mostrei às crianças as fotografias (Figuras 54) e, nesse momento, um dos meninos apontou e falou - *Deus é mais, é um bicho. Parece um macaco*. As crianças começaram a rir, concordando com o colega e iniciaram uma algazara. Expliquei a todos(as) que aquela era uma criança que tinha como parte da sua cultura pintar os corpos e que, além desses povos, existem outras crianças que pintam os corpos. Combinamos que eu traria algumas fotos desses outros povos e culturas para que eles pudessem ver.

Figura 54 - Observando o livro da história “Sinto o que sinto – e a incrível história de Asta e Jaser”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O comentário, assim como a maneira como as crianças olham as imagens, com estranhamento, demonstra que o espanto se dá quando é oriundo de um rompimento do padrão de beleza branca. Nos livros infantis, as princesas, heróis ou personagens principais sempre estão inseridos em um padrão de brancura. As crianças negras sentem dificuldade de identificar-se com personagens negros e a ausência de debates sobre a temática na escola somente reforça as dificuldades que implicaram diretamente na construção da identidade da criança. Como aponta Gomes (2002):

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, n.p.).

Em outro momento lúdico, como havia prometido, levei as imagens e conversei com as crianças sobre os diferentes grupos étnicos, as diferentes culturas que pintam suas peles (Figura 55). As crianças observaram as imagens com bastante curiosidade e também compararam as fotografias com as ilustrações e fotografias que o autor apresenta no livro trabalhado anteriormente.

Figura 55 - Cartaz produzido para conversar com as crianças sobre povos que pintam suas peles



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2019).

O próximo momento lúdico, pensado para contemplar a contação da história “Sinto o que Sinto”, surgiu da necessidade de conversar mais com as crianças sobre as

diferenças culturais. Na Educação Infantil, é recorrente a necessidade de as(os) professoras(es) ampliarem determinada temática com base em uma demanda das próprias crianças ou até mesmo trazer para suas práticas temáticas que surgem a partir de suas inquietações.

Desse modo, apesar do planejamento inicial, não era possível afirmar que cumpriríamos rigorosamente uma quantidade pré-definida de momentos com as crianças, tendo em vista a possibilidade de abordar outras temáticas com base nas vivências ocorridas durante a pesquisa, como foi o caso do surgimento de Princesa e do último momento que relatei, pois ambos surgiram de uma necessidade percebida por mim ao longo da experiência.

Contemplar as inquietações das crianças deve ser uma das preocupações da educação infantil, uma vez que ao provocar sua turma com determinada curiosidade ou informação, a criança torna-se protagonista do processo. Ao conversar com as crianças sobre outras culturas, contemplamos também o papel fundamental da Educação Infantil, como aponta a pesquisadora Cristina Teodoro Trinidad:

[...] a educação infantil tem papel fundamental para possibilitar o desenvolvimento humano e social de todas as crianças. Para isso, deve respeitar as especificidades de cada uma delas, considerando suas histórias, culturas e formas de ser. Cabe à educação infantil contribuir educando as crianças para o respeito a si e ao outro. O conhecimento das distintas culturas que compõem a sociedade brasileira e a valorização dos diferentes grupos étnico-raciais são caminhos que devem ser percorridos por todos aqueles compromissados, de fato, com uma educação infantil de qualidade. (TRINIDAD, 2012, p. 128).

Considerando a fala da autora, cabe refletir que quando diz respeito à criança negra, a responsabilidade deve ser ainda maior, pois deve considerar sua especificidade, o resgate de sua cultura e sua história étnico-racial para que, assim, a criança se sinta parte da instituição e não meramente membro de um grupo que tem sua história negada e silenciada pelas instituições escolares. Imagino que dessa forma possamos respeitá-las em sua integralidade, sendo capazes protagonizar outras formas de produzir também suas relações.

Para isso, crianças negras precisam encontrar nas escolas referências positivas, que envolvam os valores civilizatórios afro-brasileiros, assim como os princípios de comovisão africana apresentados ao logo nesse texto que emergem das contações de histórias, levando-as a desconstruir um imaginário hegemônico e racista com relação a tudo que já construíram ou que ainda nem conhecem sobre os povos negros.

As literaturas infantis pretas são apenas um trecho de um longo caminho a ser trilhado para que possamos alcançar uma realidade em que as crianças transbordem o princípio do axé, a energia vital.

[...] tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil forem carregados da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida. (TRINDADE, 2005, p. 33).

Que por meio desse olhar apresentado por Azoilda Trindade as crianças possam ver o seu reflexo, como um espelho, percebendo a sua divindade e potencialidade de existência.

CAPÍTULO 5 - (IN) CONCLUSÕES E QUESTIONAMENTOS

Começo as conclusões desse trabalho ainda com muitas interrogações. Na introdução conto um pouco de que forma percebi que precisava ouvir as crianças e como elas me trouxeram até aqui. Porém, sinto como se ainda estivesse nos primeiros passos dessas escutas, vendo despertar alguns questionamentos: O que já aprendi, refleti e desconstruí ouvindo e conversando com as crianças? O que ainda tenho a aprender com as crianças?

Para compreender como aconteciam os processos de construção das identidades de crianças em uma turma da Educação Infantil foi necessário trilhar caminhos inicialmente teóricos. Estudando sobre crianças/infâncias e relações étnico-raciais foi necessário revisitar a minha concepção de infância, adotando em meus estudos a perspectiva das múltiplas infâncias, defendendo as suas existências e garantia de direitos, rompendo com as visões tradicionais sobre infância que as iguala e oferece-lhes um pacote de “conhecimentos” prontos e compreendidos como suficientes para o seu desenvolvimento.

Defendo que, para além dos estudos da Sociologia da Infância trazidos por autores europeus, existem importantes reflexões sendo feitas em diferentes espaços e tempos por pesquisadores/as preocupados em estudar as múltiplas infâncias, que aqui chamo de Sociologia das Infâncias Brasileiras, pois suas pesquisas produzem conhecimentos a partir de estudos no cenário brasileiro/afro-ameríndio. Pensando a educação como possibilidade de mudança frente à violência sofrida pelas crianças em escolas que ainda estão imersas no racismo estrutural, tal mudança poderá acontecer partindo de práticas antirracistas, contra hegemônicas e decoloniais.

Com base nas leituras realizadas, é possível afirmar que o ambiente escolar pode interferir nos processos de construção de uma identidade negra (GOMES, 2002), (BENTO, 2002), (CAVALLEIRO, 2006), (OLIVEIRA; ABRAMOWICZ, 2010), (TRINIDAD, 2011), (FASSON, 2017), (CARDOSO, 2018), (BARRETO, 2017). A forma como o negro e sua cultura é pensada na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode negá-las, colocando-as como inferiores. Os pesquisadores apontam para um ponto em comum a ser assumido quando pensamos em uma educação que colabore para que as construções identitárias das crianças negras sejam forjadas de forma positiva: essa educação deve ser pensada a partir de valores e conceitos africanos e afro-brasileiros.

Nesse sentido, partindo dessa perspectiva para pensar os caminhos metodológicos da pesquisa, me aproximei da Pretagogia (PETIT, 2015) e seus princípios filosóficos da cosmovisão africana: o pertencimento afro, a ancestralidade que permeia o nosso modo de ser e estar no mundo, a religiosidade como manutenção cultural, a oralidade/tradição oral, o corpo enquanto produtor de saberes e o entendimento da noção de território. Além disso, essa pesquisa se apoiou nos Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (TRINDADE, 2013): energia vital, ludicidade, territorialidade, corporeidade, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, ludicidade, circularidade, memória e musicalidade.

Ao decidir conversar com as crianças a partir de histórias infantis escritas por autores baianos/as negros/as, pensei inicialmente apenas na possibilidade de representatividade que os personagens negros e as imagens dos autores poderiam ter para as crianças. Porém, ao fazer a seleção das histórias, percebi o quanto elas podem colaborar para a construção das identidades de formas positivas para além da representatividade. Percebi a potencialidade das histórias escolhidas construídas através da valorização da cultura e da memória africana.

As literaturas infantis pretas selecionadas trazem as histórias de quatro crianças negras e suas relações com a família e comunidade. A coletividade e o comunitarismo são apresentados de forma positiva e valorizada, despertando nos personagens o sentimento de pertencimento, o empoderamento, a autoestima positiva além de construções identitárias positivas que podem ser observadas em suas narrativas.

As histórias de todas as crianças negras, personagens das literaturas são atravessadas pela ancestralidade de diferentes formas, seja através da vida em comunidade; da relação com os mais velhos de sua família que trazem saberes que colaboram para que as construções das crianças se deem de forma positiva; no rememorar de histórias de seus ancestrais que, por meio da oralidade, chegam em seus corações, afagando-os, resgatando nessas crianças forças para lidar com seus sentimentos e também através dos poderes ancestrais espirituais que surgem nas histórias com suavidade.

A partir das narrativas dos personagens das histórias, das fotografias e ilustrações foi possível prever a possibilidade de as crianças se encontrarem nas imagens e representações da cultura, território e estética, o que também pode acontecer diante do repertório de palavras, sabores e cheiros narrados pelos autores negros baianos e seus personagens.

Sugiro aos leitores que procurem ler as obras na íntegra para que também possam se reconhecer nelas, nas lindas ilustrações, no cotidiano dos personagens e nos seus

autores. Com isso, também estarão valorizando e colaborando com as produções de autores negros/as, já que a existência dessas obras é fruto da luta contra o racismo/racismo literário que invisibiliza a população negra, assim como as produções artísticas negras em nosso país.

Ao observar as paredes da escola, os brinquedos, os livros em sala de aula e encontrar apenas referências brancas, percebi que, apesar da unidade escolar afirmar trabalhar com projetos sobre a Cultura Afro-brasileira, a invisibilidade do povo negro ainda estava presente na instituição, denunciando a violência do racismo, negando que as construções das crianças negras se deem de forma saudável, pois se deparam apenas com a valorização de traços de pessoas brancas.

É importante refletir, ainda, sobre a maneira como a religiosidade é tratada nas instituições, e não apenas na instituição em que o estudo foi realizado, mas na maioria delas. Pesquisas questionam a laicidade da escola, uma vez que o cristianismo e suas orações são vistas como aceitáveis e universais (BARRETO, 2017), o que pode colaborar para o silenciamento das crianças de religiões de matrizes africanas que costumam esconder sua religião na escola, compreendendo o quanto o racismo religioso (NOGUEIRA, 2020) poderá interferir em suas relações naquele espaço.

Por meio das observações, percebi a brincadeira como via de reprodução do contexto sócio/cultural no qual as crianças estão inseridas, espelhando hierarquias, valores, costumes e crenças e retratando, através do jogo de faz de conta com seus pares, papéis desempenhados pelos adultos com quem elas interagem. Compreende-se, portanto, que o brincar é o caminho que o corpo usa para conversar (SOUZA, 2016).

A partir das observações das culturas de pares produzidas pelas crianças em sala de aula, observando sua corporeidade e oralidade, aponto o brincar como uma prática social e cultural em que as crianças inventam, (re)inventam, constroem e (re)constroem experiências. Das inúmeras trocas com seus pares, as crianças se apropriam de elementos que podem interferir em suas construções identitárias.

Não pude deixar que as relações de gênero passassem despercebidas durante a pesquisa, uma vez que ao propor uma pesquisa decolonial e antirracista, não poderia focalizar apenas as relações étnico-raciais e apagar a forma como as relações entre feminino/masculino eram vivenciadas pelas crianças e seus pares, de forma hierarquizada, separadas e opostas, o que me fez chegar à conclusão que, ao propor a realização de uma pesquisa com crianças, não conseguiremos apontar apenas para um ponto, uma vez que as questões étnico-raciais, de gênero e socioeconômicas são

evidenciadas por elas durante a convivência com seus pares. Nesse processo, as crianças vigiam seus pares, afirmando as cores ideais para serem escolhidas, posturas, brinquedos, tipos de danças e brincadeiras adequadas para cada uma, conforme sua cor/gênero.

A cultura de pares produzida por aquele grupo de crianças apresenta muitas referências e supervalorização da cultura branca, a exemplo dos prédios construídos com os bloquinhos que as crianças apontam como sendo a Disney ou a Torre Eiffel, os heróis e bonecas brancas. A presença da boneca negra, assim como das Histórias Infantis Pretas, surge na roda mudando a sua forma de girar.

Foi importante perceber como a presença da boneca negra alterou a dinâmica da instituição, uma vez foi marcante a mudança de comportamento dos meninos que, em um primeiro momento afirmaram não brincar com bonecas e, posteriormente, sempre reservavam um espaço para Princesa. Reafirmo aqui que a presença da boneca negra subverte a lógica machista e sexista existente nas falas das crianças, do mesmo modo como foi um disparador para que outras bonecas negras chegassem à sala.

A oralidade, circularidade e ancestralidade caminhou conosco nos momentos de realização das atividades, seja nas contações, nas rodas de diálogo, na interação das crianças e na presença dos ensinamentos dos mais velhos nas histórias escolhidas para serem contadas. Reconhecemos que as histórias podem se tornar aliadas durante o processo de construção das diferentes identidades raciais das crianças, uma vez que quando bem selecionadas poderão contribuir para que as crianças possam encontrar sua humanidade tantas vezes negada (ARAÚJO, DIAS, 2019).

As literaturas infantis pretas foram “suleadoras” do diálogo com os meninos e meninas negras e mostraram-se potentes por suas inúmeras possibilidades de encontro e identificação. As crianças comentam as histórias, as imagens, as situações e as relacionam com suas vivências; se reconhecem através dos personagens, afirmando “*Eu sou preto!*”, demonstrando orgulho da sua cor. As Histórias Infantis Pretas surgem também para romper com um distanciamento das crianças diante de outras culturas, apresentando a elas e valorizando outras formas de existir e de produzir conhecimento.

Assim, consideramos que a proposta de realizar a pesquisa com crianças e não sobre elas foi alcançada por meio da metodologia que as convida a interagir, motivando suas oralidades. As crianças falam! Constatamos que a presença das Literaturas Infantis Pretas em suas vidas afirma a sua existência, valorizando as crianças como serem integrais que elaboram, refutam e constroem suas crenças sobre si e sobre o mundo à sua volta e, diante desses atravessamentos, constroem suas identidades.

No decorrer do processo de escrita, questioneei muitas vezes a minha validade enquanto pesquisadora; escrever em primeira pessoa foi um desafio, ainda não superado em sua totalidade. Porém estou aqui por compreender o meu papel político enquanto professora de Educação Infantil; estou aqui com o compromisso de ser agente de uma educação antirracista e decolonial, na luta contra a pedagogia adultocêntrica e eurocêntrica que, como pilares, sustentou a escola brasileira por muito tempo e ainda permanece entranhada nas práticas docentes, através de discursos pautados em uma falsa defesa da família e de valores cristãos e patriarcais, reforçados pelo atual desgoverno.

Quando percebi que o cenário da Pandemia de Covid-19 se alongaria e que não conseguiria finalizar a pesquisa da forma como planejei, vivenciei uma crise que acredito não ser somente minha, mas sim de muitos pesquisadores que precisaram sair de campo e seguir com suas pesquisas de forma virtual. Essa opção não foi uma possibilidade neste caso. Agradeço às crianças por tudo que vivenciamos nos momentos compartilhados.

A pandemia e a realidade brasileira sob o poder de um desgoverno trouxe ainda mais preocupações ao pensarmos nas crianças negras e pobres. A escola, que era muitas vezes o local em que as crianças matavam sua fome e que denunciava maus tratos e abusos, precisou ser fechada para garantir o afastamento social; o Estado não se mostrou preocupado com as crianças, o silêncio sobre elas é assustador, assim como o silêncio que surge quando procuramos por respostas diante dos inúmeros casos de morte de crianças negras. O mesmo silêncio que surge quando questionamos sobre onde estão Lucas, Alexandre e Fernando, os meninos do caso de Belford Roxo, no Rio de Janeiro, desaparecidos desde dezembro de 2020.

No decorrer do processo de pesquisar com crianças, tendo como enfoque central as construções das identidades negras e suas dificuldades diante de uma sociedade imersa em desigualdades raciais e sociais, compreendendo o meu papel diante da pesquisa, assim como os dos/as pesquisadores/as que são referências para que eu pudesse realizá-la. Surgem como denunciadores de uma realidade que ainda fere e nega o direito das crianças negras de compreenderem a escola com um espaço que pertence a elas em todos os sentidos, uma escola que reflita a sua imagem.

Precisamos continuar pesquisando, ouvindo as crianças, compreendendo o que reproduzem nas brincadeiras e através das suas culturas de pares, para que em nossas práticas possamos resgatar valores que lhes foram negados. Compreendo que a mudança das práticas não é uma tarefa fácil.

Mesmo parecendo repetitiva, irei continuar afirmando a necessidade de um olhar sensível para a pluralidade das infâncias. Tenho esperança de que, durante a minha trajetória na educação, eu possa ver e colaborar para que aconteça uma mudança nas práticas de forma mais efetiva e que, assim, as novas gerações de pessoas negras possam construir uma memória de afeto sobre a escola. Acredito que “Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança” (FREIRE, 1992, p. 91).

Espero que esse texto, e as ideias que surgirem a partir de suas (in)conclusões, possam chegar até professores atuantes, professores em formação e pesquisadores e que possa colaborar para suas formas de ouvir as crianças e compreender seu repertório cultural.

Que os professores compreendam a necessidade de adotarem uma postura antirracista, afrocentrada, decolonial, caminhando assim para a construção de uma escola voltada para todas as crianças em suas diferentes singularidades, fortalecendo suas identidades de forma justa para todos.

Durante o percurso de escrita desse trabalho, compartilhei aprendizagens, ideias, temores e dúvidas com o grupo de pesquisa RIZOMA/UEFS, que sempre colaborou positivamente, abraçando as novas ideias trazidas por mim e pensando caminhos para a concretização delas quando apresentei as possibilidades de conversar com crianças. Fico imensamente feliz em pensar que o trabalho poderá colaborar para o grupo de pesquisa, somando-se com os estudos do grupo sobre Relações Étnico-Raciais, pensando a temática mais próxima às narrativas infantis e literaturas infantis pretas.

Convoco aqui pesquisadores/as para pensar com sensibilidade a partir de uma lente decolonial, antirracista e não adultocêntrica nas possibilidades de ouvir as crianças negras e pesquisar com elas. Convoco os professores/as brancos/as a repensarem suas práticas em sala de aula e suas formas de colaborar para tornar a escola um lugar positivo para as crianças negras. Ao fazer essa convocação, me incluo nesses grupos, percebendo que esse exercício deverá ser constante para todos a fim de alcançarmos a mudança esperada.

Uma das interrogações que surgiu quando comecei esse trabalho ainda seguirá aqui: O que ainda tenho a aprender com as crianças? Acredito que dificilmente essas aprendizagens tenham um ponto final, pois compreendi que ao optar por ouvi-las, elas podem nos levar a muitas possibilidades de aprendizagem e estudos. Ao olharmos a partir dessa lente não adultocêntrica e descolonizada, encontraremos diversos caminhos que nos

levarão a tentar compreendê-las e colaborar para que suas construções aconteçam cada vez de uma forma mais positiva, percebendo a potencialidade de sua existência.

Deixo também um questionamento para os leitores desse texto: O que você tem a aprender com as crianças? E com a sua própria criança?

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. Companhia das Letras, 2019.

AQUINO, L. Educação da infância e pedagogias descolonizadoras: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, A. L.; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E.; SANTIAGO, F.; SANTOS, S.E. (orgs.). **Infâncias e pós-colonialismo**: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil, ALB, 2015, p.95-105.

ARAÚJO, D. C.; DIAS, L. R. Vozes de Crianças Pretas em Pesquisas e na Literatura: esperar é o verbo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

ARENHART, Deise. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1981.

BARRETO, Daniela Coutinho. **Um estudo sobre infância e questões raciais**: como as relações interpessoais implicam para a construção identitária das crianças. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em pedagogia) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2017.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Racialidade e produção do conhecimento. In: SEYFERTH *et al.* **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 45-52.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO. Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Base da Legislação Federal do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 27 mar. 2019.

BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRITO, Kalypsa. **Pretinha de Ébano**. Salvador: Kawo-Kabiyesile, 2016.

CAMPOS, R. RAMOS, T. Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas. **Educação (UFSM)**, 44, e68/ 1-23. (2019).

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latino-americano de Ciências Sociais**, vol. 8, Nº 1, 607-630, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: educação e poder: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Anti-Racista: Compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane et al. **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um Estudo sobre as Relações Étnicorraciais na Perspectiva das Crianças Pequenas**. São Carlos, 2017. 183f. Tese de Doutorado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2017.

- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, William A. **Sociologia da Infância-2**. Penso Editora, 2011.
- DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DIAS, Lucimar Rosa Dias. **Cada um Com Seu Jeito, Cada Jeito é de Um!**. 2012.
- DOMINGOS, Marília de Franceschi Neto. Ensino Religioso e Estado Laico: uma lição de tolerância. **Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, v. 9, n.3, p.45-70, set. 2009. Disponível em: http://www4.pucsp.br/rever/rv3_2009/t_domingos.pdf. Acesso em: 05 de jun. de 2021.
- EMICIDA. **Amoras**. 1 ed. - São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- FASSON, Karina. **Raça, infância e escola: etnografia entre crianças em uma escola municipal de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Doi:10.11606/D.8.2018.tde-26062018-113130. Acesso em: 2020-04-29.
- FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura negra e identidades).
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, v. 14, n. 3 (42)- set-dez. 2003.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018, p. 177-191.
- GOMES, Larisse Louise Pontes. **“Posso tocar no seu cabelo?” Entre o “liso” e o “crespo”**: Transição capilar, uma (re) construção identitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura, 2002, 9: 38-47.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO Maria C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Vozes, p.79- 108. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação E Descolonização Dos Currículos. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167/409> Acesso em: 20 jul. 2021.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Editora UFMG, 1999.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África**, (18-19), 1995.

LIMA, Tamires. **Tóim, cadê você?**. Salvador/Secretaria de Educação, Secretaria de Cultura, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. 25(2): 56-76.jul./dez. 2000.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAFRA, A. H. **“Aqui a gente tem regra pra tudo”**: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de. SILVA, Isadora Souza da. A matripotência nos terreiros de candomblés pelas mãos das makotas. **Problemata: R. Intern. Fil.** V. 11. n. 5, 2020.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Trocas de peles no Atiba-Geo:** proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo-território docente. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/29509/1/Eduardo%20Miranda%20-%20Tese.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultural: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n 23, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ**, em 5 nov. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil** - Identidade Nacional Versus Identidade Negra. Autêntica Editora. 2006.

NJERI, A. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, (31), 4-17, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020.
NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, nov. 2011 – fev. 2012.

NUNES, Mighian Danae Ferreira. **Mandingas da infância:** as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Doi:10.11606/T.48.2018.tde-05122017-130043. Acesso em: 2019-08-09.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Educação antirracista para crianças pequenas: ideias para começar um novo mundo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 58-76, jan/jun., 2021.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, Alex Barreiro, Eliana Elias de Macedo, Flávio Santiago, Solange Estanislau dos Santos (Organizadores). **Infâncias e pós-colonialismo:** pesquisas em busca de pedagogias descolonizadora. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.02, p.209-226, ago. 2010.

OLIVEIRA, Fabiana Luci de. Metodologias de pesquisa na sociologia da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete. HENRIQUES, Afonso Henriques (Orgs). **Educação Infantil:** A luta pela infância. Campinas, SP: Papyrus, 2018.

OLIVEIRA, Ivani Francisco de. **Versões de mulheres negras sobre a transição capilar:** um estudo sobre processos de descolonização estética e subjetiva. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencantando corpos negros. Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES. v. 1 n. 3. 2020.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Tradução para uso didático de OYĚWÙMÍ, Oyèrónké por Wanderson Flor do Nascimento. **Matrpotency: Ìyá in philosophical concepts and sociopolitical institutions. What Gender is Motherhood?** Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2016, capítulo 03, p. 57-92.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no Currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann, and Marlucy Alves PARAÍSO. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia:** Pertencimento corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003. Fortaleza: EdUECE, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (orgs), CES, 2009.

RAMOS, Lázaro. **Caderno de rimas do João**. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que Sinto** – E a incrível história de Astar e Jaser. São Paulo: Carochinha, 2019.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate para um debate científico multidisciplinar. In: **A criança fala:** a escuta das crianças em pesquisas. CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECADI, 2006.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras Online**. Dourados, v.5, n.13, p.72-85, jan-abr. 2015.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** / Boaventura de Sousa Santos. - 7 ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 9-22, 2005.

SANTOS, Marta Alencar. **Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n91/a03v2691.pdf> >. Acesso em: 03 jul. 2019.

SCARANO, Julita. Crianças Esquecidas nas Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da. **Negritude e Infância: Cultura, Relações étnico-raciais e Desenvolvimento de Concepções de si em crianças**. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 2010.

SILVA, Geranilde Costa. **Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as**. Tese de doutoramento em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2013.

SILVA, Pedro Almeida. **Entre infâncias e espaços urbanos: Uma etnografia do habitar das crianças do Atlântico Norte, região metropolitana de Salvador**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOCIEDADE Brasileira de Pediatria. **Orientações a Respeito da Infecção pelo SARS-CoV-2** (conhecida como COVID-19) em Crianças. RODRIGUES, Cristina de Oliveira (relatora). Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Covid-19-Pais-DC-Infec-to-DS__Rosely_Alves_Sobral_-convertido.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

SOUSA, Ladjane Alves. **Rainhas**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.

TRINDADE, A. L. Em busca da cidadania plena. In: Saberes e fazeres, v. 1: **Modos de Ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: **Revista Valores Afro-brasileiros na Educação**. 2005.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade Étnico-Racial: Por Uma Prática Pedagógica na Educação Infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva et al. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - Ceert, 2012. Cap. 2. p. 119-137.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2011.

VAZ, Danielle. BONITO, Marco. **Pantera Negra: A Representatividade Negra e o Afrofuturismo Como Forma de Construção da identidade**. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul (20). **Anais...** Porto Alegre, RS. 2019.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Observação:

1. Observação Inicial:
 - Reconhecimento do ambiente escolar, registro das características e infraestrutura;
 - Observação da dinâmica escolar;
 - Compreensão do contexto e histórico escolar.

2. Observação participante:
 - Participar das atividades cotidianas da turma, aproximando-se das crianças;
 - Observar a cultura de pares e como as relações raciais aparecem no cotidiano (observação de jogos, brincadeiras, faz de conta e toda convivência das crianças).

Momentos Lúdicos:

1. Apresentação da boneca
 - As crianças irão dar o nome a boneca que fará parte da pesquisa.

2. Roda de Contação de Histórias: “Tóim, cadê você?”, de Tamires Lima
 - Palavras geradoras para o diálogo – cabelo – cabelos.

3. Roda de Contação de Histórias: Sinto o que sinto e a incrível história de Astar e Jaser, de Lázaro Ramos
 - Palavras geradoras para o diálogo: sentimentos – família – amor – raiva – orgulho.

A história conta sobre um menino chamado Dan em um dia comum em que passa por diferentes momentos que trazem à tona sentimentos distintos e, ao fim, conta sobre a ancestralidade contando a histórias de antepassados de Dan, Asta e Jaser.

4. Roda de Contação de Histórias: Rainhas, de Ladjane Alves Sousa
 - Palavras geradoras para o diálogo: rainhas – cabelo – beleza.

Rainhas conta a história de Raiza, uma garotinha de olhos pretos, cabelos recheados e enrolados. A história conta sobre a vida de quem vive na comunidade da

garotinha, servindo de inspiração para todas as crianças, para que elas encontrem com suas raízes, e territorialidade e, sobretudo, vivenciem as experiências com felicidade.

5. Roda de Contação de Histórias: Pretinha, de Ébano de Kalypsa Brito

- Palavras geradoras para o diálogo: família – mulheres – Pretinha – crianças que contam suas histórias.

Pretinha de Ébano é uma história que desde o início nos surpreende, assumindo a narrativa e trazendo o protagonismo infantil para a história. A menina nos conta sobre o seu cotidiano como criança negra do bairro da Liberdade na cidade de Salvador.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados responsáveis, seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “CONVERSANDO SOBRE IDENTIDADES NEGRAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL” que tem como pesquisadora responsável a mestranda Daniela Coutinho Barreto, sob orientação do Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano, do Departamento de Educação da UEFS. Todo o processo de pesquisa será pautado pelas Resoluções CNS 510/2016 e CNS nº 466/2012.

Este projeto tem como objetivo compreender como acontece o processo de construção da identidade de crianças negras em uma turma da Educação Infantil. Através da observação de atividades, da rotina, dos valores, e dos interesses do grupo, assim como, os processos de socialização das crianças e compreender como as crianças percebem os processos de construção da identidade e de uma autoimagem positiva no ambiente escolar.

Usando como ponto de partida a contação de histórias infantis. A pesquisa terá início em março de 2020 (com observações), com previsão de término em setembro de 2020. Toda e qualquer alteração do cronograma desta pesquisa será informada aos participantes da pesquisa. Esta pesquisa será no âmbito do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Jose Raimundo Pereira de Azevedo, sediado na R. Brasil, S/N, Conjunto Feira VII, Bairro Tomba em Feira de Santana/BA.

A pesquisa se desenvolverá no horário escolar, não havendo necessidade de as crianças ficarem no contra turno, de uma a duas vezes por semana, será decidido juntamente com a professora da turma o melhor momento para a realização da atividade contação de histórias que poderá acontecer durante 30 a 40 minutos.

Para a realização desta pesquisa, será necessário gravar (em áudio e/ou vídeo) todos os momentos, bem como realizar registros fotográficos; feitos pela pesquisadora, com isso informamos que é possível que sua identidade seja revelada. Contudo, esclarecemos que será respeitado o direito de seu/sua filho(a) ao anonimato, se assim o desejar.

Desse modo, caso você concorde em divulgar imagem de seu/sua filho, solicitamos que assine o termo de autorização de uso de imagem, que segue anexado a este documento. Destacamos que o anonimato só será quebrado caso o termo de autorização de uso de imagem seja assinado.

Garantimos a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da mesma, garantimos que as imagens não serão usadas de forma que possam prejudicar a autoestima dos participantes da pesquisa. E

sta pesquisa pode oferecer alguns riscos, tais como a exposição imagens de seu/sua filho(a), a revelação de sua identidade e algum constrangimento ao expressar suas opiniões, contudo nos comprometemos a não registrar, caso não se sinta confortável em expor suas ideias.

Todo o material produzido nesta pesquisa será guardado por cinco anos, nos arquivos pessoais da pesquisadora, bem como nos arquivos do grupo de pesquisa RIZOMA da UEFS, do qual faço parte.

Tendo em vista que as pesquisas com seres humanos podem causar algum risco, tais como: a revelação da identidade; constrangimento ao expressar as opiniões e exposição de imagens, nos comprometemos a não registrar caso a criança (ou seu responsável) não se sinta confortável em divulgar suas imagens e ideias.

Tendo como benefícios colaborar para a construção identitária das crianças negras de forma positiva, a presente pesquisa poderá ainda colaborar para a formação de professores da Educação Infantil e de toda Educação Básica, contribuindo para uma postura pedagógica que considere a voz das crianças em relação as diferenças, incluindo-as, colaborando assim para uma educação democrática.

Informamos que esta pesquisa não terá nenhum custo e você terá direito de buscar indenização no caso de eventual dano decorrente da mesma, conforme o disposto na Res. 466/12 item IV.3 letra g. Seu/sua filho(a) tem o direito de desistir de participar a qualquer tempo, sem nenhum prejuízo.

Ressaltamos ainda que o/a participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa. Ao fim da pesquisa, será realizada uma mostra para divulgação e devolução dos resultados.

Desde já nos disponibilizamos a esclarecer dúvidas antes, durante e após a realização desta pesquisa. Se você concorda em participar, assine conosco este termo, em duas vias: uma é sua e a outra ficará sob nossos cuidados.

Caso você se recusar a participar, não será penalizado de forma alguma. Querendo entrar em contato conosco, a qualquer momento, estaremos disponíveis no Prédio da Pós-graduação em Educação da UEFS, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feita de Santana/BA ou pelo telefone (75) 3161 8871.

Em caso de dúvida em relação aos princípios éticos desta pesquisa, indicamos contato com o Comitê de Ética da UEFS, pelo endereço eletrônico (cep@uefs.br) ou pelo ou pelo telefone: (75) 3161-8124, de Segunda a Sexta, de 13h30 á 17h30, no módulo 1, MA 17, Av. Transnordestina S/N, Novo Horizonte – Feita de Santana/BA.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável
Daniela Coutinho Barreto

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável
Nome:

APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu,

 (nome), de nacionalidade _____, portador(a) da Cédula de Identidade RG
 nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____,
 residente _____

_____, () **autorizo** () **não autorizo** o uso da imagem registrada
 em vídeo e/ou fotografia de seu(sua) filho(a)
 _____, nascido em _____,

registradas no âmbito da pesquisa “CONVERSANDO SOBRE IDENTIDADES
 NEGRAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”, a ser desenvolvida pela
 sra. Daniela Coutinho Barreto, mestranda em Educação no Programa de Pós-graduação
 em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sob orientação da
 Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das
 imagens acima mencionadas, exclusivamente para fins acadêmicos, artísticos e culturais,
 nas seguintes formas: (I) em vídeos educativo-culturais; (II) exposições e/ou mostras
 culturais divulgadas em diversos espaços; (III) mídias de divulgação de massa, em
 ambientes privados, coletivos, institucionais, virtuais, dentre outros; (IV) relatórios do
 projeto de pesquisa; (V) em relatos de experiência de quaisquer membros da equipe
 executora do projeto, seja professores ou estudantes, eventualmente publicados em
 reuniões e/ou periódicos científicos; (VI) em eventos acadêmicos e culturais na qual a
 equipe do projeto participe; (VII) possíveis eventos acadêmicos que envolvam a temática
 dessa pesquisa.

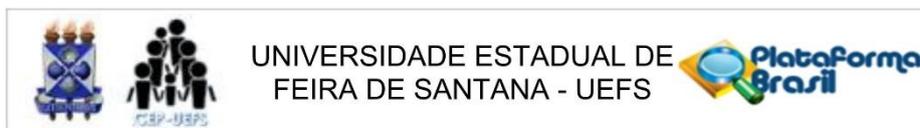
Por esta ser a expressão de sua vontade, eu, o(a) responsável, declaro que autorizo
 o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua
 imagem, e assino a presente autorização, em conjunto com o(a) responsável pela pesquisa,
 em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

Feira de Santana, _____ de _____ de _____.

Pesquisadora Responsável
 Daniela Coutinho Barreto

Assinatura do Responsável
 Nome:

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONVERSANDO SOBRE IDENTIDADES NEGRAS COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Pesquisador: DANIELA COUTINHO BARRETO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23877519.0.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.802.428

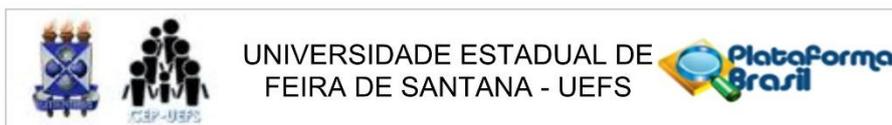
Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, proposto por Daniela Coutinho Barreto, sob a orientação do prof. Marco Antônio Leandro Barzano.

A pesquisadora responsável propõe "um estudo aprofundando de alguns conceitos como: identidade, identidade negra, o processo de socialização nas escolas, o silenciamento e a submissão em relação as questões raciais na escola, bem como a discussão sobre infância/ infância negra, culturas da infância e sociologia da infância" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02). Será realizado "um levantamento de artigos científicos em 5 plataformas online, com o objetivo de investigar de forma mais precisa como aparecem as pesquisas que relacionam a infância/crianças e relações raciais e quais as metodologias que os autores utilizam e, após o levantamento geral e leitura dos resumos, realizamos um refinamento selecionando aqueles que apresentavam em sua metodologia, as narrativas das crianças. Após o levantamento, foram encontrados ao todo 68 trabalhos que relacionam relações raciais e infância, dentre eles apenas 19 utilizavam em sua metodologia os diálogos com as crianças, em sua maioria pesquisa etnográficas, ou inspiradas no método etnográfico.

Considerando a quantidade de trabalhos, a pesquisadora responsável percebeu o quanto o diálogo

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 3.802.428

com as crianças ainda é um entrave no ambiente acadêmico, mesmo existindo pesquisas sobre a suas realidades, ouvi-las ainda é motivo de muitos questionamentos e desse modo, questiona: Será que crianças podem ser ouvidas em pesquisas? Qual a melhor forma de ouvi-las?

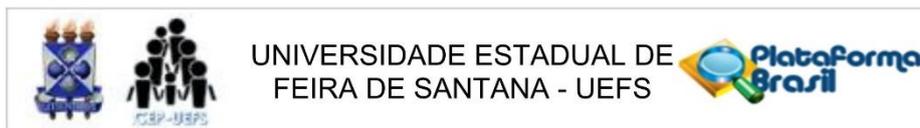
"É uma pesquisa qualitativa em uma perspectiva pós-crítica, de cunho etnográfico, cujas ferramentas são: observação participante e momentos de conversas" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 02). Acrescenta a pesquisadora responsável que o estudo "será no âmbito do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Jose Raimundo Pereira de Azevedo, sediado na R. Brasil, S/N, Conjunto Feira VII, Bairro Tomba em Feira de Santana/BA" (TCLE).

"Na nossa proposta de momentos lúdicos acontecerão também conversas através da mostra de imagens/fotografias. As contações de histórias infantis acontecerão na seguinte maneira, a pesquisadora realizará a leitura dialogada em que as intervenções das crianças serão bem vindas, a história funcionará como disparador para promover o diálogo. As histórias irão abordar temáticas voltadas as relações raciais, a valorização da cultura e estética negra, todas as histórias escolhidas são de autores baianos, nossa escola tem como objetivo valorizar a cultura local. A escolha da história poderá sofrer alterações ao decorrer do processo, devido as situações que poderão surgir e do planejamento desses momentos juntamente com a professora da turma.[...] Sendo elas inicialmente: As sessões lúdicas serão registradas através de fotografias, gravações de áudio e/ou áudio visuais e também diário de campo. Podemos considerar que o diário de campo é a denominação destinada para descrição minuciosa e densa dos dados recolhidos, o diário de campo ou diário de bordo é peça fundamental nas pesquisas com crianças, e sua relação com elas surgem em diversas pesquisas em que as crianças perguntam o que está sendo registrado (Nunes, 2017), pedem a pesquisa para desenhar ou escrever algo (Mafrá, 2015)" (Projeto completo, p. 11-12).

"A pesquisa será realizada na cidade de Feira de Santana, com crianças de 5 anos em uma turma de pré-escola da Centro Municipal de Educação Infantil Professor Jose Raimundo Pereira de Azevedo, a escola foi escolhida pela viabilidade, por ser em um bairro próximo a casa da pesquisadora e também por sua singularidade de atender apenas os grupos 4 e 5 da Educação Infantil, a escola está localizada no Conjunto Feira VII, bairro Tomba)" (Projeto completo, p. 13).

"A presente pesquisa não fará uso de TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), visto que

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 3.802.428

será realizada com crianças de 5 anos em processo de alfabetização. Consideramos que o documento pode provocar um certo constrangimento com a necessidade de uma assinatura. O assentimento será realizado através de uma conversa sobre a pesquisa com as crianças, em que os objetivos e a metodologia será detalhada, por fim a pesquisadora perguntará se as crianças desejam participar, essa apresentação será filmada, assim como outros momentos da pesquisa" [...] Ressaltamos ainda que o/a participante da pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa" (TCLE)

Apresenta cronograma com coleta de dados prevista para "março de 2020 (com observações), com previsão de término em setembro de 2020" e orçamento estimado em R\$ 3.500,00, com contapartida da instituição proponente (UEFS).

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO: "Compreender como acontece o processo de construção da identidade de crianças negras em uma turma da Educação Infantil" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03; Projeto completo, 05).

SECUNDÁRIOS: "• Analisar as atividades, a rotina, os valores, interesses do grupo, assim como, os processos de socialização das crianças. • Compreender como as crianças percebem os processos de construção da identidade e de uma auto imagem positiva no ambiente escolar" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 03; Projeto completo, p. 05).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS: "Tendo em vista que as pesquisas com seres humanos podem causar algum risco, tais como: a revelação da identidade; constrangimento ao expressar as opiniões e exposição de imagens, nos comprometemos a não registrar caso a criança (ou seu responsável) não se sinta confortável em divulgar suas imagens e ideias" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

"Tendo em vista que as pesquisas com seres humanos podem causar algum risco, tais como: a revelação da identidade; constrangimento ao expressar as opiniões e exposição de imagens, nos comprometemos a não registrar caso a criança (ou seu responsável) não se sinta confortável em divulgar suas imagens e ideias" (TCLE).

"DURANTE A PESQUISA VOCÊ PODE SE SENTIR ENVERGONHADO(A) OU TÍMIDO, PODE NÃO

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 3.802.428

FALAR OU INTERAGIR. MAS NÃO TEM PROBLEMAS NOS COMPROMETEMOS A NÃO REGISTRAR, CASO NÃO SE SINTA CONFORTÁVEL EM FALAR ALGUMA COISA OU SER FOTOGRAFADO" (TALE).

BENEFÍCIOS: "Colaborar para a construção identitária das crianças negras de forma positiva, a presente pesquisa poderá ainda colaborar para a formação de professores da Educação Infantil e de toda Educação Básica. Contribuindo para uma postura pedagógica que considere a voz das crianças em relação as diferenças, incluindo-as, colaborando assim para uma educação democrática" (Informações básicas/Plataforma Brasil, p. 04).

"Tendo como benefícios colaborar para a construção identitária das crianças negras de forma positiva, a presente pesquisa poderá ainda colaborar para a formação de professores da Educação Infantil e de toda Educação Básica, contribuindo para uma postura pedagógica que considere a voz das crianças em relação as diferenças, incluindo-as, colaborando assim para uma educação democrática" (TCLE).

"A PESQUISA TEM COMO BENEFÍCIO AJUDAR VOCÊ A SE CONHECER MELHOR E PERCEBER O QUE TEM DE LEGAL EM VOCÊ, A PESQUISA PODE TAMBÉM AJUDAR A SUA PROFESSORA E OUTRAS PROFESSORAS A DAR AULAS INTERESSANTES OUVINDO A SUA OPINIÃO SOBRE ELAS E SOBRE A NOSSA SOCIEDADE" (TALE).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um tema importante, contemporâneo realizado com uma população vulnerável, viável no que refere aos aspectos éticos da pesquisa, atendendo às exigências das Resoluções 466/12 e 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo completo, atendendo às exigências da Resolução 466/12 e da Resolução 510/16. Foram anexados os seguintes documentos:

- 1) Folha de rosto com carimbo da responsável pela assinatura, sinalizando o cargo/função que exerce na instituição proponente;
- 2) Projeto completo;
- 3) Anuência do Centro Municipal de Educação Infantil Professor Jose Raimundo Pereira de Azevedo, sediado na R. Brasil, S/N, Conjunto Feira VII, Bairro Tomba em Feira de Santana/BA;
- 4) Declaração do pesquisador colaborador se comprometendo em observar a Resolução 466/12 e a Resolução 510/16;

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 3.802.428

- 5) Cronograma;
- 6) Orçamento;
- 7) TCLE;
- 8) TALE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PROJETO APROVADO

Após o atendimento das pendências, o projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16 (CNS).

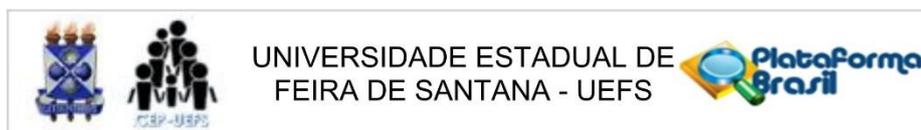
Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e da Resolução 510/16. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que, conforme institui a Res. 466/12, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	TERMO_IMAGEM_Daniela.docx	16/01/2020 23:53:33	JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Daniela.docx	16/01/2020 23:53:18	JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Daniela.docx	16/01/2020 23:53:05	JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439658.pdf	03/01/2020 21:46:44		Aceito
Parecer Anterior	OFICIO_PENDENCIAS.docx	03/01/2020 21:45:41	DANIELA COUTINHO	Aceito

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 3.802.428

Parecer Anterior	OFICIO_PENDENCIAS.docx	03/01/2020 21:45:41	BARRETO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_REV.doc	03/01/2020 21:44:28	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAM_REV.docx	03/01/2020 21:44:16	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_REV.docx	03/01/2020 21:44:03	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_IMAGEM_REV.docx	03/01/2020 21:43:42	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAALE.docx	03/01/2020 21:40:16	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	07/10/2019 23:48:18	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Outros	ROTEIRO_INSTRUMENTOS.docx	07/10/2019 23:41:58	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ACEITE.pdf	07/10/2019 23:40:21	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	07/10/2019 23:39:23	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	07/10/2019 23:39:04	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARA.pdf	07/10/2019 23:38:06	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	07/10/2019 23:37:15	DANIELA COUTINHO BARRETO	Aceito

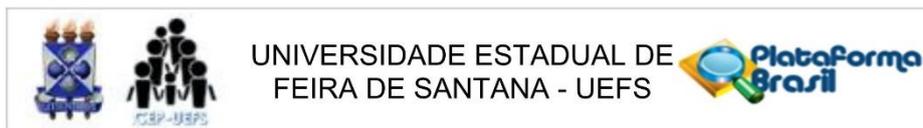
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3161-8124 E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 3.802.428

FEIRA DE SANTANA, 17 de Janeiro de 2020

Assinado por:
JEAN MARCEL OLIVEIRA ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br