



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

EDNALVA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA EM SERRA/ES**



Vitória

2022

EDNALVA RODRIGUES DE OLIVEIRA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA EM SERRA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cleyde Rodrigues Amorim

Vitória

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

O48p Oliveira, Ednalva Rodrigues de, 1980-
Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: uma experiência em Serra/ES / Ednalva Rodrigues de Oliveira. 2022. 131 f. : il.

Orientadora: Cleyde Rodrigues Amorim.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Práticas pedagógicas. 2. Educação infantil. 3. Racismo. 4. Antirracismo. I. Amorim, Cleyde Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

EDNALVA RODRIGUES DE OLIVEIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA
EXPERIÊNCIA EM SERRA /ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de
Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal
do Espírito Santo como requisito para obtenção do título de
Mestre em Educação na área de concentração Práticas
Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar

Aprovado em 14 de setembro de 2022.

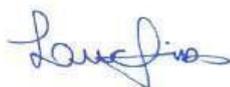
BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dr^ª. Cleyde Rodrigues Amorim
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Gomes Rufino Andrade
Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno



Prof^ª. Dr^ª. Lucimar Rosa Dias
Universidade Federal do Paraná
Membro externo

Dedico este trabalho, em especial, às crianças negras, com os seus cabelos crespos, penteados com pitucas, *black power*, trancinhas, turbantes e para cima.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sabedoria e coragem para chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Aroldo Rufino e Lindinalva Rodrigues; à minha irmã Jaqueline; aos meus irmãos, Marcio, Marcelo, Marcos e Gilmar; aos sobrinhos e sobrinhas Letícia, Breno Augusto, Kelvin e Alycia; a todos os meus familiares que me apoiaram e incentivaram.

A Priscila Calmon, Elaine Cristina e Crislane, amigas na fé, na oração, na perseverança e na escuta.

À professora e orientadora Cleyde Rodrigues Amorim, a quem tive o imenso prazer de conhecer nesta trajetória. Agradeço pela acolhida, paciência, atenção, orientações, trocas, sugestões e pelo incentivo para a construção desta pesquisa.

À banca examinadora, composta pelas professoras e doutoras: Patrícia Gomes Rufino Andrade e Lucimar Rosa Dias, pelo aceite em participar tanto na banca da qualificação como também na defesa. Obrigada pelas interlocuções, sabedoria, ensinamentos, atenção e pontuações que foram fundamentais na composição desta pesquisa.

Ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, aos docentes e aos colegas que tive a oportunidade de conhecer, com quem pude dialogar e vivenciar novas experiências e aprendizagens.

À amiga Kátia Alexandra pelas constantes conversas, desabafos e estudos; pessoa maravilhosa e parceira que a vida me presenteou.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, pela autorização da pesquisa e pelo espaço concedido para a investigação, sem o qual não teria acontecido toda a coleta de dados.

Às famílias das crianças, pelas autorizações, parcerias e os constantes diálogos. D e m o d o especial às crianças protagonistas deste estudo e às outras (são tantas), que, com suas múltiplas vozes e experiências, me ensinaram e têm me ensinado que é possível resistir às mazelas do racismo na luta por uma educação de qualidade e inclusão de todos/as.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo promover a discussão e o enfrentamento ao racismo entre crianças por meio da promoção de práticas pedagógicas. O desenvolvimento da pesquisa partiu do diálogo com as crianças e da interação, com o auxílio dos brinquedos, das brincadeiras e das contações de histórias com as literaturas africana e afro-brasileira e com autonomia para conversar, questionar, reconhecer, trocar saberes e experiências sobre os aspectos raciais. Nesse contexto, foram revisados teóricos/as e pesquisadores/as que tratam de assuntos relacionados à temática, tais como: Eliane dos Santos Cavalleiro (2000, 2001), Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2007, 2009, 2016, 2017, 2019) e Kabengele Munanga (2005, 2016, 2020) sobre a Educação da Relações Étnico-Raciais; Stuart Hall (2014, 2016) sobre Identidades e Representação Social; Manuel Jacinto Sarmiento (2005, 2007), Lucimar Rosa Dias (2017, 2021), Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012) sobre Estudos das Infâncias; Paulo Freire, a partir de uma educação libertadora e dialógica (1987, 1992, 2014). Nesse sentido, adotou-se a pesquisa de cunho qualitativo, a qual, na perspectiva da pesquisa-ação, propiciou um engajamento da professora-pesquisadora na elaboração das propostas antirracistas em parceria com as crianças. Para os registros dos dados coletados, foram utilizados caderno de campo, filmagens e fotografias. As investigações aconteceram sobre os espaços físicos da instituição, os documentos que regem a organização da instituição e os recursos pedagógicos que compõem a instituição na perspectiva da diversidade étnico-racial, bem como interações lúdicas, de modo a escutar o que as crianças tinham a dizer sobre as questões raciais. O lócus da pesquisa foi o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) situado no município da Serra, no Estado do Espírito Santo. Partindo da reflexão de que uma parcela das crianças que frequentam a instituição de educação infantil são negras, ressalta-se a importância de propostas pedagógicas que valorizem sua estética, pois os artefatos culturais apresentados a elas nessa faixa etária podem comprometer o seu desenvolvimento psicológico e social. O contato das crianças com os materiais lúdicos proporcionou momentos de alegria e pertencimento racial. Nessa faixa etária, elas demonstram ter concepção de identificação de sua cor ao afirmarem ser pretas, negras ou brancas no decorrer das atividades. A pesquisa contribuiu para minha formação profissional e subjetiva enquanto professora e mulher negra, inspirando a continuidade da pesquisa da temática Educação para Relações Étnico-raciais na área da educação. Ressalto que a questão racial requer outras perspectivas de educação que envolvam toda a comunidade escolar, inclusive professores/as negras/os e brancas/os, na luta contra o racismo.

Palavras-chave: educação antirracista; práticas pedagógicas; educação infantil; crianças negras.

ABSTRACT

The present study aimed to promote the discussion and confrontation of racism among children through the promotion of pedagogical practices. The development of the research started from the dialogue with the children and the interaction, with the help of toys, games and storytelling with African and Afro-Brazilian literature and with the autonomy to talk, question, recognize, exchange knowledge and experiences about the racial aspects. In this context, theorists and researchers who deal with issues related to the theme were reviewed, such as: Eliane dos Santos Cavalleiro (2000, 2001), Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2007, 2009, 2016, 2017, 2019) and Kabengele Munanga (2005, 2016, 2020) on the Education of Ethnic-Racial Relations; Stuart Hall (2014, 2016) on Identities and Social Representation; Manuel Jacinto Sarmiento (2005, 2007), Lucimar Rosa Dias (2017, 2021), Anete Abramowicz and Fabiana de Oliveira (2012) on Childhood Studies; Paulo Freire, from a liberating and dialogical education (1987, 1992, 2014). In this sense, qualitative research was adopted, which, from the perspective of action research, enabled the teacher-researcher to engage in the elaboration of anti-racist proposals in partnership with children. For the records of the collected data, field notebooks, filming and photographs were used. The investigations took place on the physical spaces of the institution, the documents that govern the organization of the institution and the pedagogical resources that make up the institution from the perspective of ethnic-racial diversity, as well as playful interactions, in order to listen to what the children had to say. on racial issues. The locus of the research was the Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) located in the municipality of Serra, in the State of Espírito Santo. Starting from the reflection that a portion of the children who attend the early childhood education institution are black, the importance of pedagogical proposals that value their aesthetics is emphasized, as the cultural artifacts presented to them in this age group can compromise their psychological and social development. The children's contact with the playful materials provided moments of joy and racial belonging. In this age group, they demonstrate having a conception of identifying their color by claiming to be black, black or white during the activities. The research contributed to my professional and subjective training as a teacher and black woman, inspiring the continuity of the research on the theme Education for Ethnic-Racial Relations in the area of education. I emphasize that the racial issue requires other perspectives of education that involve the entire school community, including black and white teachers, in the fight against racism.

Keywords: anti-racist education; pedagogical practices; child education; black children.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Lócus da pesquisa.....	53
Figura 02 -	Pátio.....	55
Figura 03 -	Parque.....	55
Figura 04 -	Sala de aula das crianças pesquisadas.....	56
Figura 05 -	Sala de atendimento educacional especializado (AEE).....	56
Figura 06 -	Corredor interno que dá acesso às salas de aula.....	57
Figura 07 -	Cozinha.....	58
Figura 08 -	Área do refeitório.....	58
Figura 09 -	Sala dos professores/as.....	59
Figura 10 -	Brinquedoteca da instituição pesquisada.....	60
Figura 11 -	Brinquedoteca da instituição pesquisada.....	60
Figura 12 -	Capa da literatura infantil <i>Os mil cabelos de Ritinha</i>	75
Figura 13 -	Diversidade de cabelos na educação infantil.....	75
Figura 14 -	Gizes de cera de diferentes tons de pele.....	76
Figura 15 -	Desenho da história <i>Os mil cabelos de Ritinha</i>	76
Figura 16 -	Construindo o autorretrato.....	77
Figura 17 -	Painel coletivo das crianças sobre o autorretrato.....	77
Figura 18 -	Capa da literatura infantil <i>Meu crespo é de rainha</i>	78
Figura 19 -	Apresentação cultural sobre a diversidade étnico-racial.....	79
Figura 20 -	Crianças na interação com os brinquedos.....	82
Figura 21 -	Capa da literatura infantil <i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i>	89
Figura 22 -	Contação de história com o livro <i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i>	90
Figura 23 -	Autorretrato produzido pelas crianças Ana Letícia, Yara e Erika.....	91
Figura 24 -	As tranças de Luanda.....	92
Figura 25 -	Cartaz coletivo da história.....	92
Figura 26 -	Recorte de imagens pelas crianças.....	92
Figura 27 -	Cartaz construído pelas crianças.....	92
Figura 28 -	Capa da literatura infantil <i>Amor de cabelo</i>	93
Figura 29 -	Mala da história.....	94
Figura 30 -	Relato das famílias sobre a história.....	95

Figura 31 -	Capa da literatura infantil <i>João e o cabelo mais lindo do mundo</i>	96
Figura 32 -	Pintando o personagem da história.....	98
Figura 33 -	Capa da literatura infantil <i>Betina</i>	99
Figura 34 -	Meninas da educação infantil com os cabelos trançados.....	101
Figura 35 -	Brincadeira de salão entre as crianças.....	105
Figura 36 -	Construindo bonecas negras.....	108
Figura 37 -	Bonecas negras construídas.....	108
Figura 38 -	Apresentando as bonecas negras.....	109
Figura 39 -	Bonecas negras.....	109
Figura 40 -	Crianças na interação com as bonecas negras.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Obras literárias escolhidas.....	36
Quadro 02 - Nomes das crianças participantes da pesquisa.....	73
Quadro 03 - Nomes das crianças, personagens e super-heróis sugeridos pelas crianças e classificação de raça e cor.....	87
Quadro 04 - Fala das crianças.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PMS	Prefeitura Municipal da Serra
PMVV	Prefeitura Municipal de Vila Velha
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
SEDU	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: E AGORA, MINHA GENTE, UMA HISTÓRIA	
	VOU CONTAR.....	16
2	CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS.....	24
2.1	REVISÃO DE LITERATURA.....	39
2.2	O LÓCUS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DA SERRA.....	52
2.3	A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DA SERRA.....	61
3	O CONTEXTO HISTÓRICO DAS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS.....	64
3.1	O RACISMO NA INFÂNCIA.....	67
3.2	AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA E OS PRIMEIROS CONTATOS.....	69
4	A LITERATURA OS MIL CABELOS DE RITINHA: A DIVERSIDADE DE CABELOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
4.1	A LITERATURA INFANTIL NO AUXÍLIO DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS: "ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM CABELO MAIS BONITO DO QUE O MEU?".....	78
4.2	AMPLIANDO AS NOSSAS CONVERSAS: UMA INTERLOCUÇÃO COM OUTRAS CRIANÇAS, VOZES E HISTÓRIAS	80
4.3	ENTRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: "TIA, EU QUERO MUDAR MEU NOME".....	86
4.4	AS CRIANÇAS NA AFIRMAÇÃO DA RACIONALIDADE: "EU SOU MARRON E A MINHA MÃE É PRETA".....	89

4.5	UMA VIAGEM PELA LITERATURA INFANTIL COM A "MALA DA HISTÓRIA".....	93
4.6	MENINO DE CABELO CRESPO, SIM! E POR QUE NÃO?.....	95
4.7	AARTE DE TRANÇAR OS CABELOS: "TIA, POSSO CONTAR A HISTÓRIA DA BETINA"?.....	98
5	O BRINCAR E A QUESTÃO RACIAL.....	104
5.1	BRINCADEIRAS DE SALÃO: "TIA, OLHA O MEU PENTEADO, EU TENHO BRILHO!".....	105
5.2	AS BONECAS NEGRAS NA CULTURA DO BRINCAR	106
6	CONSIDERAÇÕES: E A HISTÓRIA CONTINUA.....	112
	REFERÊNCIAS.....	114
	APÊNDICE A - PROJETO EDUCACIONAL DESENVOLVIDO COM AS CRIANÇAS.....	123
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
	APÊNDICE C - ATIVIDADE “MALA DA HISTÓRIA”	130

1 INTRODUÇÃO: E AGORA, MINHA GENTE, UMA HISTÓRIA VOU CONTAR...

O passado não está somente no que deixamos para trás: ele é o responsável pela construção de nossa sensibilidade e continua de alguma maneira presente em nossa vida. É nesse contexto que os penteados africanos, artesanalmente realizados nos cabelos crespos de nossos ancestrais, permanecem vivos, de forma recriada, na arte de pentear das negras e dos negros brasileiros de hoje (GOMES, 2019, p. 299).

Para iniciar este trabalho de dissertação, relato parte das minhas experiências na infância no contexto familiar, escolar e como mulher negra, de cabelos crespos e professora da educação infantil. As experiências e memórias vividas nesses ambientes são as reais mobilizações que me fazem refletir sobre os desafios sofridos e vencidos para discutir os temas criança negra e cabelo crespo na educação infantil. Nessa lógica, Bondía (2002, p. 21) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Assim, lembrando a minha infância, no contexto familiar, pude vivenciar a cultura afro-brasileira por meio das músicas de diversos/as cantores/as de samba negros/as, como Alcione, Martinho da Vila, Almir Guineto, Paulinho da Viola, entre outros/as, ouvidos nos finais de semana. Tais ações culturais eram mediadas por incentivo da família paterna. Inclusive ressalto que meu pai, Aroldo Rufino de Oliveira, é conhecido como o primeiro mestre-sala do carnaval capixaba.

Integrante de uma família negra composta por oito pessoas, uma das prioridades dos meus pais em relação a mim e aos meus irmãos era a nossa formação ética e profissional. Iniciei o processo de alfabetização em uma escola pública no município de Vitória-ES. A escola, localizada próxima a minha casa, até hoje é a única do bairro que atendeu e atende às comunidades dos bairros Santa Teresa, Morro do Quadro, Caratoíra e Alagoano, em que a maioria dos/as alunos/as pertenciam e pertencem ao grupo racial negro.

Os conteúdos eram bem distantes daquilo que vivenciávamos em nossos cotidianos, principalmente os temas da cultura africana e afro-brasileira, que eram abordados de forma fragmentada nas disciplinas de história e geografia. A discussão em sala de aula era em torno das questões socioeconômicas, frisando a desigualdade social e a pobreza da população negra.

As imagens abordadas nos livros didáticos eram de crianças negras em estado de pauperismo. Nesse ensino, o reconhecimento de luta e resistência africana não era lembrado; isso marcou e ainda marca muitas infâncias. Revendo os programas infantis de TV exibidos entre os anos 80

e 90, o que predominava eram os desenhos animados em que os personagens eram representados como brancos, fortes e belos. Nesse mesmo padrão seguiam as novelas, as propagandas, os filmes e os brinquedos. Não havia personagens negros de cabelo crespo, o que contribuía para uma educação racista, uma vez que as crianças, ao internalizarem todas aquelas imagens, aprendiam a ter uma percepção de negação das crianças tidas como as diferentes do padrão social apresentado.

Desse modo, era bem mais difícil assumir ser negro/a em um contexto tão desigual de representação e valorização cultural. A partir da compreensão de Neusa Santos Souza, a única possibilidade do negro seria seguir o modelo de identidade branca, pois “o belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos” (SOUZA, 1983, p. 5).

Esses enunciados do padrão europeu permeiam o imaginário das crianças, principalmente as negras, gerando vivências conflituosas e sofridas. Como diz Souza (1983, p. 27): “assim, para afirmar-se ou para negar-se, o negro toma o branco como marco referencial”. De acordo com Braga (2016, p. 39), “todas essas atitudes fazem com que a criança não estabeleça relação de identidade com suas características corporais e culturais”.

Recordo-me, no contexto escolar, dos puxões de cabelos e da pressão psicológica dos termos pejorativos: “cabelo ruim”, “cabelo feio”, “cabelo de bombri”, “cabelo de aranha”, “prende esse cabelo”, entre outras falas, utilizadas pelas crianças, negras e brancas, principalmente nos momentos do recreio e da saída, em que grupos se formavam para praticar todas as ações de violência, inclusive a racial.

A ausência de uma intervenção pedagógica fortalecia as ações violentas nesse espaço escolar, e, como não havia uma discussão sobre o racismo e suas práticas por parte dos/as profissionais da educação daquela escola, o que prevalecia, para mim, eram o silêncio e o sentimento de angústia por não ter uma resposta às afrontas sofridas. Para os/as adultos/as, essas atitudes não passavam de “brincadeiras de crianças”. Segundo Cavalleiro (2000, p. 100), “ao silenciar, a escola grita inferioridade, desrespeito e desprezo”.

Nem sempre conseguimos assimilar as ações recorrentes do racismo, uma vez que a estética da população negra, durante anos, tem sido tratada em tom de brincadeira. Moreira (2019), discutindo sobre o que denomina “racismo recreativo”, menciona as atitudes de ofensas

racistas contra negros na forma de piadas e brincadeiras que ocorrem em todos os segmentos sociais. O autor ainda explica que “[...] o humor decorre da comparação entre grupos sociais, um meio que as pessoas utilizam para afirmar um sentimento de superioridade em relação a membros de outros grupos” (MOREIRA, 2019, p. 38).

Em busca do “cabelo perfeito”, que não contrariasse os padrões estéticos nos espaços em que pretendia estar inserida, aos 12 anos resolvi ir, pela primeira vez, ao salão do bairro em que moro para “tratar o meu cabelo”, ou seja, alisá-lo. Daí em diante, foram recorrentes as idas e vindas ao salão para me submeter a vários processos químicos capilares, dentre eles: henê, relaxamentos, permanente afro, selagem, escova progressiva e, por último, o alisamento. Todavia, nem sempre o tratamento escolhido apresentava o resultado esperado e, por vezes, causava queda de cabelo, reações alérgicas e, conseqüentemente, implicações na autoestima.

As mulheres negras de cabelo crespo valorizam suas raízes culturais e históricas somente depois de muitos enfrentamentos, memórias de dor e exclusão social e racial, que se iniciam na infância e seguem na fase adulta. Esse fator constitui um problema social e existencial pela ausência de uma consciência crítica da estética negra vivida na infância de muitas crianças negras. Isso pode causar até mesmo revolta por quem sofre com o racismo, enquanto há pessoas que preferem naturalizá-lo, como se não existisse. Tal é a minha condição, de passar pelo processo de transição capilar e de voltar a valorizar o cabelo natural para a própria aceitação e autoconhecimento, como resposta ao processo de discriminação que veio desde a infância. A esse respeito, Gomes (2019, p. 20) afirma que “cortar os cabelos alisados é um processo complexo e doloroso, que faz parte de uma transformação que não é só física e estética, mas, sobretudo identitária”.

Formada em pedagogia no ano de 2012, em uma instituição privada, ingressei, em 2013, na Prefeitura Municipal da Serra (PMS) e, no ano de 2015, na Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV), ambas situadas no estado do Espírito Santo.

Lembro-me de uma situação quando atuei, pela primeira vez, como professora da educação infantil, na turma da pré-escola, em que fui interpelada por uma menina de 4 anos, parda, de cabelos lisos, com a seguinte fala: “Tia, não quero ser da sua sala!”. Questionei o porquê, então ela me disse: “Porque você é preta e a outra tia é branca!”

Nesse contexto, prevaleceu o silêncio da instituição escolar em relação ao comportamento da criança. Cavalleiro (2000, p.100) analisa esse silêncio como “[...] o despreparo do grupo para o enfrentamento do problema, visto que essa geração também apreendeu o silêncio e foi a ele condicionada na sua socialização”.

Essas memórias vêm à tona quando reconheço, no espaço da educação infantil, a reprodução das mesmas questões de racismo, hoje identificadas por mim, que sempre busco por uma educação que contemple o direito das crianças negras. Para tanto, tenho me aprofundado em participações em congressos, seminários e formações continuadas, a exemplo dos cursos “Educação, Relações Étnico-Raciais e Diversidade: diálogos necessários”, realizado pela Secretaria Municipal de Educação da Serra; e do Seminário Nacional de Educação das Relações Étnico-Raciais Brasileiras: “Educação, Direitos Culturais e Mobilização Comunitária”, realizado pelo Núcleo de Educação de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), ambos ocorridos em 2017.

Nesse sentido, como professora, percebo o quanto são fundamentais práticas pedagógicas inclusivas que oportunizem às crianças o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira. A escolha pela educação infantil na pesquisa não é somente por ser o nível da educação básica em que leciono, mas também por ser o espaço em que as crianças encontram novos coletivos e narrativas. É por meio das interações e relações sociais que se constroem conhecimentos, valores e identidades.

Assim, nas indagações das/com as crianças, sou desafiada a constituir novos saberes. Foi nessa busca incessante que ingressei, em 2020, no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com interesse na linha Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão.

O foco da pesquisa na educação infantil é justamente por ser um espaço de socialização em que as crianças vivenciam valores entrelaçados em diversos espaços culturais. Essas relações implicam a formação pessoal da criança, principalmente quando se relacionam à criança de cabelo crespo, que traz elementos identitários. Abramowicz e Oliveira (2012, p. 56) afirmam que “[...] a socialização que se inicia na família e se amplia com o convívio escolar, ao invés de ser uma experiência positiva no desenvolvimento da criança negra na constituição, acaba sendo um fator negativo na constituição de sua imagem”.

Bento (2012, p. 112), sobre esse processo de interação, disserta:

Nosso 'eu' é produto de muitos outros que o constituem. Esses 'outros', nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou os outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência do seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua autoimagem, seu autoconhecimento.

Nesse contexto, a justificativa da pesquisa relaciona-se às minhas vivências com a análise da importância de produzir práticas pedagógicas antirracistas, uma vez que é fundamental a representação da cultura africana e afro-brasileira nos recursos pedagógicos utilizados pelos/as docentes, quais sejam, os brinquedos, as brincadeiras, as músicas e as literaturas apresentadas às crianças. Percebe-se uma falta de valorização da identidade negra nas propostas da instituição de ensino.

A falta de referenciais da cultura negra nos brinquedos e no acervo da instituição fomentam práticas discriminatórias entre as crianças desde pouca idade. Dessa forma, várias são as inquietações em torno da cor da pele e do cabelo crespo que me fazem pesquisar esse tema tão essencial para uma educação democrática e humanizadora. Com isso, comecei a pesquisar textos sobre cabelos crespos e a observar as meninas negras, na faixa entre 4 e 5 anos, na instituição em que leciono, em suas idas constantes ao banheiro, retornando para a sala de aula sempre com os cabelos molhados e baixos.

Essas meninas negras demonstravam uma insatisfação com os cabelos soltos e, nas conversas informais entre elas, surgiam vários comentários sobre a satisfação de ir ao salão de beleza para alisar os cabelos. Assim, era comum as crianças chegarem na instituição com os cabelos modificados por processos químicos.

A mobilização para essa observação partiu do momento em que estava iniciando a minha transição capilar, somando-se ao processo de escrita do projeto intitulado "A representação social do cabelo crespo na educação infantil", que foi apresentado à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) como um dos requisitos exigidos nas documentações do processo seletivo do mestrado profissional, que ocorreu em 2019.

A pesquisa com práticas antirracistas no contexto da educação infantil ocorreu através de referenciais culturais que, articulados com a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), enalteçam a

beleza das nossas crianças na educação infantil. Nesse contexto, revisei teóricos/as e pesquisadores/as que tratam dos assuntos, tais como Eliane dos Santos Cavalleiro (2000, 2001), Nilma Lino Gomes (2003, 2007, 2019) e Kabengele Munanga (2005, 2016, 2020) sobre a Educação da Relações Étnico-Raciais; Stuart Hall (2014, 2016), identidades e representação social; Manuel Jacinto Sarmiento (2005, 2007), Lucimar Rosa dias (2017, 2021), Anete Abramowicz, Fabiana de Oliveira (2012), estudos das infâncias e Paulo Freire, a partir de uma educação libertadora e dialógica (1987, 1992, 2014).

Diante do que tenho pesquisado, os assuntos mencionados - a cor da pele e o cabelo crespo - ainda se mantêm como elementos discriminatórios de processos violentos que recaem sobre o corpo negro. Por vezes são estereótipos que se iniciam desde a infância, quando muitas crianças, a exemplo do que percebo, estão sujeitas aos tratamentos desiguais construídos na sociedade. Todavia, é necessário mudar esse quadro discriminatório, como no caso da educação infantil. A partir dessas constatações surgiu o problema da pesquisa, com base na seguinte questão: Quais práticas pedagógicas podem ser constituídas com crianças, na faixa etária de 4 e 5 anos, matriculadas em uma instituição da rede municipal da Serra-ES, para o enfrentamento ao racismo que inferioriza a cor da pele e o cabelo crespo?

O pressuposto deste estudo considerou que, entre as crianças, um grupo específico é alvo de dupla discriminação, por conta da cor da pele e do cabelo crespo. Assim, analisei como são as interações das crianças negras na educação infantil. Em certa medida, também foram realizadas propostas de ações interventivas para que as crianças brancas construíssem relações de respeito às diferenças, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.16), ao afirmar que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras.

Nesse sentido, entende-se que as práticas pedagógicas com crianças protagonizando produções artísticas (bonecas, produção de penteados, contação de história e outros) tendem a colaborar para uma educação antirracista. Em relação à educação infantil, trata-se da primeira etapa da

educação básica, integrada por crianças na faixa entre zero a cinco anos e onze meses de idade, sob os cuidados dos/das profissionais da educação, que são professores/as, estagiários/as e outros/as (BRASIL, 1996).

A educação infantil é um espaço de socialização em que são realizadas atividades lúdicas que auxiliam no desenvolvimento e nas aprendizagens dessas crianças, sob os aspectos físico, cognitivo, afetivo e social. Daí a razão de constatar a problemática levantada na presente pesquisa em torno da cor da pele e do cabelo crespo, sendo que o atendimento e as propostas didáticas e metodológicas na educação infantil devem ser planejadas de forma que atendam positivamente aos grupos étnico-raciais de crianças que frequentam esse espaço.

É preciso lembrar, também, que os processos de cuidar e educar são indissociáveis e não pode haver discriminação nos aspectos de raça, gênero e classe. No que tange aos materiais oferecidos às crianças, observa-se, ainda, uma valorização do modelo hegemônico, em que a cor da pele branca e os cabelos lisos são projetados como os únicos padrões de beleza (GOMES, 2019).

Diante disso, o principal objetivo da pesquisa foi promover a discussão e o enfrentamento ao racismo entre as crianças por meio da promoção de práticas pedagógicas. Também objetivamos: constituir práticas pedagógicas antirracistas que propiciem a observação das questões raciais a partir das crianças; desenvolver uma escuta ativa de informações, a partir das crianças negras, acerca de suas impressões sobre os materiais e práticas propostas; analisar as concepções das crianças sobre a questão racial na elaboração de suas produções artísticas e compor um ateliê para contações de histórias, brinquedos e brincadeiras, contribuindo com a desconstrução de cunho racista que inferioriza a cor da pele e o cabelo crespo.

Por fim, entendo que o tema é relevante para a formação profissional e subjetiva da pesquisadora e, também, de outros profissionais que atuam na educação infantil, haja vista o racismo que atinge as crianças negras e o cabelo crespo. Para a instituição da educação infantil, a pesquisa contribui na reflexão e no cuidado com as crianças negras na realização de práticas pedagógicas (brincadeiras, literaturas, músicas etc.), bem como em sua formação ética e identitária.

O tema colabora, também, com vários setores da sociedade que vêm buscando eliminar práticas racistas às quais as crianças negras de cabelo crespo são submetidas.

2 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Neste capítulo são apresentados os caminhos teórico-metodológicos percorridos e o lócus da pesquisa para compreender as crianças com suas particularidades. Nesse viés, as ações propostas em sua investigação e desenvolvimento vão ao encontro de aprendizagens de práticas antirracistas, contações de histórias com as literaturas de temática africana e afro-brasileira, elaboração de desenhos e brincadeiras na educação infantil. Desse modo, foram utilizados como embasamento teóricos/as e pesquisadores/as que direcionam os objetivos propostos pela pesquisa no contato com as crianças pequenas.

Nesse contexto, revisaram-se teóricos/as e pesquisadores/as que tratam dos assuntos, tais como Eliane dos Santos Cavalleiro (2000, 2001), Nilma Lino Gomes (2003, 2007, 2016, 2017, 2019) e Kabengele Munanga (2005, 2016, 2020) sobre a Educação da Relações Étnico-Raciais; Stuart Hall (2014, 2016), identidades e representação social; Manuel Jacinto Sarmiento (2005, 2007), Lucimar Rosa Dias (2017, 2021), Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), estudos das infâncias; Paulo Freire, a partir de uma educação libertadora e dialógica (1987, 1992, 2014).

Assim, sobre os estudos das infâncias, Sarmiento (2005), numa perspectiva sociológica, pontua que as crianças são sujeitos históricos de direitos que produzem e reproduzem culturas na sociedade. Através do contato com seus pares, elas brincam, imaginam e fantasiam, modificam os padrões da sociedade, produzindo narrativas concretas a sua volta. Para tanto, “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional, por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (SARMENTO, 2005, p. 363).

Diante do exposto, a educação das crianças implica diferentes questões sociais que atravessam as relações de gênero, de raça, de etnia, de deficiências, de desigualdades econômicas, entre outras. A educação dessas crianças requer um ambiente que contemple as pluralidades de infâncias, visto que as crianças são pertencentes a categorias geracionais diversas e não universais. Conforme Sarmiento (2005, p. 371), “a sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações intergeracionais e recusa uma concepção uniformizadora da infância”. Pensar em outras pedagogias infantis torna-se fundamental para que esses espaços

da educação não sejam de opressão, mas de referências e narrativas positivas na construção das infâncias de todas as crianças.

Recorrendo ao estudo da infância na perspectiva das relações étnico-raciais, Abramowicz e Oliveira (2012) ressaltam que, na sociedade brasileira, a sociologia da infância considera que os aspectos de classe envolvem os fatores econômicos, bem como as diferenças que atravessam os grupos de crianças. Assim, Abramowicz e Oliveira (2012, p.50) mencionam que:

A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social. Mas não é só isso, a pobreza é atravessada pela raça, o que significa dizer que a raça é também explicativa da pobreza.

Nessa perspectiva, os temas “raça e infância” possuem, ambos, características semelhantes. Podem fazer advir outra coisa às noções generalizantes e binarizantes de branco/preto e adulto/criança e, por isso, podem se configurar como potência micropolítica” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 52).

Partindo do pressuposto de que, no âmbito educacional, a socialização e os cuidados na infância se encontram em condições desiguais vividas pelas crianças negras desde pequenas, uma vez que as crianças brancas são tratadas de formas positivas, mediadas pela atenção e afetos, as crianças negras, no convívio escolar, passam por sérios conflitos nos relacionamentos com os/as professores/as e colegas em razão dos aspectos que envolvem seus atributos físicos (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012).

Cavalleiro (2000) teve como objetivo investigar as relações sociais com crianças na faixa etária de quatro a seis anos, em uma instituição da rede pública de São Paulo. Com isso, foi observado que, nas interações entre adultos/as e crianças, as crianças negras tinham suas culturas negadas e silenciadas, o que contribuía para perpetuação do racismo, do preconceito e da discriminação.

De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 2000, p. 98).

Assim, a pesquisa de Cavalleiro (2000) tratou de observar a interação das crianças com adultos/as/, professores/as e suas experiências multiétnicas nas instituições escolar e familiar:

No lar, diante das pessoas próximas à família, a criança negra é respeitada nas suas características; seu comportamento não é recriminado nem ela é vítima de humilhações constantes baseadas em seu pertencimento étnico. O silêncio, ali reinante, quer acalentar, proteger do sofrimento que, sabemos, virá ao seu encontro. Assim, a família protela, por um tempo maior, o contato com o racismo da sociedade e com as dores e perdas dele decorrentes (CAVALLEIRO, 2000, p.100).

As crianças vivenciam e interiorizam experiências conflituosas de preconceitos e rejeição no espaço escolar. São inúmeros os conflitos étnicos de que as crianças negras são vítimas, e nem sempre elas conseguem exteriorizar os sentimentos angustiantes e ofensivos acumulados nas situações vividas. No contexto escolar, são situações sérias que ultrapassam os limites da brincadeira e do respeito à criança, deixando marcas de explícitas violências no corpo delas e prejudicando sua integridade física e emocional (CAVALLEIRO, 2000).

Ainda, na compreensão de Cavalleiro, o silêncio que atravessa as questões raciais na sociedade é base para disseminação do preconceito e da discriminação no ambiente escolar, pois “tais práticas, embora não se iniciem na escola, contam com seu esforço, a partir das relações diárias, na difusão de valores, crenças, comportamentos e atitudes de hostilidade em relação ao grupo negro” (CAVALLEIRO, 2000, p. 99).

Dias ressalta:

O trabalho sobre as diferenças raciais na escola e, principalmente, no nível pré-escolar, tem uma importância fundamental. Esta é a fase na qual as crianças estão ampliando seu círculo de convivência e seu contato com o mundo, e a questão racial deve ser problematizada para que elas percebam as diferenças existentes entre as pessoas como riqueza, possibilidade de existência (DIAS, 2017, p. 2310)

A interação da criança na educação infantil requer o contato com signos e elementos culturais que lhe permitam compartilhar experiências e trocas com seus parceiros/as, mediadas pelas relações interpessoais através da linguagem. Contudo, a linguagem que se propaga nesses ambientes ainda assume uma ideologia dominante, pois é representada de forma que não contempla todos os grupos de crianças, evidenciando, assim, uma hierarquia na educação e no tratamento entre as crianças. Desse modo, dialogar com o conceito de identidade e representação social do referido autor contribui para pensar na realidade do cotidiano educacional no que tange às representações sociais produzidas historicamente em relação ao

corpo negro, um corpo que ainda se mantém sob a lógica da exclusão, das identidades que emergem na marcação das diferenças em relação com o outro (HALL, 2014).

A identidade e a representação social são temas discutidos mediante os estudos culturais, que, segundo Hall (2003), “[...] abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado” (HALL, 2003. p. 200). Nesse contexto, o autor relata que a identidade é um processo social, histórico e cultural. Ele também pontua, assim, três concepções de identidades, bem como de sujeitos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. Nessa perspectiva, Hall (2020, p.7-8) explica que:

O sujeito do iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou ‘idêntico’ a ele – ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do ‘eu’ era identidade de uma pessoa.

No sujeito sociológico, a identidade é construída na interação das pessoas com o meio social, visto que “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência no interior, que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2020, p. 8). Já no sujeito pós-moderno, a identidade é vista em constantes transformações. Há um caráter de mudanças e deslocamento dos sujeitos com o evento da globalização, responsável pela produção de diferentes termos de identidade, incluindo transformações nas estruturas políticas e econômicas, que colocam em pauta a luta pela afirmação e o reconhecimento das identidades, em nível tanto local, como também pessoal.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2020, p. 9).

As identidades são processos contraditórios, passíveis de constantes mudanças e transformações; são produzidas pelos discursos e envolvem diferentes narrativas, em que os indivíduos se relacionam e questionam a lógica de poder. E ainda o que:

Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito com as questões ‘quem nós podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’ (HALL, 2014, p. 109).

Em uma sociedade que discrimina o “outro”, a concepção do diferente é pensada naquele/a que não se enquadra nos padrões sociais da pessoa branca. Segundo Munanga (2020, p. 36), “o embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco”.

Munanga (2020), com as suas contribuições sobre raça e racismo, chama atenção para o processo de exclusão no período colonial, em que os/as negros/as, na visão dos europeus, eram povos selvagens que precisavam ser colonizados para serem civilizados e assumir uma posição de assimilação diante dos brancos. Com isso, a diferença entre colonizador e colonizado se constituiu em uma relação hierárquica de superioridade branca e inferioridade negra.

Segundo Munanga (2020), o discurso pseudo-justificativo está fundamentado na dominação e na razão de uma imagem deturpada de representação dos/as africanos/as no imaginário europeu, já que, “embora reconhecessem as diferenças físicas e culturais, [...] os europeus ficaram mais impressionados com os aspectos que vários povos tinham em comum: a cor da pele, o cabelo, a forma do nariz e dos lábios, a forma da cabeça, etc.” (MUNANGA, 2020, p. 26).

Conforme o citado autor, durante os séculos XV, XVI e XVII, baseado “[...] na doutrina cristã, o homem não deve temer a escravidão do homem pelo homem, e sim sua submissão às forças do mal” (MUNANGA, 2020, p. 27). No século XVIII, percebe-se nenhuma mudança social em relação aos negros. Os pensadores iluministas da época consolidaram as ideias depreciativas sobre os africanos já impostas em épocas anteriores. Outras justificativas surgiram no século XIX, apoiadas nas ideias de Karl Max, de Darwin e de Arthur Gobinea, baseadas em duas correntes antagônicas, segundo Munanga (2020, p.29):

A primeira, evolucionista, explicava as diferentes culturas, baseando-se no predomínio exercido pelo meio ambiente. Afirmava, igualmente, que esses povos deviam seguir, com a ajuda do tempo, o itinerário feito pela Europa. A segunda, racista, pensava o destino dos homens determinado pela raça à qual pertenciam.

O racismo constitui-se de construções sociais na crença de que existem grupos humanos superiores e inferiores. Em nosso cotidiano é comum ouvirmos que não existe racismo, contudo são notórias as ações racistas nas convivências sociais que impactam as vidas dos negros e negras. Nesse contexto de assimetria racial, “o racismo no Brasil se dá de um modo muito diferente de outros contextos, alicerçados em uma constante contradição” (MUNANGA e GOMES, 2016, p. 181).

Conforme Munanga, as práticas racistas impedem a população negra de ascender economicamente, uma vez que raça e classe são termos que estão estreitamente interligados. “Ao separar raça e classe numa sociedade capitalista, comete-se um erro metodológico que dificulta a sua análise e os condena ao beco sem saída de uma explicação puramente economista” (MUNANGA, 2020, p. 18).

Outro conceito estudado pelo referido autor diz respeito à identidade negra que perpassa valores históricos, culturais, linguísticos, subjetivos e coletivos. Diante das estruturas desiguais, assumir-se negro, ao mesmo tempo que aponta para questões densas e conflituosas, também é um ato político de resistência aos padrões ideológicos da sociedade. Munanga (2020, p.15) ressalta que:

[...] a identidade do mundo negro se inscreve no real sob forma de ‘exclusão’. Ser negro é ser excluído. Por isso, sem minimizar outros fatores, persistimos em afirmar que a identidade negra mais abrangente seria a identidade política de um segmento importante para a população brasileira excluída de sua participação político-econômica e do pleno exercício da cidadania.

Além disso “a recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (MUNANGA, 2020, p.19).

Os conceitos expostos são relevantes para se pensar nos processos educativos, visto que ainda há a necessidade de políticas públicas de qualidade que pautem a valorização da identidade negra. O racismo produz marcas negativas nas identidades de quaisquer grupos étnico-raciais.

Nesse sentido, fazem-se necessárias as estratégias de ações antirracistas na construção das identidades (MUNANGA, 2020).

Ainda sobre o racismo presente no ambiente escolar, Munanga (2005) chama atenção para as formações de professores/as, os materiais pedagógicos e os livros didáticos utilizados em sala de aula que reforçam a desvalorização étnico-racial dos/as estudantes, o que é resultante de uma sociedade pautada nos modelos eurocêntricos e hegemônicos na educação.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Dessa forma, o racismo que atravessa as relações sociais entre aluno/as e professores/as no ambiente escolar se torna um obstáculo à abordagem da cultura africana e afro-brasileira, bem como à implantação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), visto que há necessidade de os/as professores/as receberem a devida formação para lidar com o desafio da diversidade em sala de aula.

Seguindo essa compreensão, Gomes (2019) trata das questões da valorização da representação do corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. O cabelo crespo perpassa aspectos de conflitos raciais mediante o processo de rejeição social, em que, historicamente, os padrões de beleza são exaltados a partir dos valores do grupo étnico-racial branco. Assim, “quanto mais preta é a cor da pele e mais crespo é o cabelo, mais as pessoas que possuem tais características são desvalorizadas e ensinadas a se desvalorizar, não só esteticamente, mas também enquanto seres humanos” (GOMES, 2019, p.19).

Para Gomes (2019), os processos pejorativos identitários dos negros e das negras ocorrem porque, “desde a construção da ideologia racista, a cor branca com seus atributos nunca deixou de ser considerada como referencial de beleza humana, com base na qual foram projetados os cânones da estética humana” (GOMES, 2019, p. 23).

A autora ainda considera fundamental o diálogo entre educação, identidades negras e formação de professores/as, priorizando o corpo negro e o cabelo crespo em espaços escolares e não escolares. Assim, a simbologia presente no corpo negro, bem como a forma da manipulação do cabelo crespo, tornam-se discussões necessárias para se pensar a construção da identidade negra

na sociedade brasileira. “Em torno da manipulação do corpo e do cabelo do negro existe uma vasta história. Uma história ancestral e uma memória. Há, também, significações e tensões construídas no contexto das relações raciais e do racismo brasileiro” (GOMES, 2003, p. 174).

As concepções e contribuições desses/as respectivos/as autores/as são fundamentais para a desconstrução da representação racista que entrelaça os corpos das crianças pequenas e negras, uma vez que, no ambiente educacional, os valores culturais impregnados não contemplam a diversidade e as diferenças que constituem os grupos de crianças. Assim, quando os/as profissionais da educação compreenderem e reconhecerem os danos que o racismo pode fazer no desenvolvimento psicológico e social das crianças negras, poderão romper com o quadro discriminatório de violência a que muitas estão submetidas.

As crianças negras, em sua quase totalidade, vivenciam desde o nascimento um contexto social desfavorecido de cuidados no que tange a alimentação, saúde, moradia e afetividade, e essas questões tornam-se visíveis e percebidas quando adentram na educação infantil. Nesse contexto, a educação infantil pode possibilitar práticas acolhedoras de autocuidado, da mesma maneira como pode contribuir para minimizar as injustiças sociais permeadas na sociedade, principalmente a brasileira. Seguindo a compreensão de Cavalleiro (2001, p.151)

Somente uma educação calcada na informação e no questionamento crítico a respeito das desigualdades sociais, bem como dos problemas relacionados ao preconceito e à discriminação, pode concorrer para a transformação dessa sociedade que tem, sistematicamente, alijado muitos indivíduos do direito à cidadania.

Os estudos de Anete Abramowicz, Fabiana Oliveira, Eliane dos Santos Cavalleiro, Lucimar Rosa Dias, entre outros/as abordados nesta pesquisa, comprovam a necessidade de um olhar reflexivo e, também, de ações positivas na constituição das infâncias negras e do direito a uma educação infantil pública de qualidade. Pensar em outras pedagogias infantis torna-se fundamental para que esses espaços da educação não sejam de opressão, mas sim de referências e narrativas positivas na construção das infâncias para todas as crianças.

O ato de educar exige liberdade de escuta, de fala, de um olhar sensível às reais condições de vida dessas crianças. Nesse sentido o educador Paulo Freire, disserta que o diálogo crítico tem ação de libertar os oprimidos. O Círculo de Cultura, método desenvolvido por Paulo Freire, com ênfase no diálogo como prática de liberdade, enfatiza que as “[...] palavras do universo

vocabular do alfabetizando são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram” (FREIRE, 1987, p. 7).

Em relação à educação com as crianças, o Círculo de Cultura colabora para uma educação mediada pelo afeto e pelas experiências com o outro, através de práticas libertadoras de aprendizagem, em que professores/as e crianças aprendem numa relação de horizontalidade. Nesse âmbito, enfatiza-se o respeito à liberdade das crianças de se expressarem, conversar, questionar, reconhecer, trocar saberes e experiências sobre os aspectos raciais.

O tema gerador, defendido por Freire na educação dos/as adultos/as torna-se uma estratégia de ensino relevante para pensar nas culturas infantis, já que, segundo Sarmiento (2011, p. 42), “[...] as culturas da infância possuem, antes de mais nada, dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos”.

Assim, as crianças se apropriam de diversos temas vivenciados em seus cotidianos, inclusive os que condizem com os valores civilizatórios da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Para Trindade e Brandão (2010), é preciso enfatizar outros valores culturais na educação infantil, uma vez que somos marcados por uma intensa diversidade. A autora ainda explica: “como afro-brasileiros e afro-brasileiras ciosas/os e orgulhosas/os desta condição, em diálogo com valores humanos de várias etnias e grupos sociais, imprimimos valores civilizatórios de matriz africana à nossa brasilidade, que é plural” (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 13).

Nesse sentido, Brandão e Trindade (2010) pontua o respeito aos valores relacionados com a circularidade, memórias, ancestralidade, religiosidade, cooperação, comunitarismo, oralidades, corporeidades, musicalidade e sobretudo a ludicidade. É sob essa ótica que a presente pesquisa foi organizada: na possibilidade de as crianças negras e as brancas interagirem por meio dos brinquedos, brincadeiras e contações de histórias, com autonomia para dialogar, questionar, reconhecer, trocar saberes e experiências com seus pares. De acordo com Sarmiento (2011, p. 49), “todos os elementos culturais decorrentes da socialização infantil são reinterpretados e ressignificados pelas crianças, e investidos nas suas relações com os pares e com os adultos”.

Sarmiento (2011, p.28) disserta que “ouvir a voz é, assim, mais do que expressão literal de acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão”. Nesse sentido, todas as vozes são alcançadas, principalmente as oprimidas por um processo educacional autoritário e de exclusão.

Mediante as contribuições desses estudos nota-se que as práticas pedagógicas antirracistas são estratégias de descolonização dos espaços da educação infantil, transformando-os em espaços de igualdade, principalmente quando os assuntos dizem respeito às subjetividades das crianças negras. Desse modo, o que ensinar? O que propor? Como elaborar propostas educacionais que compreendam de forma positiva os modos de ser das crianças com suas culturas e desdobramentos?

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizada a proposta metodológica qualitativa do tipo pesquisa-ação. Conforme Thiollent (1986, p. 14), tal proposta trata-se de:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor ressalta que essa metodologia de pesquisa objetiva a transformação social na estratégia de conhecimento e ação que:

Do ponto de vista sociológico, a proposta de pesquisa-ação dá ênfase à análise das diferentes formas de ação. Os aspectos estruturais da realidade social não podem ficar desconhecidos, a ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas. Para analisar a estrutura social, outros enfoques, de carácter mais abrangente, são necessários. Os temas e problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas (THIOLLENT, 2011, p. 15).

Assim, a pesquisa foi desenvolvida através da técnica observação participante, “[...] na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos” (THIOLLENT, 2011, p. 21).

Os recursos utilizados para os registros dos dados com as crianças foram o diário de campo, as fotografias e as filmagens. As investigações aconteceram sobre os espaços físicos da instituição, os documentos que regem a organização da instituição e os recursos pedagógicos

que compõem a instituição, na perspectiva da diversidade étnico-racial, bem como interações lúdicas, de modo a escutar o que as crianças têm a dizer sobre as questões raciais. Friedmann (2020, p. 112) ressalta que:

Um primeiro aspecto a ser considerado relaciona-se à escuta das vozes das crianças: conhecer como elas se expressam por meio da palavra, do corpo, dos gestos, dos desenhos, das artes, do brincar. Essa atenção aos conteúdos e às formas de comunicação nos processos de escuta exige metodologias adaptáveis às crianças. Elas podem, por meio dos próprios registros – desenhos, maquetes, fotos, vídeos, gravações, e criações diversas – comunicar suas realidades.

Em conformidade com a autora, há diversas formas de escutar as crianças, as quais se relacionam à diversidade de oportunidades e aos materiais que proporcionam a expressão do corpo mediante as brincadeiras, o teatro, o faz de conta, a oralidade, a escrita, a leitura e os silêncios. Além de vivenciarem o jogo de faz de conta, ao brincar, as crianças ampliam a interação com o outro, a partir de suas vivências. A brincadeira é a reelaboração criativa das crianças como resposta de suas aspirações, anseios e emoções. Nessa compreensão, é importante oportunizar espaços e tempos para que as crianças possam experienciar suas infâncias por meio da ação do brincar. Sob essa ótica, o desenho é compreendido como uma linguagem utilizada na educação infantil, como uma ação expressiva da criança. Conforme Sarmiento (2011, p. 28):

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras).

O autor também pontua que “[...] O desenho é frequentemente acompanhado de verbalização das crianças, que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade do adulto” (SARMENTO, 2011, p. 52).

Nesse entendimento, Gobbi (2009), em seus estudos, considera o desenho infantil, em conjugação com a oralidade, como instrumento metodológico que possibilita ao/a pesquisador/a perceber o universo das crianças desconhecido ainda pelos/as adultos/as. O desenho, para a autora, proporciona um aprofundamento para a compreensão do mundo em que as crianças estão inseridas.

É dessa experiência que me ocupo agora de forma bastante sucinta, procurando contribuir, com já mencionado, com a discussão sobre métodos de pesquisas com crianças pequenas os quais tenham nos desenhos um instrumento importante que, ao

ser conjugado à oralidade, veicule informações sobre como esses meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos. Vale lembrar que não se trata de uma experiência única (GOBBI, 2009, p. 80).

Com isso, na presente pesquisa o desenho infantil foi analisado mediante o que as crianças compreendem sobre as questões raciais, por meio de seus registros e pinturas. Quando o assunto é a cor da pele, geralmente as cores bege e rosa são as predominantes nas pinturas das crianças. Nota-se uma dificuldade de identificar a tonalidade da própria pele, principalmente a cor retinta, o que demonstra o quanto é significativa a discussão do autoconhecimento com as crianças na educação infantil. Desse modo, foram abordados, na mediação com as crianças, os recursos didáticos metodológicos com ênfase nos brinquedos, nas brincadeiras, nas literaturas infantis e nas contações de histórias. O ato de contar história é conhecido tradicionalmente na cultura africana, conforme Bâ (2010, p.195), “uma vez que a sociedade africana está fundamentalmente baseada no diálogo entre os indivíduos e na comunicação entre comunidades ou grupos étnicos, os *griots* são os agentes ativos e naturais nessas conversações”. Ressaltamos que os *griots* são conhecidos como músicos, contadores, sábios, ou seja, pessoas responsáveis pela transmissão de conhecimentos.

Em consonância com as reivindicações do Movimento Negro na luta por políticas públicas de reconhecimento e valorização da história da população negra no ambiente educacional, Gomes (2017, p. 21) ressalta que:

O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante.

Além disso, esse movimento social é também “[...] responsável por trazer a arte, a corporeidade, o cabelo crespo, as cores da África para o campo da estética, da beleza, do reconhecimento e da representatividade” (GOMES, 2017, p. 18).

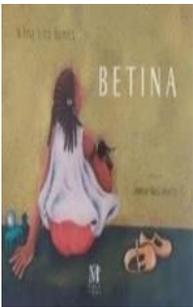
Essas discussões são abordadas com a implantação da Lei nº10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), em alteração à Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus Artigos 26A e 79B. Esses dispositivos legais asseguram a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, assim como a abordagem da data 20 de novembro, considerado o “Dia Nacional da Consciência Negra”, nos estabelecimentos de ensino públicos e privados. Essas determinações dialogam com as Diretrizes Nacionais para a

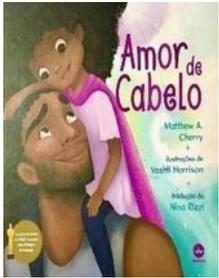
Educação das Relações Étnico-Raciais, em sua resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, e o Parecer CNE/CP nº 003/2004, que menciona que o educar para as questões raciais tem como objetivos:

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, no Quadro 1, são relacionadas as obras literárias infantis selecionadas para a presente pesquisa, tendo como questão fundamental a valorização do cabelo na educação das relações étnico-raciais entre as crianças.

Quadro 1 - Obras literárias escolhidas

Capa do livro	Título	Autor/a	Ano	Resumo
	Betina	Nilma Lino Gomes	2009	A obra apresenta uma protagonista chamada Betina em um ambiente familiar. Por meio de uma relação de afetos, a personagem aprende desde cedo, com as experiências de sua avó, a conhecer a sua cultura e ancestralidade na arte de trançar os cabelos.
	Meu crespão é de Rainha	Bell Hooks	2018	A literatura infantil é mais uma ferramenta da desconstrução do racismo. Com uma linguagem simples e lúdica, a narrativa valoriza a diversidade de penteados e enaltece as crianças negras com o cabelo crespo.

	Os mil cabelos de Ritinha	Paloma Monteiro	2019	A narrativa aborda uma protagonista chamada Ritinha. Com uma infância cultivada na autoestima e no afeto familiar, a cada dia da semana ela surge com um penteado diferente.
	Amor de cabelo	Matthew A. Cherry	2020	O livro exalta as possibilidades de penteados que podem ser feitos com os cabelos crespos e ainda coopera na desmistificação de que o cabelo crespo é ruim. Nesse cenário, é exaltado o sentimento de amor e empoderamento.
	João e o cabelo mais lindo do mundo	Nicácio Belfort	2020	A obra discute a superação do protagonista João em relação ao preconceito na aceitação do cabelo. Aborda, assim, uma reflexão de como os meninos negros têm seus corpos invisibilizados.
	Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!	Lucimar Rosa Dias	2021	A história apresenta uma protagonista chamada Luanda com seu jeito único de ser, bem-humorada, linda, inteligente e sapeca. Ela ainda gosta pular, brincar, gritar e cantar.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Parte-se do pressuposto de que a literatura infantil, pertencente ao universo lúdico, proporciona às crianças momentos de expressão, emoção e imaginação, como também se

torna fundamental nas práticas pedagógicas para uma educação antirracista no sentido de desconstruir todo um processo de silenciamento que por anos foi projetado nas narrativas direcionadas à posição ocupada pelos/as personagens negros/as. Isso pode ser constatado nas produções artísticas e científicas endereçadas ao público infantil analisadas por Gouvêa (2005, p.79), que postula que até a década de 1920 esses personagens “[...] eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata”.

Segundo a autora:

Os negros aparecem como personagens estereotipados, descritos a partir de referências culturais marcadamente etnocêntricas que, se buscam construir uma imagem de integração, o fazem a partir do embranquecimento de tais personagens. Na verdade, mais que embranquecer os personagens, a literatura infantil do período dirige-se e produz um leitor modelo identificado com os personagens e as referências culturais brancas, marcando, portanto, um embranquecimento do leitor (GOUVÊA, 2005, p. 79).

Sobre essa questão, Debus (2017, p. 30) pontua que:

No que diz respeito à temática da cultura africana e afro-brasileira, a partir da presença de personagens negras ou de elementos da cultura africana e afro-brasileira nesse tipo de narrativa, as pesquisas têm-se efetivado a partir já da década de 1980 e se acentuando neste início de século. Antes da década de 1980, os estudos sobre literatura infantil e juvenil ainda eram embrionários, e a produção literária abordando a temática também.

Para Debus (2017), a de 1970 é considerada um período de efervescência para a literatura infantil brasileira, mas foi com a criação da Lei nº 10.639/2003 que houve um aumento na publicação desses livros, bem como o surgimento de escritores/as relacionados/as ao tema. Segundo Debus (2017, p. 41) “[...] o mercado editorial brasileiro, mesmo que de forma tímida, tem ampliado o número de títulos que tematizam a cultura africana e afro-brasileira, por certo dialogando com a demanda da Lei nº 10.639/2003”.

Além disso:

Acredita-se que a leitura e discussão de livros que tragam histórias, poemas, crônicas, peças de teatro favoreçam – e favorecem mesmo – o desenvolvimento, no Brasil, de uma sociedade que, desmontando preconceitos e desconstruindo intolerâncias, assuma sua identidade multiétnica, orgulhando-se dela (DEBUS, 2017, p. 13).

Mediante essa problemática social, a representação das imagens com crianças negras protagonizando as narrativas das literaturas infantis são estratégias para meninos e meninas se sentirem representados positivamente. Adichie (2019, p. 32) ressalva: “muitas histórias

importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar”.

O reconhecimento de outras histórias, numa perspectiva de educar para as diferenças, contribui na valorização racial entre as crianças. Neste estudo serão tratadas as questões inerentes às crianças como agentes sociais que produzem e reproduzem culturas.

2.1 REVISÃO DE LITERATURA

O presente subtópico apresenta pesquisas realizadas no Brasil. Foram feitas buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando-se o período posterior à publicação da Lei nº 10.639/2003, que compreende o ano de 2004 até o ano de 2021. Obteve-se o resultado de 107 pesquisas para os descritores criança negra e identidade. Contudo, não foram selecionadas produções científicas destinadas ao nível do ensino fundamental ou produzidas em outros espaços sociais, uma vez que o interesse direciona-se a pesquisas desenvolvidas no campo da educação infantil. Com esse filtro, a busca totalizou uma seleção 13 pesquisas, sendo 10 dissertações e 3 teses.

Sob essa ótica, a tese de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), denominada *A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil*, buscou analisar em que medida o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) refletiu no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba e sua interferência na construção das identidades das crianças negras e brancas. Os participantes da pesquisa foram as crianças de 3 a 5 anos, bem como professores/as e educadores/as que lecionaram no ano de 2012.

Para essa investigação, a autora utilizou a metodologia da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, fez uso da observação e diário de bordo para anotação dos dados coletados e aplicou questionário com os docentes. Amaral (2013) apresenta que a organização do ambiente da educação infantil está pautada na valorização da branquitude e que o padrão da estética branca, com cabelos loiros e olhos azuis, é preferência de adultos e crianças. Conforme a pesquisadora:

Após as análises, julgo como bastante difícil, para não dizer improvável, que as crianças negras que frequentavam a instituição pudessem sentir-se pertencentes

àquele espaço e que ele contribuísse significativamente para a construção de sua identidade étnico-racial (AMARAL, 2013, p. 211).

O trabalho considera a invisibilidade da população negra no ambiente pesquisado, uma vez que as imagens, os cartazes, os brinquedos, as bonecas e os bonecos negros exaltavam, sobretudo, os fenótipos brancos. Demonstra, ainda, como é necessária a formação continuada para a educação das relações étnico-raciais para professores da educação infantil.

A pesquisadora Daniela Lemmert Bischoff (2013), em sua dissertação intitulada *Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? Olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças da educação infantil*, com temas relacionados às diferenças, às infâncias e à literatura infantil afro-brasileira, analisou como as crianças da pré-escola, por meio das obras literárias, vivenciam a racialidade, as diferenças e resolvem os conflitos em seus cotidianos. O estudo aconteceu numa escola pública municipal em que a autora lecionou durante o ano letivo de 2012, na cidade de Portão, no Rio Grande do Sul.

A pesquisa teve como foco as crianças, pois, para Bischoff (2013), elas passam a fazer parte do processo de investigação com suas formas particulares de perceber o mundo que as rodeia. Foram utilizadas para coleta de dados obras literárias que fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), como também do acervo pessoal da autora, além de atividades com livros, imagens, jogos, brincadeiras e bonecas pertencentes à cultura africana. Nessa perspectiva, um dos problemas analisados pela autora foi os impactos que esses materiais poderiam produzir nas crianças e o que elas tinham a dizer sobre as diferenças de si e dos outros. O estudo exposto evidenciou que as crianças interagiram de forma positiva e que elas sabem lidar com as diferenças. Bischoff (2013) menciona que, ao propor a dissertação, pensava que as crianças teriam respostas preconceituosas em relação aos personagens negros e que se negariam a conversar sobre o assunto. A pesquisa resultou na mudança de pensamento da pesquisadora, pois, na realidade, os adultos têm muito que aprender com as crianças.

Daniela Cristina Rosa (2014), em sua dissertação intitulada *A construção da identidade racial da criança negra na educação infantil*, apresentou uma investigação teórica sobre a concepção de um grupo de professoras da educação infantil que atuam no município de Curitiba – Paraná.

No intuito de interpretar como as professoras participam na construção da identidade das crianças na educação infantil, foi utilizado o método de análise dos conteúdos. O estudo infere que a construção da identidade da criança negra relaciona-se diretamente ao tratamento e às ações de cuidados desenvolvidas pelas docentes no cotidiano com as crianças (ROSA, 2014).

Flávia Filomena Rodrigues da Mata (2015), em sua dissertação intitulada *Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças em uma Unidade Municipal de Educação Infantil-UMEI*, buscou investigar as crianças após o relato de histórias com personagens negros, com a finalidade de reverter a invisibilidade da cultura negra. Participaram da pesquisa crianças e docentes.

Essa pesquisa, de intervenção participativa, teve como instrumento a coleta de dados: conversas informais, entrevistas semiestruturadas, registros e produção gráfica dos desenhos das crianças. Como estratégias pedagógicas, fez uso de mala da leitura, literaturas infantis, contações de histórias, brinquedos e brincadeiras. Mata (2015, p. 31) analisou que “as crianças negras geralmente não se dispunham voluntariamente a se manifestar; quando o faziam era necessariamente por imposição dos colegas, mas a resposta vinha em atitudes de constrangimentos e dificuldades na resposta”.

Entre as questões analisadas pela autora constam a existência da discriminação e do racismo nas relações entre professores negros e brancos, bem como a falta de materiais pedagógicos e a necessidade de formação continuada para as relações étnico-raciais na educação infantil.

No mesmo ano, Tarcia Regina da Silva (2015) desenvolveu uma tese intitulada *Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil* e teve como objetivo analisar as práticas educativas antirracistas desenvolvidas pelas professoras em uma rede municipal de educação infantil de Recife. Participaram da pesquisa crianças da pré-escola, professora regente, gestores, coordenadores e auxiliares da sala.

Silva (2015) utilizou estratégias com desenhos e literaturas, dentre outras atividades relacionadas ao repertório infantil. Por meio das atividades com o desenho, pode observar que:

Contrariando a concepção de que negro/a tem baixa estima, Aryana não hesita em declarar fortemente a sua cor. O que chama atenção não é só a sua cor, mas o seu

comportamento. Ela é ativa, tem personalidade forte, lidera o grupo, enfrenta a autoridade, se expõe sem inibição e com confiança (SILVA, 2015, p. 161).

Para Silva (2015), é no espaço da educação infantil que a criança negra tem que encontrar os componentes que representam sua cultura. Na mesma vertente, o resultado da pesquisa comprova que as meninas são motivadas por meio da literatura infantil a valorizar e cuidar do seu corpo, contudo ainda há poucas obras literárias destinadas aos meninos.

Marlene Araújo (2015) desenvolveu a tese intitulada *Infância, educação infantil e relações étnico-raciais*, em um centro municipal de educação infantil localizado em Coronel Fabriciano-MG. A partir da pesquisa qualitativa, foram utilizados, para coleta de dados, diários de campo, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. O trabalho discute o direito das crianças negras nos documentos oficiais nacional e local, considerando as perspectivas das participantes da pesquisa - educadoras, gestoras e mães - a respeito das políticas e práticas educacionais. Para Araújo (2015, p. 32):

É interessante ressaltar quanto a Educação da Infância e o tratamento dessas questões nos âmbitos acadêmico e governamental têm apresentado contribuições importantes, ao mesmo tempo em que muitas delas não consideram a amplitude das infâncias e a infância das crianças negras, ou de forma mais ampla as relações raciais na Educação Infantil.

O resultado da pesquisa indica que as educadoras e mães reconhecem o racismo no ambiente educacional e os efeitos dele na construção da identidade das crianças negras. Destaca-se que, tanto no documento municipal quanto no nacional, consta, de forma breve, a educação para relações étnico-raciais; contudo, no contexto da instituição, por parte das educadoras e mães, percebe-se a ausência do tema nas práticas pedagógicas na rotina da instituição (ARAÚJO, 2015).

A dissertação de Marília Silva Mendes (2016) intitulada *A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal de Recife* buscou investigar como as crianças, na faixa etária de 5 e 6 anos, realizam a identificação étnico-racial, de forma que possa contribuir para a formação da sua identidade. Pesquisou ainda o modo como a instituição de educação infantil favorece a construção da identificação racial das crianças (MENDES, 2016).

Foi utilizada a pesquisa metodológica de cunho qualitativo. A estratégia de investigação foram

os desenhos infantis, com a finalidade de captar a percepção da identificação étnico-racial das crianças, as contações de histórias a partir das literaturas infantis *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, e *Igual e diferente*, de Arlete Horlanda, e ainda brinquedos, bonecas e bonecos negros/os.

Conforme Mendes (2016), os resultados da pesquisa revelaram que as crianças compreendem a identificação racial de si e do outro e ainda utilizam termos como: branco, negro e moreno. Para tanto, havia situações em que a identificação racial apresentada pelas crianças estava entrelaçada por sentidos negativos, angústias e constrangimentos. A pesquisadora pontua que situações de valorização da identidade racial branca, e inclusive o modo como a família trata as questões raciais, contribuem para o comportamento das crianças sobre essa temática. Por isso, conclui a autora que faz-se necessário um trabalho conjunto com as famílias e a escola, de forma a favorecer o combate ao racismo (MENDES, 2016).

Aline de Assis Augusto (2017) desenvolveu a dissertação *Infâncias e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública integral do município de Juiz de Fora - Minas Gerais*. O objetivo do estudo foi investigar o modo como a educação das relações étnico-raciais se dá entre as crianças da educação infantil (AUGUSTO, 2017). A investigação foi desenvolvida a partir da pesquisa qualitativa, com a técnica de observação participante das escutas e falas das crianças em suas rotinas. Desse modo, utilizou-se o bloco de anotações para os registros de dados da rotina na instituição, bem como as atividades e escutas das crianças mediante a contação de histórias.

A pesquisadora chama atenção para a necessidade da construção de uma educação para as relações étnico-raciais, além de abordagens da escola, professores/as e familiares na diminuição de conflitos e violências que se estabelecem nas relações interpessoais entre as crianças. A autora postula que “é necessário compreender que não pode haver educação sem relação de alteridade, por isso deve ser assegurado que estas não sejam imposição de domínio e diferença, mas respeito e reconhecimento do outro” (AUGUSTO, 2017, p. 59).

A dissertação de Jessica de Souza Barbosa (2018), intitulada *A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir de brinquedos e brincadeiras* teve como objetivo desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas, possibilitando a construção da

identidade das crianças negras em uma instituição municipal de educação infantil de Campina Grande - PB.

Os participantes do estudo foram uma professora e crianças na faixa etária de 5 e 6 anos. Para tanto, a autora utilizou metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação, a técnica de observação participante e diário de campo como instrumentos para os registros de dados, entrevistas e a contação de história a partir da literatura infantil: *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém. A escolha da obra se deu em razão de uma menina negra, em sala de aula, achar que o seu cabelo era “fuá” e que não tinha possibilidades de fazer penteados.

A partir dessa situação, a autora trabalhou diversas possibilidades de penteados, enaltecendo a beleza do cabelo negro, de forma que chamou a atenção não apenas da menina, mas de toda a turma. Entre outras ações trabalhadas, está o desenho. Barbosa (2018) apresenta uma atividade com o título: “Lápis da cor da pele de quem?”, ao ouvir uma criança negra pedir ao colega o lápis da cor bege para pintar o desenho que a representava. Mediante isso, a autora disserta que:

Uma criança negra, ao expressar o desejo de se representar através do desenho, optando pela cor bege, traz consigo a negação de sua identidade e essa afirmativa nos faz refletir que discutir essas temáticas em sala de aula, desde a educação infantil, é um trabalho que necessita de atenção às minúcias presentes no cotidiano dessas instituições e os desenhos, muitas vezes, mostram aquilo que não conseguimos perceber (BARBOSA, 2018, p. 105).

O estudo chamou atenção para questões recorrentes no cotidiano escolar, em que as crianças, geralmente, utilizam o lápis cor da pele bege como uma única cor predominante. O trabalho evidenciou o intuito de fortalecer práticas pedagógicas que proporcionem experiências lúdicas positivas entre as crianças com a estética negra. Barbosa (2018) conclui que é preciso haver propostas educacionais referentes à educação das relações étnico-raciais no currículo da educação infantil.

A pesquisadora Rosa Helena Santos de Jesus (2018) desenvolveu a dissertação intitulada *À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e Calendário com crianças de uma escola municipal quilombola*. O objetivo foi investigar a recepção de estudantes, de 4 e 6 anos, frente a um desenho animado colombiano de uma rede pública de televisão, a TV Brasil, em que os personagens são protagonistas negros. Para o desenvolvimento da pesquisa,

utilizou-se o método qualitativo do tipo etnográfico, a partir do método de aproximação histórico-dialético, bem como a técnica de observação participante (JESUS, 2018).

Assim, os participantes da pesquisa foram as crianças, professoras e gestoras. Para professoras e gestoras, foram utilizados o diário de campo e entrevistas semiestruturadas. Com as crianças, foram abordadas a literatura infantil *Que cor é a minha cor*, de Martha Rodrigues e a série de animação *Guilhermina e Calendário*, utilizada como debate para o enfrentamento ao racismo e análise do desenho. Conforme Jesus, “a conversa com as educadoras nos ajudou a perceber que manifestações de racismo permeiam o cotidiano daquela escola de educação infantil e que nem sempre ele é percebido pelas educadoras” (JESUS, 2018, p. 51).

Outro aspecto pontuado pela autora é que as crianças pequenas já convivem com a negação de sua identidade étnico-racial. A autora considera que “o racismo começa na infância e perpassa as várias etapas da vida da pessoa, que ora é vítima, ora é opressora, e pode até chegar a ser ambos” (JESUS, 2018, p. 92).

A instituição pesquisada está localizada em um território de quilombo, local considerado de resistência e história da população negra. Contudo, seus habitantes convivem com precariedades sociais e o grupo ainda “é vítima da falta de recursos, do silenciamento e omissão dos governantes e das ameaças que os quilombos sofrem cotidianamente na sociedade brasileira” (JESUS, 2018, p. 92).

Simone Cristina Reis Conceição Rodrigues (2018) desenvolveu uma dissertação intitulada *Identidade e representações sociais e raciais dos afrodescendentes na educação básica infantil*. Teve como objetivo analisar as representações sociais e raciais das crianças negras no ambiente escolar. Participaram desse estudo professores e crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de duas escolas denominadas pela pesquisadora de A e B, no município de São Leopoldo - Rio Grande do Sul.

Para a elaboração da pesquisa, foram utilizadas a metodologia qualitativa e a observação participante. Para elaboração dos dados foi realizada a técnica de pesquisa, a partir do grupo focal, questionários, entrevistas, depoimentos de professoras; e com as crianças, ações lúdicas a partir de contações de histórias com personagens negros/negras e desenhos desenvolvidos

pelas crianças, direcionados às histórias narradas, filmes e oficinas de turbantes. A autora apresentou que, de forma geral, os professores participantes reconheciam a importância da abordagem da temática racial no ambiente escolar. Conforme os relatos das professoras:

Reconhecem que a temática é importante para eliminar o preconceito (professora A3); não é muito trabalhado, mas está avançando (professora A5); não é difundida e não trabalhada, a maioria das vezes falta informação, didática e propriedade sobre o tema (professora A6); percebo que ainda existe resistência...(professora B1); (...) é trabalhado só num momento determinado do ano...(professora B2); acho pouco trabalhado, infelizmente...(professora B3); percebo que essa temática é pouco trabalhada... (professora B4) (RODRIGUES, 2018, p. 85).

Mediante o exposto, torna-se fundamental um trabalho pela comunidade escolar, bem como a necessidade de mudanças nos materiais pedagógicos para a promoção do pertencimento étnico-racial das crianças. Outra experiência descrita foi a falta de representatividade negra nos recursos lúdicos no ambiente escolar, o que resulta na invisibilidade da criança negra.

[...] conforme caso relatado na escola B, onde a menina não se sentia representada pelas princesas que encontrava nos contos de fadas e em consequência assumia um papel de inferioridade e baixa autoestima. A partir do momento em que se viu representada nas histórias como uma princesa negra, forte, guerreira, bonita, modificou sua postura retraída e tímida (RODRIGUES, 2018, p. 86).

O estudo trouxe efeitos positivos na consciência das crianças e professoras, uma vez que, no ano posterior à pesquisa, algumas crianças, quando começaram a frequentar o ensino fundamental, passaram a produzir os seus desenhos com outras cores e características. Além disso, resultou em mudanças das práticas em sala de aula das professoras que participaram da pesquisa, contribuindo para uma educação antirracista baseada na equidade e no respeito (RODRIGUES, 2018).

A dissertação de Rita de Cássia Marques dos Santos Fraga (2019), intitulada *O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos*, objetivou analisar um grupo de professores que atuam com crianças de 0 a 3 anos, participantes de uma formação com o tema “Diversidade Étnico-racial” na zona leste da cidade de São Paulo. Para o desenvolvimento dessa dissertação foi utilizada uma abordagem qualitativa; para a coleta de dados, questionários para os professores.

Assim, a investigação se iniciou após a participação desses professores em uma formação continuada e avaliou se ocorreram mudanças em relação à discussão das questões raciais em suas práticas no contexto educacional. Conforme a autora:

[...] antes da formação, as professoras se sentiram desconfortáveis, despreparadas para comentar ou trazer a discussão das questões raciais no ambiente educacional. Parte dessa dificuldade emergia da ausência de conhecimento sobre o assunto para tecer argumentos (FRAGA, 2019, p. 109)

Mediante a formação continuada, as professoras obtiveram maior compreensão da temática, uma vez que ela “[...] promoveu reflexões sobre a discriminação racial presente e a invisibilidade em suas práticas pedagógicas” (FRAGA, 2019, p. 109).

A dissertação de Sara da Silva Pereira (2019), intitulada *A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu sou peta, tenho cacho, só linda, ó!”*, foi desenvolvida em um centro municipal de educação infantil em São José dos Pinhais, com crianças na faixa etária de 3 e 4 anos. Investigou-se como ocorre a interação das crianças nas contações de histórias e no contato com os livros de literatura africana e afro-brasileira.

Utilizou-se a metodologia qualitativa do tipo pesquisa-ação a partir da observação participante com a professora regente e as crianças. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: filmagens, diário de campo, entrevistas semiestruturadas, escutas, produções das crianças, atividades e contação de histórias.

A autora constatou no acervo da unidade infantil poucos livros da cultura africana e afro-brasileira, o que dificultava o contato das crianças com a diversidade étnico-racial, além da necessidade de políticas de formação para os profissionais da educação em relação à cultura negra. Para Pereira (2019), a história dessa literatura é constituída como parte da luta mais ampla por direitos sociais.

Além das pesquisas mencionadas, foram feitas outras leituras relevantes que abordam estudos desenvolvidos na educação infantil. Elas apontam as questões raciais desde as observações no tratamento do cuidar e educar das crianças negras até a intervenção pedagógica que envolva a valorização da estética da cultura africana e afro-brasileira. Com esse objetivo foram realizadas buscas por dissertações, teses e artigos que trazem contribuições relevantes para o presente estudo, cujo foco é a criança negra e o cabelo crespo na educação infantil. Pesquisaram-

se diversos sites acadêmicos, entre eles: Plataforma da Capes, *Google Acadêmico* e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Nessa perspectiva, a dissertação de Flávio Santiago (2014), intitulada *O meu cabelo é assim... igualzinho ao da bruxa, todo armado: hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil*, teve o objetivo de apresentar a violência da racialização das culturas infantis e mostrar como esse processo contribui para o afastamento e exclusão das crianças negras. A pesquisa aconteceu em um centro municipal de educação infantil em Campinas – São Paulo, no período de agosto a dezembro de 2012.

A metodologia utilizada foi a etnográfica e incluiu, como instrumentos de coleta de dados, observações na estrutura física da instituição, o espaço utilizado para as brincadeiras e entrevistas com os profissionais, além das relações e do tratamento entre crianças, docentes e pesquisador. Mediante o estudo proposto, ficaram evidentes a cultura normativa e as práticas racistas impregnadas no comportamento das professoras, o que resultava na falta da afetividade em relação aos cuidados com o corpo da criança negra.

O estudo mostra uma hierarquização por meio da qual as crianças brancas eram as privilegiadas nos cuidados, nas aprendizagens, na escolha dos brinquedos, nos afetos e nas aparições das funcionárias. Para Santiago (2014), as/os docentes, ao negarem carinho e cuidados às crianças negras, demonstram a todas as crianças que existem privilégios fundamentados nas tonalidades de pele.

Luciana Helena Monsore (2015), em seu artigo *Educação Infantil e diferenças: “Os mil cabelos de Ritinha”*, teve como objetivo discutir a cultura negra e contribuir para a superação do racismo na escola e na sociedade, com crianças de uma instituição pública de educação infantil na cidade Realengo - RJ.

A pesquisa apresenta possibilidades de estratégias pedagógicas para abordar as questões do cabelo afro e as diferentes possibilidades de penteados, valorizando, assim, as diferenças e contribuindo de forma positiva na autoestima e identidade das crianças negras. Por meio da literatura infantil, foram desenvolvidas atividades com as crianças através de dramatizações, vídeos e literaturas infantis. Assim, foi possível observar que:

A dramatização baseada no livro “Os Mil Cabelos de Ritinha” foi importante para crianças (mas não somente para elas), no que se refere à identidade e à valorização dos atributos negros. Em um contexto em que todas ou quase todas as meninas se espelham em princesas brancas e loiras, trazer à tona o cabelo afro com sua beleza e versatilidade auxilia na construção, pelas crianças negras, da identidade e do orgulho de seus atributos físicos (MONSORES, 2015, p. 28).

Conforme Monsores (2015), abordar práticas pedagógicas na perspectiva das diferenças traz possibilidades de valorização da identidade negra, além de ser uma das formas de as crianças conhecerem outras histórias, culturas e desconstruir estereótipos. Essa abordagem é fundamental porque, ainda que o racismo seja pouco discutido na educação infantil, ele permeia as relações sociais de hierarquia e poder.

Ilka Monique da Costa Lima (2017), em sua dissertação intitulada *Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil*, analisou o desenvolvimento da prática pedagógica antirracista orientada na Lei Federal nº 10.639/2003, com crianças de 4 anos, em uma escola pública na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Para isso, utilizou como método o diálogo com a turma por meio de literatura com personagens negros/as.

Lima (2017) apresentou diversas atividades sobre a questão racial desenvolvidas com as crianças. Dentre os trabalhos realizados, está o livro infantil *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém. As crianças puderam interagir com a obra por meio de desenhos e pinturas. A autora disserta que conduziu sua pesquisa “[...] atentando-se para a curva dos cabelos encrespados da personagem, pois a ideia a que eu/professora queria chegar era de contribuir de forma positiva para a autoestima da maior parte da turma, dissolvendo estereótipos racistas” (LIMA, 2017, p. 61).

A pesquisa vai ao encontro da valorização da cultura negra. Por mais que a autora tenha analisado que as atividades desenvolvidas tiveram uma boa aceitação pelas crianças, como também pelas professoras, ressalta, contudo, que a temática das relações étnico-raciais, bem como a questão do respeito às diferenças e à diversidade deveriam ser abordadas por todas as escolas, não apenas no mês de novembro, em comemoração à Consciência Negra.

Silvia Lopes Chaves e Waldete Tristão de Oliveira (2018), com o artigo *O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche*, buscaram discutir a questão do empoderamento das meninas negras, bem como a desconstrução

de estereótipos do cabelo crespo e da pele negra, em uma creche municipal na cidade de São Paulo.

Chaves e Oliveira (2018) ressaltam as experiências de chacotas vividas quando crianças e também adultas, por terem os cabelos crespos, presos e trançados: “essas experiências e reflexões nos impulsionaram a investigar a atualidade das relações que são estabelecidas entre pares em contextos coletivos da creche, considerando a menina negra, seu cabelo crespo e sua pele negra” (CHAVES; OLIVEIRA 2018, p. 173).

Durante a pesquisa, as autoras analisaram situações de discriminação entre as crianças em relação ao cabelo crespo:

Alana chegou se aconchegando no colo de uma das pesquisadoras, sem falar nada; mas, chorando, pôs o elástico na mão dela, que logo perguntou o que tinha acontecido. Ela se aconchegou mais no colo, olhou para a pesquisadora e disse: ‘O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim’, e começou a chorar mais intensamente (CHAVES; OLIVEIRA, 2018, p.182).

Conforme as autoras, o grande desafio que se impõe no cotidiano das creches é a promoção do pertencimento racial, por meio do qual as crianças negras têm a possibilidade de se empoderar de forma a dialogar com as diferentes estéticas. A investigação revela o quanto são fundamentais as questões de gênero, raça e infâncias no cotidiano da creche.

Aline Braga (2019), em seu artigo *O nosso crespo é de Rainha*, apresenta práticas antirracistas na educação infantil, com crianças na faixa etária de 4 anos, em uma creche pública, da rede de ensino do Rio de Janeiro. Na pesquisa, a intervenção pedagógica utilizada pela autora incluiu a contação de história da literatura infanto-juvenil *Meu crespo é de Rainha*, de Bell Hooks (2018), além de um espelho e de fotografias, recursos utilizados para o fortalecimento das identidades das crianças negras.

O desenvolvimento dessas práticas é muito relevante na educação infantil, operando como forma de valorização da beleza negra, pois “a cor da pele e a textura do cabelo são destacadas na primeira infância como algo que precisa ser modificado para ser aceito” (BRAGA, 2019, p. 2).

Sendo assim, o resultado apresentado por Braga (2019) comprova que as literaturas africana e afro-brasileira são estratégias para o rompimento do racismo, por meio de narrativas que desconstroem a visão negativa do corpo e do cabelo do negro na sociedade brasileira.

O artigo *Bonecas negras no auxílio da identidade de crianças nas escolas de Educação Infantil*, de Alessandra Cristina de Carvalho e Mônica de Ávila Todaro (2019), teve como objetivo indagar sobre a existência ou não de bonecas negras, em turmas de 5 anos, nas escolas municipais da cidade de São João Del Rei - MG. As autoras buscaram no procedimento metodológico levantamento de literatura científica com temáticas de pesquisas étnico-raciais na educação infantil.

A partir dos dados levantados, foram visitadas 10 escolas infantis municipais para coletar o quantitativo de números de bonecas existentes na escola, bem como suas características físicas. Nessa análise as autoras identificaram que:

Das vinte bonecas negras encontradas, nove delas possuíam olhos castanhos claros, três possuíam olhos azuis, uma olhos verdes e sete possuíam olhos pretos. Sabe-se que a maioria das pessoas negras possuem os olhos escuros, mas a maioria das bonecas encontradas tinham olhos claros, fato incoerente com o fenótipo das pessoas negras (CARVALHO; TODARO, 2019, p. 89).

Conclui-se o quanto é importante oferecer às crianças brinquedos que contribuam para a diversidade étnico-racial na educação infantil.

Em síntese, os estudos apresentados compreendem as crianças como agentes sociais e produtoras de culturas atuantes na sociedade. O que se torna um marco importante é perceber as crianças pequenas sendo o tema principal das pesquisas, uma vez que a maioria dos objetivos propostos estavam direcionados à escuta e às falas das crianças, suas percepções e vivências na educação infantil sobre a temática racial; e ainda que as crianças, na primeira infância, já compreendem e convivem com o racismo, em que os elementos identitários cor da pele e textura do cabelo são os principais alvos de atitudes racistas, questões pontuadas nos estudos analisados de Chaves e Oliveira (2018); Barbosa (2018) e Braga (2019).

Os conflitos raciais ocorrem tanto nas interações entre as crianças e adultos quanto nas imagens fixadas nas paredes da instituição e na quase inexistência da cultura negra nos acervos das instituições, uma vez que o cotidiano dos espaços pesquisados é marcado pelo ideário da branquitude.

Nesse intuito é que parte das estratégias pedagógicas apresentadas nas pesquisas tinham o foco nas literaturas de temáticas da cultura africana e afro-brasileira, bem como nos brinquedos, brincadeiras e desenhos, sejam os animados ou aqueles constituídos pelas próprias crianças, propiciando a construção de identidades positivas.

Outra questão fundamental pontuada nas pesquisas é a invisibilidade da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) pela comunidade escolar, o que torna urgentes as políticas públicas de qualidade que se pautem em propostas educacionais, aliadas a formações continuadas de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, em parceria com as famílias, somada à constituição de outras pedagogias, currículos e práticas educacionais de enfrentamento ao racismo.

2.2 O LÓCUS DA PESQUISA NO MUNICÍPIO DA SERRA

O campo de investigação para o desenvolvimento desta pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situado no município da Serra, no Estado do Espírito Santo (Figura 1). O CMEI foi instituído a partir do ato de criação do Decreto nº 8.368, de 21 de dezembro de 2012, e inaugurado em 2013 pela Prefeitura Municipal da Serra (PMS).

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (SERRA, 2018), a instituição atende a aproximadamente 320 crianças, distribuídas em 16 turmas nos turnos matutino e vespertino, divididas em uma turma do grupo II (crianças na faixa etária de 2 anos), quatro turmas do grupo III (crianças na faixa etária de 3 anos), cinco turmas do grupo IV (crianças na faixa etária de 4 anos) e cinco turmas do grupo V (crianças na faixa etária de 5 anos). O funcionamento da instituição é das 7h às 11h, no turno matutino, e das 13h às 17h no turno vespertino. Os horários das 11h às 12h e das 17h às 18h são dedicados ao planejamento escolar.

A equipe que atende as crianças é composta por 32 servidores, sendo: 1 diretora escolar, 2 professores/as de educação física, 2 professores/as de arte, 16 professores/as de educação infantil, 2 professores/as em função de assessoramento pedagógico, 2 cozinheiras, 1 auxiliar de secretaria, 3 auxiliares de serviços gerais, 4 auxiliares de creche e 1 vigilante.

O espaço físico da unidade de ensino compreende 8 salas de aula, 1 sala de artes, 1 sala dos professores/as, 3 salas do setor administrativo (pedagoga, secretaria e gestão), 1 sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 1 cozinha, 7 banheiros, 1 refeitório, 1 brinquedoteca e 3 pátios. Para realização dos trabalhos pedagógicos a instituição dispõe de computadores, televisores, retroprojetor, máquina de xerox, livros infantis, jogos e brinquedos, entre outros. As imagens a seguir apresentam o espaço físico da unidade.

Figura 1 – Lócus da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) consideram esse espaço como:

A primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A proposta curricular da instituição considera que a formação integral, como os aspectos sociais, afetivo, cognitivo, motor e psicológico devem perpassar toda a organização pedagógica da unidade de ensino.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica dessa unidade respeita os princípios éticos, políticos e estéticos, tendo como foco interações e brincadeiras, em conformidade com os documentos Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL/1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL/2010) e a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL/2018).

No Brasil, esse nível educacional ainda precisa de um olhar inclusivo que contemple as diversidades e particularidades das crianças. A instituição da educação infantil se entrelaça às mudanças políticas na sociedade. Segundo afirma Oliveira (2012, p. 21):

Até meados do século XIX, não existia em nosso país o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições tipo creches, parques infantis ou jardins de infância. Essa situação se modifica um pouco a partir da segunda metade do século XIX, com aumento da migração de moradores da zona rural para a zona urbana das grandes cidades e com a proclamação da República, fazendo surgir condições para um desenvolvimento cultural e tecnológico no país.

Conforme Oliveira (2012, p. 21) o advento da modernidade:

[...] favoreceu a assimilação, por partes das elites políticas, de novos preceitos educacionais elaborados na Europa, como a ideia de Jardim da Infância, recebido com entusiasmo por alguns setores e combatido com veemência por outros.

Nesse contexto, Rosemberg (2012, p.13) afirma que:

A segunda metade do século XX trouxe importantes novidades para as práticas educacionais antes da escola primária: um número cada vez maior de crianças pequenas, entre 0 e 5-6 anos, em inúmeros países, passou a compartilhar experiência educacionais com coetâneos, sob responsabilidade de um adulto/a especialista, quase exclusivamente mulher, fora do espaço doméstico, em equipamentos coletivos tais como creches, escolas maternas, pré-escolas ou jardins da infância.

Um dos fatores importantes para a educação das crianças em espaços não domésticos se relaciona com o processo de desenvolvimento urbano e industrial na sociedade brasileira durante a segunda metade do século XX, resultando na participação das mulheres no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, surgiu a necessidade de um espaço educativo que atendesse aos filhos dessas mulheres (OLIVEIRA, 2012).

Essas mobilizações sociais trouxeram um novo olhar para a concepção de criança e para uma educação infantil de qualidade, primando por um espaço acolhedor, de proteção e segurança. Assim, a unidade de ensino “deve propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças” (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

O objetivo da “Proposta de caminhos para a educação das relações étnico-raciais do Município da Serra”, para os anos de 2020 e 2021, é promover o alinhamento com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que incluem a obrigatoriedade do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Dessa forma, será possível contribuir com as práticas pedagógicas de valorização das diversidades nas unidades de ensino do município da

Serra. Conforme o documento, os anos 1980 foram considerados importantes para a educação das crianças de 0 a 6 anos, mesmo com uma visão assistencialista, pois “estes atendimentos aconteciam em classes de educação pré-escolar inseridas nas unidades de ensino fundamental, em espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela prefeitura municipal.” (SERRA, 2020, p. 14).

No ano 2000 ocorreram mudanças nesse nível de educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); assim, a educação infantil passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Com esse novo direcionamento, observou-se uma ampliação do ensino infantil, que soma 74 unidades oferecidas em diversos bairros da Região Serrana, atendendo, aproximadamente, a “22.660 crianças matriculadas no ano de 2021, conforme dados disponibilizados pela Coordenação de Planejamento e Controle de Matrículas (SERRA, Acesso em 10 abril 2021, p. 15).

Faz-se necessário compreender a especificidade da educação infantil, primeira etapa da educação básica, que constitui o lugar singular de valorização do desenvolvimento da criança.

Para Trinidad (2012, p. 120), “quando a criança adentra o espaço de educação infantil, traz consigo experiências ricas aprendidas com seus familiares e a comunidade em que vive”. Nesse sentido, analisar a organização do espaço é primordial para potencializar o conhecimento que a criança precisa ter de si e do mundo através das experiências sensoriais, expressivas, motoras e corporais, respeitando ritmos e desejos das crianças (BRASIL, 2010).

Figura 2 – Pátio



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Figura 3 – Parque



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

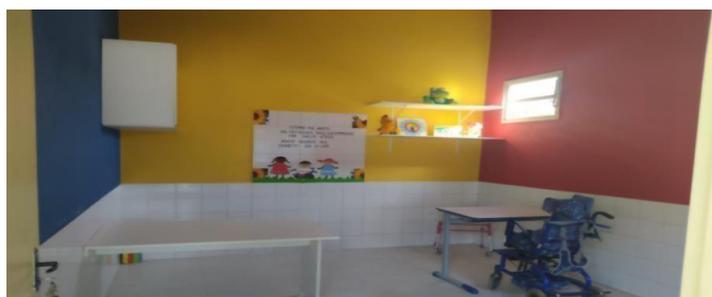
O pátio (Figura 2) é um dos espaços mais almejados pelas crianças para o brincar e torna-se essencial para diversas aprendizagens. É nesse espaço e no parque (Figura 3) que as crianças brincam livremente, tanto de forma coletiva quanto individualmente. Conforme Friedmann (2020, p. 113), nesses espaços “se expressam com seus corpos por meio da oralidade, da escrita, do teatro, do faz de conta, da música e até dos silêncios.” O pátio e o parque são utilizados pelos professores/as como forma de recreação e diversas aprendizagens, sobretudo as trocas das culturas infantis.

Figura 4 – Sala de aula das crianças pesquisadas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Figura 5 – Sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

As salas da instituição pesquisada (Figura 4) são amplas e climatizadas, o que permite a circulação e mobilidade das crianças no desenvolvimento das múltiplas atividades. Os quantitativos das crianças em sala de aulas variam de acordo com a faixa etária, o que compreende que as crianças com a idade 2 e 3 anos são acomodadas num total de 15 a 18 crianças em cada sala de aula. Já para as crianças com a idade de 4 e 5 anos, geralmente, o número é de 20 a 22 crianças em cada sala de aula.

A equipe dos/as professores/as se organizou com as pedagogas, por meio de planejamentos e da proposta de atividades impressas, para melhor atender às crianças e suas famílias durante o ensino remoto. Esse tempo de pandemia resultou em um distanciamento social que prejudicou a interação e as trocas de conhecimentos no espaço escolar.

Ao chegar ao CMEI para fazer os registros concernentes à pesquisa, notou-se a ausência dos risos, choros, falas, conflitos, olhares, corpos e movimentos das crianças nesse ambiente. As salas de aula, pátios e, principalmente, os corredores, em que eram permanentes os encontros, desencontros e diálogos entre crianças, professores/as e famílias, naquele exato momento de pandemia, estavam vazios; foi percebida a necessidade de ouvir as vozes das crianças.

Figura 6 – Corredor interno que dá acesso às salas de aula



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2021)

Próximo às salas de aula das turmas de 4 e 5 anos, no mesmo corredor (Figura 6), ficam localizados três banheiros infantis, divididos entre meninos e meninas, além de outro banheiro adaptado para ser utilizado pelas crianças da educação especial. O mobiliário que compõe os banheiros contribuem para a autonomia e segurança das crianças. Já os banheiros utilizados

pelas crianças menores são interligados com a sala de aula, para facilitar a mobilidade e autonomia das crianças, bem como o trabalho do/da profissional em sala de aula.

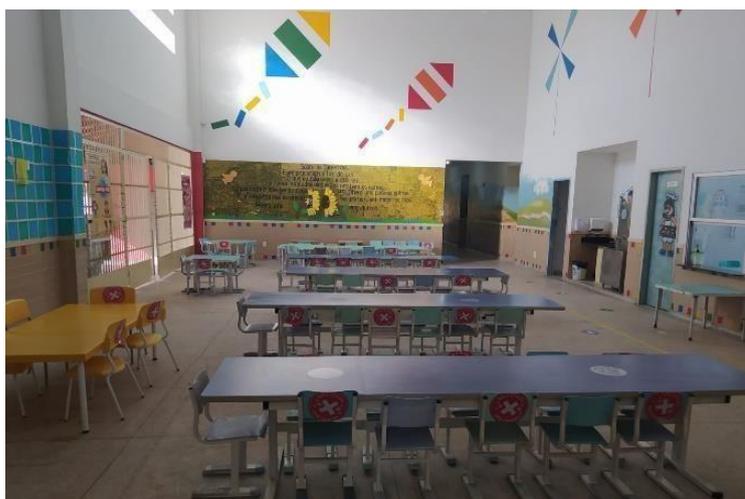
Figura 7– Cozinha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

A cozinha (Figura 7) é um espaço amplo, iluminado e destinado à preparação das refeições servidas para as crianças dos turnos matutino e vespertino. Atende às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança.

Figura 8 – Área do refeitório



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021).

A área do refeitório (Figura 8), ampla e iluminada, é destinada às refeições das crianças, que são servidas duas vezes em cada turno, conforme os horários estabelecidos para cada turma. Os

grupos menores de crianças são os primeiros a se alimentarem. Em seguida, os grupos maiores, sob a supervisão de cada professor/a. Esse espaço é utilizado também para diversas apresentações culturais e brincadeiras entre as crianças.

Figura 9 – Sala dos professores/as



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

A sala dos/as professores/as (Figura 9) é destinada às reuniões, aos planejamentos e aos estudos. O planejamento é um momento de organização das práticas docentes e requer colaboração e subsídios da equipe pedagógica/gestora para que o/a professor/a realize o seu trabalho de forma satisfatória em termos de espaço, tempo e materiais didáticos mediante os objetivos propostos que se pretendem alcançar nos processos educativos.

Desse modo, ao planejar é fundamental conhecer as pluralidades de crianças existentes em uma sala de aula, com suas singularidades. Isso requer do/da docente uma abordagem teórico-metodológica em que a prática pedagógica contemple a inclusão e a realidade sociocultural da criança.

No caso da educação infantil, faz-se necessário promover a igualdade de oportunidades para que todas as crianças sejam alcançadas nesse planejamento. Isso depende do olhar, da escuta e da relação que o/a professor/a tem no cotidiano com cada criança, partindo do pressuposto de que o planejamento é uma ação intencional, democrática e requer o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais na educação infantil.

Nessa perspectiva, as crianças vão se constituindo e aprendem a se relacionar na diversidade, com respeito e sem discriminar os atributos físicos e culturais da criança negra, indígena, cigana, quilombola, entre outras existentes na sala de aula.

Cabe ressaltar que entre as literaturas infantis enviadas pela Secretaria de Educação da Serra, e também entre as que fazem parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), foram encontradas no acervo da instituição 6 obras literárias com a temática da cultura africana e afro-brasileira, sendo elas: *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém; *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado; *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida; *Koumba e o tambor Diambê*, de Madu Costa; *Que cor é a minha cor?*, de Martha Rodrigues e *Quilombololando*, de Heloisa Pires Lima.

Já os brinquedos que compõem a brinquedoteca ((Figura 10 e Figura 11) são variados e estão relacionados à coordenação motora, à alfabetização, aos jogos educativos, aos carrinhos e às bonecas. Ainda não há brinquedos temáticos que remetam à cultura negra, e as bonecas são todas de características brancas.

Figura 10 – Brinquedoteca da instituição pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Figura 11 – Brinquedoteca da instituição pesquisada



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Nesse cenário, vê-se que é fundamental pautar a importância de investir em políticas públicas que enalteçam e fortaleçam a cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação infantil, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, nos trabalhos com as crianças pequenas.

2.3 A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO MUNICÍPIO DA SERRA

Conforme Borges (2008), o município da Serra está localizado na região sudeste possui:

553.254 quilômetros quadrados de extensão territorial é uma localização estratégica, ficando um raio de apenas mil quilômetros dos principais centros comerciais e industriais do país, com Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Salvador, além de estar no centro econômico e administrativo do Estado do Espírito Santo (BORGES, 2008, p. 15).

Seguindo a compreensão do autor, geograficamente a Serra é um dos importantes pontos de atração turística no nosso estado, devido ao clima tropical, às lagoas, praias, culinária e ainda aos patrimônios culturais, como a igreja dos Reis Magos, em Nova Almeida, a igreja de São João, em Carapina, a igreja de Nossa Senhora da Conceição e, em especial, as ruínas de São José do Queimado, símbolo da revolta e da resistência negra na Serra. Várias regiões do Brasil foram palcos de muitas revoltas lideradas pelos negros contra o regime escravocrata, na afirmação de Munanga e Gomes (2016, p.98):

Podemos dizer que a escravidão sempre foi acompanhada de um forte movimento de resistência, e várias revoltas tiveram a presença negra como personagem central, na luta pelo regime desumano e cruel. Exemplo dessas ações e reações foram a revolta dos Alfaiates (Bahia, 1798), a Cabanagem (Pará, 1835-1840), a Sabinada (Bahia, 1837 – 1838) e a Balaiada (Maranhão, 1838 – 1841), conhecidas como revoltas urbanas.

Segundo Borges (2008), o estado do Espírito Santo, na região da Serra, também teve uma importante revolta liderada pelos negros escravizados, denominada “Revolta de Queimado”. Essa revolta aconteceu devido ao fato de o padre Gregório José Maria de Bene ter feito a promessa de liberdade aos negros caso trabalhassem na construção da igreja de São José. Assim, a igreja foi construída em 1849 e o resultado foi a não liberdade. Os negros conhecidos desse episódio histórico, como Elisiário, Chico Prego, João da Silva Monteiro, junto a outros negros que trabalhavam nas lavouras, invadiram a celebração da missa que acontecia na igreja com o objetivo de que o padre e os senhores presentes assinassem a declaração que os tornaria homens livres. Sobre esse contexto histórico, (BORGES, 2008, p. 137) explica que:

O presidente da província, Antonio Joaquim da Siqueira, em carta dada a 20 de março de 1849, e endereçada ao Ministério de Estado e negócios do Império, Visconde de Monte Alegre, relata o seguinte: ‘Ontem pelas três horas, soube de um grupo armado de trinta e tantos escravos perpetrada o crime de insurreição no distrito de Queimado, três e quatro léguas distantes dessa capital, invadindo a Matriz, na ocasião em se celebrava a missa Conventual e levantando os gritos de ‘Viva a Liberdade’, as armas e munições que possuíam, o mesmo fez em outros engenhos, de maneira que conseguia elevar o seu número acerca de trezentos’.

Apesar da luta pela alforria, os líderes da revolta acabaram sendo mortos. O local em que a igreja foi construída, atualmente, é conhecido como um símbolo de memória ancestral da entidade negra capixaba. Esse local foi nomeado como Patrimônio Histórico Estadual do Espírito Santo. Cabe ressaltar que, geralmente, no dia 19 de março, nesse mesmo local acontece um culto ecumênico em respeito e memória àqueles que morreram na revolta de Queimados (BORGES, 2008).

Outro símbolo da herança africana e afro-brasileira é o congo. Essa tradição cultural popular está presente em diversas regiões do Brasil. Conforme Munanga e Gomes (2016, p.154):

Os africanos escravizados introduziram uma vigorosa identidade corporal e musical nas terras onde passaram. Por isso, para o negro africano deportado para as Américas, os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop, a capoeira, entre outras expressões, podem ser considerados as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra.

O município da Serra teve como grande referência o congueiro Mestre Antônio Rosa, pela sua trajetória de vida e dedicação ao desenvolvimento e fortalecimento dessa cultura na região do Espírito Santo. Ele foi fundador e presidente da Associação de Bandas de Congo (ABC). A Casa do Congo está situada no centro da cidade e é conhecida como patrimônio cultural no estado do Espírito Santo. Com o viés relacionado às manifestações folclóricas e religiosas, reúne pessoas de diversas faixas etárias, inclusive crianças, com destaque para a Banda de Congo Mirim da Serra (BORGES, 2006).

No mês de dezembro acontece o aniversário da cidade, incluindo homenagens a São Benedito, em procissões que reúnem diversas bandas de outros bairros do município nos festejos. As bandas de congo utilizam diversos instrumentos musicais: tambores, triângulos, chocalhos, casaca, entre outros. Geralmente, as vestimentas utilizadas pelos participantes são coloridas e alegres. Cabe ressaltar que em outras regiões do estado, como Vitória, Vila Velha, Cariacica e São Mateus também existem bandas de congo.

Outra cultura que remete à identidade negra no estado do Espírito Santo é o samba, visto que, no município da Serra, essa tradição cultural compreende os blocos, as marchinhas e desfiles das escolas de samba Rosas de Ouro, Mocidade da Serra e Tradição Serrana, além do conhecido banho de mar a fantasia na praia de Manguinhos. “Foi ao som do Samba que o Carnaval se consagrou como a festa mais brasileiras das festas, a marcando a identidade do

país” (BORGES, 2008, p. 208). Além de outros elementos culturais presentes no cotidiano do município, tem-se a capoeira, o maculelê, os provérbios, as lendas, os ditados, tendo como influência, além da cultura negra, a indígena e a portuguesa, resultado de um processo de colonização e miscigenação.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

Neste capítulo são discutidas as multiplicidades de infâncias e suas dimensões sob os aspectos históricos, políticos e sociais, a partir de autores/as e pesquisadores/as de diversas áreas de conhecimento que estudam as infâncias e o modo de ser criança, com seu direito de agir na sociedade.

Cabe ressaltar que o conceito de criança se difere de sociedade para sociedade. No mundo ocidental, entre os séculos XVII e XVIII, a criança era vista sob uma lógica adultocêntrica, incompleta e ingênua, privada do direito a educação e lazer, entre outros, já que ela ficava restrita única e exclusivamente ao convívio familiar. Nesse contexto, Kohan (2011, p. 63-62) pontua:

Nessas sociedades, o que hoje chamamos de infância estava limitado a esse período relativamente curto, mais frágil da vida, em que uma pessoa ainda não poderia satisfazer por si mesma suas necessidades básicas. Segundo essa tese, em um longo período que vai até os séculos XVII e XVIII, aqueles a quem hoje chamamos de crianças era adultos menores ou em menor escala de tamanho. Essa afirmação se vê corroborada pelos produtos culturais da época. Até o século XVIII, a arte medieval desconhecia a infância.

Cohn (2005) cita que as crianças têm papel ativo na sociedade, por isso reconhecê-las é compreender que elas não são adultos em miniatura. Na concepção de Sarmiento (2005, p. 365), “a infância é historicamente construída a partir de um processo de longa duração que lhe atribui um estatuto social e que elabora as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”.

Em síntese, a infância não se restringe à concepção desenvolvimentista da psicologia e, desse modo, não ocorre de forma linear. Ela se configura nas relações dos grupos, quer sejam classe, raça ou gênero na sociedade. Assim sendo, as desigualdades sociais integram a categoria social na infância.

A educação infantil é realizada em um ambiente sistematizado, oportuno para o encontro com as diferentes culturas e saberes que permeiam as ações das crianças e adultos/as no contexto das mediações sociais. Desde pequenininhas, elas se desenvolvem nesse espaço por longos períodos de suas vidas e, portanto, esse espaço torna-se um referencial de convivências, experiências e aprendizados.

O modo de como o/a professor/a se relaciona com a criança implica na formação e nos valores socioculturais do seu grupo de pertença. Por isso cabe analisar qual a configuração de infância que perpassa o currículo, as práticas pedagógicas, os processos avaliativos, entre outras dimensões políticas da educação infantil. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), a criança é reconhecida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As crianças se constituem como atores sociais diante da diversidade e alteridade na sociedade (SARMENTO, 2005). Nesse sentido, questiona-se: quais práticas pedagógicas vivenciadas pelas crianças negras na educação infantil têm possibilitado a construção de sua identidade pessoal?

Desse modo, a pesquisa contribui para outros olhares e fazeres pedagógicos, que incluem práticas educacionais que dialogam com a cor da pele e o cabelo crespo, livre da ideologia racista que ainda é perpassada nas relações sociais e nos artefatos culturais na educação infantil. De acordo com Kramer e Leite (1998, p. 193) “[...] faz-se necessário compreender a dimensão psicológica do brinquedo, mas é fundamental que se perceba que o brinquedo é um artefato cultural e a brincadeira um momento específico de apropriação e criação de valores”.

Partindo do pressuposto de uma proposta curricular inclusiva, essa deve considerar as crianças e suas múltiplas infâncias, bem como seus aspectos identitários, promovendo a igualdade de grupos que ainda não se encontram no centro do currículo. Nesse sentido, Gomes (2019, p. 124) afirma que “construir um currículo emancipatório na educação infantil que compreenda raça como um dos eixos epistemológicos e pedagógicos significa compreender os sujeitos da educação inseridos no mundo”.

Articular as questões raciais na proposta curricular da educação infantil é uma forma de abordar outras histórias com as crianças, despertando a consciência racial positiva desde cedo na promoção da dignidade e do respeito às diferenças. “Dessa forma, a maneira como a família e a escola enfrentam esse desafio e lidam com a dimensão racial afigura-se como elemento importante na formação da identidade das crianças pequenas” (BENTO, 2012, p. 104).

Essa consciência racial alia-se a um tratamento digno às crianças pequenas e negras. O cuidar e o educar vão exigir muito afeto e respeito dos/as profissionais com esses corpos, principalmente ao manusear seus cabelos crespos. A forma como esses cabelos são penteados e os comentários utilizados para se referir às características desses cabelos podem ser fatores preponderantes para as crianças já terem um início de recusa de suas características identitárias. Cavalleiro (2000), ao pesquisar sobre a socialização das crianças na educação infantil em uma instituição pública, analisou as seguintes situações discriminatórias:

Na sala de aula, a professora diz a Marisa (negra): ‘Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada!’ Fala isso em tom alto, que pode ser ouvido por todas as crianças. Depois disfarça, alternando o tom da voz, talvez por se lembrar da minha presença: ‘Se não, você pode pegar piolho, na escola tem muito!’. Em outra sala, a professora se dirige a uma criança e lhe pergunta: ‘Quem mandou você soltar esse cabelo? Não pode deixar solto desse jeito. Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!’. Em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos (CAVALLEIRO, 2000, p. 65).

Na experiência narrada por Cavalleiro (2000) podem-se constatar situações recorrentes vividas pelas crianças negras no cotidiano das instituições de educação infantil. De acordo com Gomes (2002, p. 45):

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada era algo comum entre a vizinhança e os coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimentos, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar-se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito.

Esse padrão de estética impõe afastamento e exclusão das crianças negras. Tal situação projeta na criança negra um sentimento de inferioridade e, conseqüentemente, conforme ressalta Bento (2012, p. 111) “[...] teremos um grande problema na formação da identidade dessa criança”.

Chaves e Oliveira (2018), em um estudo sobre o empoderamento das identidades das meninas negras na creche, cujo objetivo foi a discussão a partir da desconstrução de estereótipos do cabelo crespo e da pele negra, analisaram:

Na situação de pentear o cabelo nos chamou atenção que, embora todas fossem penteadas, as meninas com cabelo crespo ficavam geralmente por último. Estas observações se somam à cena relatada, apontando a necessidade e um olhar para o currículo das instituições voltadas à primeira infância no qual as diferenças sejam pautadas, tendo em vista as várias formas de serem meninas e meninos e viverem as

infâncias, rompendo estereótipos, considerando os efeitos nocivos do racismo e sexismo que aprisionam as crianças brancas, negras, indígenas (CHAVES; OLIVEIRA, 2018, p. 184).

Diante de uma hierarquia racial na educação infantil, promover uma educação que oportunize descolonizar a forma do tratamento em relação às crianças negras exige uma concepção de educação emancipatória.

3.1 O RACISMO NA INFÂNCIA

Este subtópico traz uma reflexão sobre o racismo na infância e o modo como as facetas do racismo perpassam a vida da criança negra no seu cotidiano. Cavalleiro (2001, p. 143) disserta que “é senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades”. Porém, quando são analisadas pesquisas como as de Flávio Santiago (2014), Waldete Tristão (2018), Sara da Silva Pereira (2019) e Eliane dos Santos Cavalleiro (2000, 2001), entre outras mencionadas nesta dissertação, fica evidente a existência do racismo, do preconceito e da discriminação na educação infantil.

A exemplo, citam-se aqui fatos ocorridos durante uma apresentação cultural na educação infantil com o tema “A linda Rosa Juvenil”, em que as crianças escolhidas pela professora para assumir o papel da Rosa e do Rei eram brancas. Geralmente, os tratamentos desiguais envolvem as questões da estética, pois as crianças brancas são as bajuladas quando adentram no cotidiano da educação infantil. Nesse caso, as crianças que não correspondem ao padrão hegemônico de beleza, que é o branco, são excluídas.

Os sentimentos, as ações de afetos com as crianças envolvem aspectos e características raciais. Bento (2012, p. 102) ressalta que “crianças brancas e negras aprendem que ser branco é uma vantagem e ser preto, uma desvantagem”. Ainda, de acordo com Cavalleiro (2001, p.147):

Constata-se um sofrimento por parte da criança negra exposta diariamente à situação de violência, o que torna difícil a construção de uma identidade positiva. Simultaneamente, à criança branca é ensinada uma superioridade, visto que, todo dia, recebe provas fartas dessa premissa.

Não há como negar que o racismo estruturante na sociedade também permeia as relações infantis. As crianças internalizam aquilo que vivencia no meio social. As “[...] crianças

pequenas, entre si, na relação com os outros e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial” (GOMES, 2019, p.101).

Cabe ressaltar que as práticas do racismo não podem ser confundidas com o *bullying*. Apesar de serem termos bastante praticados no ambiente escolar, possuem significados e contextos diferentes. A Lei Federal nº 13.185/2015 define o *bullying* como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015, p. 1).

O racismo é um conjunto de construções sociais e ideológicas que produz e reproduz hierarquia racial de um grupo sobre o outro. De acordo com Almeida (2020), o racismo é considerado uma imoralidade e também um crime, que exige penalidades para aqueles que o praticam. Diante da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu Art. 5º, a prática do racismo é crime inafiançável. Além disso, a Lei n. 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, em seu Art. 1º, estabelece o dever de “[...] garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerâncias étnicas” (BRASIL, 2010).

Nessa perspectiva, torna-se viável um espaço escolar de aceitação às diferenças na promoção da igualdade, em que não prevaleçam ações preconceituosas e discriminatórias nas relações raciais e culturais. A educação antirracista, de acordo com Rossato e Gesser (2001), deve estar presente em todas as instâncias escolares: na equipe, no ambiente físico, nos currículos, entre professores, alunos e comunidades.

É primordial visar ao bem-estar das crianças na educação infantil, e de modo particular das crianças negras, as quais, na interação com o coletivo, vivenciam suas primeiras experiências da vida, que são marcantes em suas memórias. Essas experiências são singulares, pois, “quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, cooperação, solidariedade, responsabilidade” (BENTO, 2012, p. 100).

Enfatizando que a educação infantil é um espaço constituído pelas pluralidades de crianças, que trazem diversidades de histórias e experiências infantis, as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 21) preveem ações coletivas que assegurem “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”.

Abordar a temática das relações raciais na infância contribui para a construção da cidadania e autoestima da criança negra. Cavalleiro (2001) analisa a importância de elogios e incentivos quanto à participação das crianças no espaço escolar, valorizando o contato físico e o afeto indispensável para que ela se perceba e se sinta acolhida. Cavalleiro (2001) disserta sobre a linguagem naturalizada nas relações do cotidiano escolar trazendo uma reflexão:

Precisamos entender que a criança negra não é ‘moreninha’, ‘marronzinha’ nem ‘pretinha’. Quando a criança reclama que não quer ser negra, ela está nos dizendo que não quer o tratamento costumeiramente dado às pessoas pertencentes a este grupo racial. O que ela não quer é ser ironizada, receber apelidos, ser excluída das brincadeiras (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

Nota-se, diante dos preconceitos e estereótipos raciais, a rejeição que se dá à criança negra, sendo esse tratamento, também, uma maneira de não aceitação de sua origem, história e cultura, postura essa que nega a identidade da criança e em nada contribui para promover a autoestima. No cotidiano escolar, um dos princípios da aprendizagem na relação com essa criança é respeitar os seus referenciais, uma vez que, segundo a afirmação de Romão, “educar [...] exige investir na formação das crianças, buscando analisar o conhecimento como resultado de vivências históricas e cotidianas diversas que não se cristalizam no tempo, que se constroem todos os dias” (ROMÃO, 2001, 177).

Visto que o racismo é uma problemática social que perpassa todos os segmentos da sociedade, inclusive o espaço da educação infantil, a educação das questões raciais para as crianças vai requerer uma intencionalidade, e, ao mesmo tempo, sensibilidade dos/as envolvidos/as, pois um simples painel exposto nas paredes dos corredores e em sala de aula tem muito a dizer sobre a concepção de ensino que se perpetua nesse espaço.

3.2 AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DA PESQUISA E OS PRIMEIROS CONTATOS

A proposta da pesquisa foi investigar as crianças dos grupos de 4 e 5, que compreendem um total de aproximadamente 28 crianças, nos anos letivos de 2021 e 2022. O interesse nesses grupos de crianças vem das experiências da pesquisadora nos períodos dos estágios da

graduação, somados ao aprendizado em sala de aula. Assim surgiu a inspiração em nomeá-las protagonistas da pesquisa com seus modos de ser, fazer, aprender e interpelar. Como professora da educação infantil desde 2013 nessa instituição de ensino, vem a justificativa da escolha do campo de pesquisa e o tema criança negra e cabelo crespo, visto que, nos contextos educacional e cultural, há necessidade da valorização da estética das crianças negras.

O campo e o tema são vínculos que fazem parte das vivências construídas entre a professora-pesquisadora e as crianças. Essa mediação tem contribuído em uma relação afetiva de aprendizagens, pois as crianças são dinâmicas e têm a própria forma de compreender, expressar ideias, agindo e transformando o ambiente em que estão inseridas.

Criar condições para escutar as crianças é um dos caminhos possíveis que nos levam a conhecer sua história de vida. É comum no planejamento pedagógico com os/as professores/as da educação infantil as atividades serem propostas mediante a organização da instituição, de acordo com a faixa etária e o perfil da turma. Nessa organização de planejamento, não estão em pauta as vozes das crianças e o que elas têm a dizer sobre os materiais pedagógicos ofertados nesse espaço. Conforme analisa Cohn (2005, p. 41):

Afinal, e pelo que vimos até agora, as crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com os colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem pode ser muito enriquecedora para melhor compreender as escolas e as pedagogias.

É importante que os/as adultos/as abram o espaço de escuta para permitir o protagonismo das crianças na atuação das aprendizagens. Desse modo serão valorizadas as subjetividades criativas das crianças, suas emoções e capacidades, como atores que elaboram suas produções nas relações sociais.

Assim, a intencionalidade é constituir um espaço coletivo de ações afirmativas no contexto da educação infantil. Cabe ressaltar que essas ações, oriundas da luta do Movimento Negro, discorrem sobre políticas públicas de reparações de danos, isto é, que resultam em corrigir as desigualdades sociais e raciais, além reivindicar o reconhecimento e a valorização da população negra em seus contextos histórico, cultural e identitário. Nessa perspectiva, propõe-se uma educação que vise às produções de conhecimento, práticas e valores que

proporcionem aos diferentes grupos de pessoas o orgulho por seu pertencimento racial, além de objetivar o combate ao racismo e às discriminações que atingem singularmente o grupo étnico-racial negro (BRASIL, 2004). Nesse entendimento, Gomes (2011, p. 134) ressalta que:

[...] quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnicos raciais.

É importante refletir que a educação é um direito social que fundamenta os princípios da democracia. Nesse âmbito, salientamos ser urgente uma educação que garanta políticas de ensino em respeito à diversidade humana na primeira infância. O autor Júnior (2012, p. 69) destaca:

Vale lembrar que a diversidade étnico-racial que caracteriza a sociedade brasileira implica na fluência para creches e pré-escolas de uma variada gama de modelos estético-corpóreos e culturais, elementos constitutivos da identidade de bebês e crianças pequenas que, sob nenhuma hipótese, podem ser ignorados, subestimados ou negligenciados pela política educacional.

O autor afirma que, para a formação de cidadãos aptos a conviverem com a diversidade, faz-se necessário que a educação infantil considere dois ângulos distintos que se complementam:

O primeiro como espaço dentro do qual deve ser assegurada a interação respeitosa e positiva com a diversidade humana, adequando-se os espaços físicos, materiais didáticos e paradidáticos e preparando-se educadoras e funcionários para serem agentes de promoção da diversidade; o segundo ângulo situa a educação infantil como instrumento de transformação social no sentido em que prepara a infância para valorar positivamente a diferença, dissociando diferença de inferioridade, de tal sorte que a médio e longo prazo o preconceito e a discriminação sejam erradicados da sociedade (JÚNIOR, 2012, p. 71).

Nesse diapasão, Sarmiento (2005, p. 373) pontua que:

As culturas das infâncias são resultantes da convergência de desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na ação concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. Esse processo é criativo e tanto quanto reprodutivo.

Pensando na alteridade da criança negra, bem como nas aprendizagens de outras crianças, foi empregado o uso de artefatos culturais nas diversas experiências cotidianas. Com isso, o acolhimento às crianças em suas diferenças nas práticas pedagógicas torna-se uma atitude que

possibilita o envolvimento nas atividades propostas para a desconstrução do cunho racista que atravessa a cor da pele e o cabelo crespo.

A primeira ação para iniciar a pesquisa na instituição foi solicitar autorização na Secretaria de Educação do município da Serra, no setor da educação, em janeiro de 2021. Após receber a autorização teve início o processo de investigação da pesquisa na instituição infantil, no que tange aos documentos que regem a instituição, ao Projeto Político-Pedagógico, ao espaço físico, aos recursos pedagógicos, aos brinquedos, às brincadeiras e ao acervo literário, entre outras questões que atravessam o cotidiano da/na instituição e que dizem respeito à cultura africana e afro-brasileira, assim como à implementação da Lei nº 10.639/2003.

O ano letivo se iniciou em fevereiro de 2021 de forma não presencial, devido à crise mundial na saúde causada pela pandemia do coronavírus, a COVID-2019, que atingiu também o Brasil a partir dos meses de fevereiro e março de 2020, causando isolamento social e muitas mortes. Por essa razão, as reuniões pedagógicas aconteciam pelo aplicativo *Google Meet*, em que professores/as, pedagogas e diretora se reuniam semanalmente para uma melhor organização das atividades propostas, além de cursos, formações e *lives* organizadas pela própria Secretaria de Educação do município.

O contato com crianças, devido ao momento pandêmico, acontecia via *Whatsapp*. Por meio desse aplicativo eram constantemente postadas sequências de atividades, recados, vídeos educativos, o que se tornou uma forma de interação e acolhida dos/as docentes com as crianças e as famílias. Além disso, para aquelas crianças que não tinham condições de obter informações pelas redes sociais, eram disponibilizadas sequências de atividades impressas, geralmente entregues nas sextas-feiras, dia em que o responsável pela criança poderia ir até à instituição para retirar esse material.

Em junho de 2021 iniciaram-se as atividades semipresenciais. O atendimento com as crianças ocorreu no modelo de escalonado. Cada turma foi dividida em dois grupos de crianças, de forma que pudessem retornar à educação infantil. Nesse âmbito a instituição se organizou para receber as crianças, conscientizando-as sobre o período pelo qual todos estávamos passando. Desse modo, os espaços físicos eram e continuaram sendo demarcados por imagens que

remetiam à obrigatoriedade do uso da máscara, à higienização das mãos e à marcação dos assentos de forma a permitir um distanciamento mínimo entre as pessoas.

O retorno das aulas na educação infantil no município da Serra aconteceu para as crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. Nesse sentido, os primeiros contatos com elas foram positivos, uma vez que a professora-pesquisadora conhecia algumas crianças que faziam parte da turma. A princípio foi feita uma apresentação. Em seguida foi relatado que estava sendo desenvolvida uma pesquisa e seria necessária a contribuição delas, explicando do que se tratava a temática. Todas as crianças foram unânimes em responder que iriam ajudar, tornando-se, então, as protagonistas principais desta pesquisa. Conforme o Quadro 2, foram apresentados nomes fictícios para as crianças, com as respectivas classificações de raça, segundo a ficha de matrícula preenchida pelos/as responsáveis.

Quadro 2 – Nomes das crianças participantes da pesquisa

Nomes das crianças	Classificação raça e cor na concepção das famílias
Amelya	Parda
Anne	Não declarou
Aryane	Parda
Bruno	Parda
Carlos Eduardo	Não declarou
Elaine	Parda
João Carlos	Parda
Júnior	Parda
Luara	Parda
Marcos	Parda
Nadia	Parda
Ycaro	Parda

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Para uma melhor organização das atividades, propôs-se um projeto que foi apresentado à pedagoga durante o planejamento na unidade de ensino, intitulado “Histórias, brinquedos e brincadeiras: diálogos com a cultura africana e afro-brasileira na educação infantil” (APÊNDICE A). No dia 26/06/2021 houve o plantão pedagógico com os pais e responsáveis pelas crianças. Além de vários assuntos tratados, foi apresentada a proposta da pesquisa e o termo de autorização para a participação das crianças (APÊNDICE B). Apesar de pouca presença dos responsáveis, os que estavam presentes concordaram com o termo e o

assinaram, autorizando a participação da criança na pesquisa. Nesse ínterim, foram enviados recados para aqueles que não compareceram à reunião. Os trabalhos se iniciaram com a contação de histórias, tendo a literatura infantil como uma estratégia nas atividades com as crianças. Segundo Zilberman (2003, p.16):

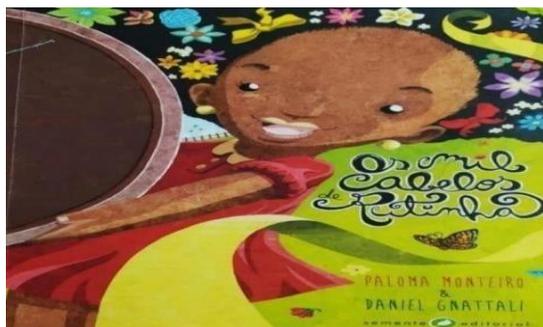
[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um direcionamento de tais relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu leitor destinatário mirim.

O período das atividades correspondeu aos meses de julho a novembro. Nesse intuito, foram apresentados os livros infantis *Os mil cabelos de Ritinha*, de Paloma Monteiro, com ilustrações de Daniel Gnattali, Semente Editorial; e *Meu Black é de Rainha*, de Bell Hooks, com ilustrações de Chis Raschka, Editora Boitatá. Com apoio nessas literaturas infantis foram desenvolvidas práticas pedagógicas com ênfase na identidade, a partir do autorretrato, construção do nome, semelhanças, diferenças, pertencimento racial e estética da cultura negra.

4 A LITERATURA OS MIL CABELOS DE RITINHA: A DIVERSIDADE DE CABELOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura infantil contribui para a construção da identidade das meninas negras, com os seus cabelos e penteados afros. A obra literária *Os mil cabelos de Ritinha* traz uma narrativa em que a protagonista é uma criança negra que vive uma infância orientada para autoestima, por meio do afeto familiar. O tema principal é a aceitação da protagonista com o seu cabelo crespo. Inspirada com a sua estética, a cada dia da semana Ritinha apresenta o cabelo com um visual diferente: trançado, com fitas coloridas, *black power*, turbante, coque abacaxi, trancinhas Nagô e coquezinhos. A literatura proposta colabora para refletir com as crianças sobre a diversidade de tipos de cabelos que compõem o cotidiano da educação infantil, representado pelas crianças e profissionais.

Figura 12– Capa da literatura infantil *Os mil cabelos de Ritinha*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Figura 13 – Diversidade de cabelos na educação infantil



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

A contação de história, com a respectiva literatura, propiciou às crianças recontar a história de forma criativa, como também expressar os seus próprios aspectos raciais, assim como os dos seus colegas e da professora-pesquisadora, de forma positiva. Para as interações lúdicas, foram apresentados giz de cera de diferentes tons de pele. Assim, foi analisada com as crianças a cor que mais se aproximava do tom de sua respectiva pele, pontuando, também, as diferentes cores e estruturas dos cabelos.

Figura 14 – Gizes de cera de diferentes tons de pele



Fonte: Giz (acesso em 02 jul. 2021)

A partir dos materiais apresentados as crianças produziram seus desenhos conforme os aspectos raciais.

Figura 15 – Desenhos da história *Os mil cabelos de Ritinha*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

A princípio, as crianças ficaram um pouco duvidosas sobre como desenhar o seu próprio corpo. Um exemplo foi Marcos, menino negro que comentou que precisava se olhar no espelho, como forma de observar a própria imagem para a realização do desenho. Mediante as dúvidas, foi solicitado que as crianças aproximassem o giz de cera próximo a seu corpo, como forma

de perceberem a cor que mais se assemelhasse com seu tom de pele. Sobre o autorretrato, as crianças perceberam as características de si e do outro, promovendo a compreensão de que na sala de aula elas não são únicas e são constituídas por diferentes identidades. Para Silva (2014, p. 64) “o sentimento de identidade de uma criança surge da internalização das visões exteriores que ela tem de si própria”. Com os desenhos das crianças foi construído um painel coletivo para exposição na parede do corredor da instituição.

Figura 16 – Construindo o autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Figura 17 – Painel coletivo das crianças sobre o autorretrato



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

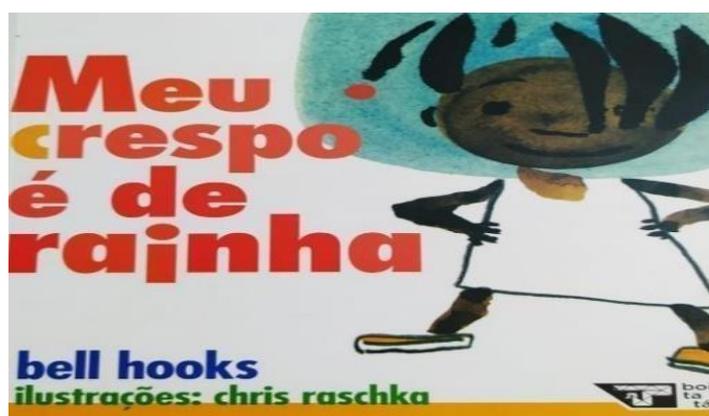
Com essa atividade, as crianças puderam relatar suas percepções. As diversidades foram elencadas em suas falas: “Tia, qual é a minha cor?”; “Minha cor é essa!”; “Eu sou preto.”; “Eu sou branco.”; “Minha cor é marrom, meu cabelo é preto e gosto de vestido rosa!”. As propostas

de trabalho propiciaram às crianças desenharem com autonomia suas características fenotípicas e suas preferências. O desenho se insere como uma forma interação das crianças com o mundo.

4.1 A LITERATURA INFANTIL NO AUXÍLIO DA CONSTRUÇÃO DA AUTOESTIMA DAS CRIANÇAS: “ESPELHO, ESPELHO MEU, EXISTE UM CABELO MAIS BONITO DO QUE O MEU?”

A literatura infantil intitulada *Meu crespo é de rainha*, da autora Bell Hooks, é mais uma ferramenta na desconstrução do racismo. Com uma linguagem simples e lúdica, a narrativa valoriza a diversidade de penteados e enaltece as crianças negras com o seu cabelo crespo.

Figura 18 – Capa da literatura infantil *Meu crespo é de rainha*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

Assim, o título da obra afirma que as meninas negras podem ser rainhas, princesas e belas, desconstruindo um visão impregnada da/ná mídia de que somente as meninas brancas são privilegiadas com uma estética de valorização. Em uma ação de empoderamento, Hooks (2018, p. 4) ressalta a liberdade e o afeto com os cabelos das crianças negras. “Menininha do cabelo lindo e de cheiro doce”; “Macio como algodão, pétala de flor ondulada e fofa”.

Embasadas nessa obra, as atividades que decorreram da contação de história propiciaram a participação ativa das crianças e a atenção aos fatos narrados. A princípio foi apresentada a capa do livro e questionou-se sobre o que a história iria tratar. Algumas crianças responderam *Ritinha*, mencionando a personagem da literatura abordada anteriormente, enquanto outras responderam *os cabelos*. Em seguida foi iniciada a contação da história, frisando o título e a autora da obra.

Durante o decorrer da história, Anne, menina negra, interrompeu e relatou: “Ô, tia, parece um algodão doce”, ao ver a imagem presente na ilustração. Ao continuar a história, Elaine, menina negra, interrompeu, dizendo: “Eu gostei”, mencionando ter gostado da história antes mesmo de finalizada a contação. Com fundamento na contação da história foi realizada a dinâmica do espelho, em que as crianças, em frente ao espelho, expressavam, com gestos e falas, uma frase criada de forma espontânea. O intuito era trabalhar a autoestima de sua identidade. Assim, ressaltou-se o modo como a história discorria sobre a beleza dos cabelos e que os nossos também são bonitos e têm suas particularidades.

Dessa forma, a atividade rendeu muitos risos e descontrações. Bruno, menino negro, de cabelo curto e cacheado, veio correndo e disse: “Espelho, espelho meu, existe um cabelo mais bonito do que o meu?” As crianças ilustraram, também, o que mais gostaram na história. Além dessas propostas foi construído um painel em conformidade as literaturas apresentadas. O painel foi exposto em comemoração à Consciência Negra. Com a exposição do painel, houve apresentação cultural com a música “Você não é igual a mim, eu não sou igual a você” (JORDANO, acesso em 03 jul. 2021), do grupo *Grandes Pequenininos*, e ainda a música “Menina Pretinha” (SOFFIA, acesso em 30 jul. 2021), da cantora MC Soffia. Ambas as músicas abordam o respeito às diferenças entre pessoas. Participaram desse momento outros grupos de crianças, na faixa etária de 5 anos.

Essa apresentação ocorreu como forma de finalização das atividades trabalhadas no ano letivo.

Figura 19 – Apresentação cultural sobre a diversidade étnico-racial



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2021)

O painel foi exposto no turno da manhã. Segundo relatos das professoras que trabalham o dia todo na instituição, as crianças da tarde, ao observarem o painel, apontaram para as imagens

dizendo que eram elas. Segundo Hall (2016, p. 34) “aqui é onde a representação aparece: ela é a produção de significados dos conceitos na nossa mente por meio da linguagem”.

4.2 AMPLIANDO AS NOSSAS CONVERSAS: UMA INTERLOCUÇÃO COM OUTRAS CRIANÇAS, VOZES E HISTÓRIAS

Este subtópico aborda as práticas pedagógicas com o grupo de crianças na faixa etária de 4 anos durante o período que compreende os meses de fevereiro a julho do ano letivo de 2022. O ano letivo se iniciou no mês de fevereiro e os primeiros contatos com as crianças aconteceram no dia 04/02/2022. A organização da entrada das crianças no primeiro dia de aula aconteceu de forma a que só as crianças entrassem na instituição, enquanto os responsáveis aguardavam na entrada principal. Essa foi uma forma de evitar aglomeração por ser tratar de estarmos vivendo um momento pandêmico. Desse modo, os primeiros grupos a serem chamados pela pedagoga foram os grupos 3 e, em seguida 4 e 5. Assim, as crianças eram encaminhadas pelas professoras e auxiliares para as respectivas salas.

No ano de 2021, a pesquisadora havia trabalhado com crianças com a idade de 5 anos. Neste ano elas não se encontravam mais na educação infantil, pois transitaram para o ensino fundamental. A Lei educacional nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, dispõe sobre o período de duração de 9 anos para o ensino fundamental, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos 6 anos (BRASIL, 2006). Assim, no ano de 2022, optou-se por trabalhar com crianças na faixa etária de 4 anos. A turma é composta por 18 crianças presentes, sendo 10 meninas e 8 meninos.

A justificativa pela escolha da turma era compreender a concepção das crianças em relação à temática criança negra e cabelo crespo, uma vez que, no ano anterior, quando elas estavam na faixa etária de 3 anos, vivenciaram o projeto com o tema “Contos de fadas”, com ênfase na literatura infantil *Branca de Neve e os Sete Anões*, desenvolvido pelas professoras dos grupos 2 e 3. Questiona-se: como essa prática educativa poderia ou não influenciar na constituição das suas identidades raciais?

A intenção não é desqualificar os trabalhos das professoras em questão nem questionar qual é a prática educativa mais adequada. Contudo, no dizer de Gomes (1996), o trabalho em relação à questão racial no ambiente escolar progredirá à medida que professores/as negros/as “[...]”

aceitem o desafio de romper com a ideologia racista, passem em revista a sua própria história e redescubram os valores de sua cultura, para que possam intervir positivamente junto ao outro” (GOMES, 1996, p. 80). Essa também é uma atribuição dos/as professores/as brancos/as, como sinaliza a autora: “[...] também os professores brancos não se podem furtar a um posicionamento, pois também sofrem os efeitos do racismo” (GOMES, 1996, p. 80).

Nesse sentido, escutar a concepção das crianças sobre a questão racial a partir da ludicidade é uma estratégia fundamental para uma educação antirracista na infância. O primeiro encontro foi pautado na observação participante e no diálogo; o segundo nas atividades relacionadas à pesquisa, desenvolvida após a reunião com os responsáveis das crianças. Assim, em roda de conversa, foi feita uma apresentação, embora já nos conhecêssemos, pois a sala de aula em que elas estavam matriculadas era contígua à sala em que a professora-pesquisadora lecionara no ano de 2021. As crianças também conversaram sobre si e se apresentaram. Das quatro crianças presentes nesse dia, apenas uma não tinha frequentado a instituição.

Um das ações desenvolvidas foi o passeio pelas dependências da instituição, de modo a que elas pudessem conhecer o espaço físico, assim como outras crianças e profissionais, professores/as, gestora, auxiliares, pedagoga e cozinheiras. Um dos espaços que mais chamou a atenção das crianças foi o parquinho. Uma das recorrentes falas era: “Tia, é a hora do parquinho?”.

Os recursos utilizados com as crianças para as primeiras semanas, seguindo a rotina da instituição, foram: roda de conversa, acolhidas, combinados, brincadeiras diversas, jogos de encaixe, quebra-cabeça, massa de modelar, músicas e desenho livre. A princípio foram observadas as crianças brancas e negras no processo interativo, no contato com os recursos lúdicos que fazem parte desse ambiente educacional: livros, bonecas, bonecos, ursos, carrinhos e panelinhas. Esses brinquedos ficam nas prateleiras da sala de aula, acessíveis ao contato das crianças.

Figura 20 – Crianças na interação com os brinquedos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

A partir do dia 07/02/2022 as crianças passaram a frequentar a instituição de modo presencial, uma vez que não havia mais o modelo híbrido de ensino utilizado durante a pandemia de COVID-19. Dessa maneira, o contato da professora-pesquisadora com esse grupo de crianças acontecia diariamente. Nessa perspectiva, continuaram sendo priorizadas as conversas das/com as crianças. A dinâmica dos nomes foi trabalhada por meio da música popular *Bom dia, como é o seu nome?*, de modo que cada criança pudesse se apresentar.

Após a alimentação, cada criança recebeu livros infantis que havia na sala de aula, pertencentes ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), para que pudessem fazer a leitura de imagens, conforme a compreensão, como também terem a liberdade de escolher ou realizar a troca do livro com o/a colega, de forma que pudessem ter uma interlocução ao compartilhar as histórias apreendidas e, assim, ter o contato com o livro infantil.

Observou-se uma criança que apresenta fenótipo branco, e que na pesquisa será chamada de Marcelo, o qual fez a leitura de imagens do livro intitulado *Quem tem medo de monstro?*, de Ruth Rocha. Em um certo momento, ele relatou consigo mesmo: “Era uma vez o lobo mau”, imaginando a história da *Chapeuzinho Vermelho*, e fazendo, assim, uma relação dos personagens monstro e lobo presentes nas narrativas. Esse processo de criatividade e fantasia vivenciado pela criança dialoga com a concepção de Sarmiento (2011, p. 50), pois “o mundo do faz de conta, integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição dos significados às coisas”.

No dia seguinte a turma saiu para o parquinho. No retorno à sala de aula, uma menina negra de cabelo crespo pediu que fosse contada a história de *Chapeuzinho Vermelho*, dizendo que era a Chapeuzinho. Sem esperar pela resposta, ela própria já começou a narrar, contando conforme lembrava o contexto da história, modificando o tom da voz. Nesse momento, conseguiu chamar atenção de toda a turma pela precisão em contar os fatos da história, sem estar com o livro em mãos.

Outro fato que chamou a atenção aconteceu no momento da alimentação, quando estavam todos sentados à mesa. A professora-pesquisadora sentou-se próxima a Emerson, menino branco. Enquanto ele se alimentava, olhou para a professora-pesquisadora, começou a colocar a mão em seu cabelo e disse: “Tia, seu cabelo tá assim alto”, pois nesse dia seu cabelo estava todo solto. Ao ser questionado: “Alto?”; ele respondeu: “Mamãe corta o meu quando tá alto”. Em seguida, colocou a mão novamente no cabelo da pesquisadora, abaixou a parte que para ele estava alta e disse “Agora tá bom!”, prosseguindo a alimentação. Cabe ressaltar que o cabelo da criança não é liso, mas crespo e cortado bem baixinho. Esse relato, produzido pela criança, é resultado da “[...] discriminação racial existente na sociedade através da classificação e da hierarquização racial” (GOMES, 2019, p. 198).

No dia 09/02/2022, no primeiro horário após a roda de conversa, as crianças foram acompanhadas ao refeitório para realizar a primeira refeição do dia. Ao término, na volta para a sala de aula, receberam massinha de modelar. As crianças começaram a brincar e a conversar sobre vários assuntos que surgiram entre elas. Da observação feita, podem ser relatados outros pontos fundamentais analisados mediante as vivências com as crianças, a exemplo da insatisfação de uma menina, que na pesquisa se chama Yara. A menina, que é negra, questionou: “Ele disse que ele tem uma boneca legal, menino não brinca de boneca” - fala direcionada ao Marcelo.

Outras inferências às questões de gênero aparecem em questionamentos, como por exemplo na afirmação de que “massinha rosa é de menina, não é, tia?”. A resposta foi no sentido de que poderiam brincar com a massinha de qualquer cor. Ainda, entre as crianças, ouviu-se que “homem não chora”, referindo-se ao: Marcelo, que disputava o lugar em que a Diana, menina negra, estava sentada. Como não conseguiu, acabou chorando.

A partir dos estudos de Finco e Oliveira (2020), analisam-se as relações de gênero na educação infantil, posto que:

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculino. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes está na base das futuras desigualdades na vida adulta (FINCO; OLIVEIRA, 2020, p. 1071).

Ao fazer referência em relação ao gênero, não se pode deixar de pensar no termo raça, ambas consideradas categorias associadas e importantes, pois são utilizadas como marcadores sociais de diferença. É essa diferença que hierarquiza e reproduz o patriarcalismo, o machismo, a misoginia e o racismo, ao mesmo tempo. A escola, como instituição social, não é neutra em disseminar práticas discriminatórias e racistas. Segundo Gomes, “o racismo, a discriminação racial e de gênero que fazem parte da cultura e da estrutura brasileira estão presentes nas relações entre educadores/as e educando/as” (GOMES, 1996, p. 69).

Isso implica na construção das identidades dos meninos negros, os quais também são vítimas do racismo. A normatização social da estética branca contribui para a não valorização do cabelo crespo dos meninos. Não é de se estranhar meninos que chegam à instituição da educação infantil com os cabelos cortados bem baixinho e/ou até mesmo quase sem cabelo, enquanto há crianças em cuja cultura familiar utilizam cabelos com tranças, soltos, *black power*, entre outros.

Há uma rejeição e até mesmo um estranhamento, pelo que se pode perceber, na visão das crianças, como também dos/as adultos/as, sobre a estética dos meninos negros, a partir de interrogações como: “Por que deixar o cabelo crescer assim?”; “Cabelo grande é de menina”, referindo-se ao cabelo cacheado de um menino negro. Para Finco e Oliveira (2020, p. 1192):

[...] são inúmeras as expressões que reforçam os estereótipos. Tensões entre corpo e infância também aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos, crianças negras e brancas são socialmente classificadas e hierarquizadas, determinando papéis sociais e estabelecendo relações de poder. [...] evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual, como são capturados pela rede de discursos e práticas.

Perante o exposto, percebemos que meninos e meninas atribuem normas de uma sociedade racista e desde muito cedo se enquadram em padrões de comportamentos que geram o processo de exclusão social e racial (FINCO; OLIVEIRA, 2020).

Seguindo as observações, no mês de fevereiro ocorreu a primeira reunião com a turma escolhida para a pesquisa, com a participação de 14 responsáveis pelas crianças.

Esse momento foi oportuno para conhecer as famílias, além de tratar vários assuntos sobre as normas de funcionamento da unidade de ensino, trabalhos pedagógicos, temas e propostas para o ano letivo, inclusive a atividade a ser desenvolvida com a colaboração da família, denominada “A mala da história” (APÊNDICE C). Essa atividade consistiria em cada criança levar para casa uma literatura infantil de temática africana e afro-brasileira para que as famílias pudessem conhecer e compartilhar a história durante a semana.

Houve um relato para o grupo sobre a pesquisa que estava sendo desenvolvida e sobre a importância de trabalhar as diferenças e identidades a partir do cabelo crespo no processo formativo das crianças da/na educação infantil, em virtude do racismo estrutural (ALMEIDA, 2020). As atividades abordadas seriam as rodas de conversas a partir das literaturas infantis com personagens negros/as, as contações de histórias, os desenhos e as brincadeiras.

Também foi pontuado sobre a ética da pesquisa em relação às imagens, aos nomes e aos registros na composição dos dados. Esclareceu-se ainda que as famílias ficariam cientes das ações pedagógicas desenvolvidas, como também da autorização da pesquisa com as crianças, para que os/as responsáveis tivessem ciência de todo o processo da pesquisa e assim pudessem ou não autorizar.

Outra explicação dada foi a de que, após o término, seria disponibilizada uma cópia da dissertação para compor o acervo da instituição, para aqueles/as que tivessem interesse em ler e analisar. Em seguida houve um tempo para manifestações sobre possíveis dúvidas em relação ao que foi tratado. Alguns já estavam assinando a lista de presença da reunião quando uma mãe questionou se durante o ano letivo iriam trabalhar a inclusão, pois a professora de um dos filhos dela, quando a criança havia estudado nesse CMEI, havia abordado o tema em questão.

Essa mãe ainda frisou que “faz parte da identidade do meu filho ter pais cegos e os coleguinhas dele precisam entender isso”. Desse modo, ela se prontificou a trazer para a turma um livro destinado a esse público-alvo, para que todas as crianças pudessem conhecer e ter contato com o material. A sugestão foi aceita e ainda houve o compromisso de que durante o ano poderia ser marcada uma reunião com a equipe pedagógica visando a desenvolver essa discussão também na instituição.

Woodward (2014, p. 27), em seus estudos sobre identidade e diferença, explica que “as histórias são realmente contestadas e isso ocorre, sobretudo, na luta política pelo reconhecimento das identidades”. Para a autora, isso significa “[...] que novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes, por meio das lutas e da contestação política” (WOODWARD, 2014, p. 39).

Para Hall (2014, p. 112), as identidades são representações e a “[...] representação é sempre construída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro [...]”. Os indivíduos falam da posição social que ocupam no sentido de buscar afirmação da identidade pautada na igualdade de direitos e em uma política de inclusão de todos/as.

Nesse dia, a professora-pesquisadora conversou com as crianças que estavam estudando, falando sobre fazer uma pesquisa com o tema *Criança negra e cabelo crespo*. Em seguida, apontando para o próprio cabelo, no sentido de ajudar na resposta, percebeu que algumas crianças ficaram pensando, enquanto outras gritaram: “cabelo cacheado!”. Foi explicado a elas que a pesquisa era com crianças e foram também apresentadas as atividades a serem desenvolvidas, e elas concordaram em participar. No decorrer da semana houve novas conversas com pais e responsáveis que não se fizeram presentes na reunião, frisando o desenvolvimento da pesquisa, bem como a necessidade da autorização para a participação das crianças. Após essa fase, foram iniciadas as atividades propostas, que serão apresentadas no subtópico seguinte.

4.3 ENTRE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: “TIA, EU QUERO MUDAR DE NOME!”

A princípio houve a ideia de iniciar a conversar relacionada à pesquisa a partir de um livro infantil, seguido de uma contação de história. Contudo, logo que a professora-pesquisadora chegou na sala de aula, Yara, uma criança parda, e disse: “Tia, eu quero mudar de nome!”. Diante da pergunta que lhe foi então dirigida: “E qual será o seu nome?” Com a sua forma expressiva de falar, a criança contou que será “Lelei”, tratando-se de personagem do desenho animado da *Turminha Baby e Lelei*. Nesse sentido, conforme dialogavam, observou-se a preferência das meninas por personagens e super-heróis, a exemplo dos desenhos animados citados: *Masha e o Urso*, *Corujita*, *Frozen*, *Lelei* e *Cinderela*. Ana Letícia, criança negra, relatou que se chamaria *Ladybug*, depois disse Cinderela. Em seguida, ela optou por ser chamada de Cinderela.

Da mesma forma, entre os meninos, em sua maioria negros, também prevalecia a preferência por super-heróis brancos, a exemplo de Superman, Batman, Homem Flash e Homem Aranha. Desse modo, eles foram questionados: “E como seria o meu nome?” Logo Ana Letícia, que optou por ser chamada de Cinderela, respondeu: “Rapunzel”. A auxiliar que ajudava nas filmagens e gravações, as crianças disseram que se chamaria Mulher Maravilha. Cabe ressaltar que se trata de uma mulher negra. Assim, organizei uma lista com os respectivos nomes fictícios que serão referências para suas autorias nesse estudo (KRAMER, 2002).

No quadro 3 são apresentados os nomes das crianças sugeridos pela pesquisadora, os personagens e super-heróis escolhidos por cada criança e a classificação de raça/cor conforme o preenchimento da ficha de matrícula dos/as responsáveis pelas crianças no respectivo ano de 2022.

Quadro 3 – Nomes das crianças, personagens e super-heróis sugeridos pelas crianças e classificação de raça e cor

Nomes das crianças	Personagens e super-heróis sugeridos pelas crianças	Classificação raça e cor na concepção das famílias
01 Aline	Barbie	Parda
02 Ana Letícia	Cinderela	Parda
03 Cristian	Homem Flash	Não declarou
04 Diana	Ladyburg	Parda
05 Emanuel	Minhoca	Parda
06 Erika	Frozen	Não declarou
07 Evellyn	Masha	Parda
08 Gustavo	Batman	Parda
09 Helen	Não declarou	Parda
10 Heloisa	Brinquedo	Parda
11 João Miguel	Homem Aranha	Parda
12 Marcelo	Menino Gato	Branca

13 Peterson	Superman	Não declarou
14 Safyra	Corujita	Parda
15 Vitória	Palhaço	Branca
16 Yara	Lelei	Parda

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Cabe ressaltar que nenhum responsável, tanto no primeiro grupo de crianças pesquisado quanto no segundo grupo, classificou suas crianças como pretas. Reconhecer-se como preto/a requer resistir às mazelas de um processo histórico e racista. Para Munanga (2020, p.26), “Na simbologia das cores da civilização europeia a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza”.

O autor pontua sobre a assimilação dos valores culturais do branco, tão presentes em nossa sociedade, ocupando um lugar de destaque em relação a determinadas culturas invisibilizadas historicamente (MUNANGA, 2020). Nessa compreensão, Gomes (2019, p.23) assevera que “desde a construção da ideologia racista, a cor branca, com seus atributos, nunca deixou de ser considerada como referencial da beleza humana, com base na qual foram projetados os cânones da estética humana”.

Na dinâmica dos nomes analisou-se a satisfação das crianças em se identificarem com os personagens e super-heróis, sendo que a maioria das crianças que compõem esse grupo são consideradas negras, e a representação desses personagens, seguidos de um modelo ocidental, é projetada na imaginação das crianças como um símbolo de representação de um corpo padrão e perfeito, em detrimento do corpo da criança negra. Nas falas das crianças não são citados personagens ou super-heróis negros/as. Hall (2016, p.43) menciona que:

As crianças, inconscientemente, internalizam os códigos que as permitem expressar certos conceitos e ideias por meio de seus sistemas de representação—escrita, fala, gestos, visualização e assim por diante —, bem como interpretar ideias que são comunicadas a elas usando os mesmos sistemas.

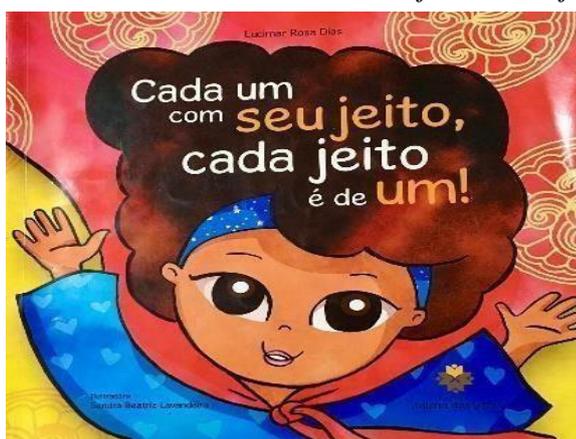
Segundo Munanga (2020, p. 31), o “conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância [...], o racismo colonial incorporou-se tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que parece constituir uma das mais sólidas estruturas da

personalidade colonialista”. Desse modo analisa-se que a educação infantil pode se constituir num espaço de potencialidades na produção de conhecimentos para a diversidade étnico-racial, partindo da desconstrução de estereótipos negativos, pois “a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro” (BENTO, 2012, p. 112).

4.4 AS CRIANÇAS NA AFIRMAÇÃO DA RACIALIDADE: “EU SOU MARROM E A MINHA MÃE É PRETA”

A literatura infantil *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, de Lucimar Rosa Dias (Figura 21), traz a história de uma protagonista negra chamada Luanda, com seu jeito único de ser, bem-humorada, linda, inteligente e sapeca.

Figura 21 – Capa da literatura infantil - *cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A personagem ainda gosta de pular, brincar, gritar e cantar. A família é composta por negros/as e com características diversas, “e tem a avó materna, que é magra e alta, ela gosta de caminhada e de ouvir rock” (DIAS, 2021, p. 24). A cor da pele, assim como a textura do cabelo, são referenciais identitários positivos e valorizados pela personagem: “e do que ela mais gosta mesmo é do cabelo crespo que tem” (DIAS, 2021, p.31).

Desse modo, para cada dia da semana há um novo penteado, uma nova invenção. Essa literatura contribui para a valorização das diferenças raciais entre as pessoas, além de colaborar com a desconstrução da discriminação racial na estética das crianças negras. Mediante essa literatura realizou-se com as crianças a leitura da imagem da capa do livro, pontuando-se a autoria da obra, bem como os cenários que compõem a narrativas e os/as personagens, na

intenção de ouvir a percepção das crianças frente às ilustrações apresentadas. A partir dessas conversas foram realizadas atividades, como: contação de história, desenhos, construção de cartazes e bonecas de reciclagens.

Assim, no primeiro momento, para a realização das ações pedagógicas as crianças foram reunidas para serem apresentadas às literaturas infantis a serem tratadas na pesquisa. Em seguida aconteceu a contação da história. Após destacar a escrita do título e a imagem da capa, perguntou-se às crianças sobre o que a história poderia falar. Rapidamente Marcelo respondeu: “É sobre menino”; outras crianças responderam que era sobre menina. A pesquisadora continuou a perguntar: “Como é o tipo de cabelo dessa menina?” Responderam, rapidamente, que era grande e cacheado; “E qual é a cor dessa menina?” Marcelo levantou-se do lugar e respondeu “negra”. Perguntou-se ao grupo, então, qual era a cor negra. Safyra, criança branca, respondeu “escura”; Erika, criança negra, respondeu “negra” e depois acrescentou: “branca”.

Figura 22 – Contação de história com livro - *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

O segundo momento aconteceu a partir da roda de conversa sobre as diferenças e semelhanças entre as crianças e a professora-pesquisadora, chamando a atenção para a cor da pele, tipo de cabelo, altura, entre outras características. O intuito dessas observações era de que as crianças percebessem, de forma positiva, a diversidade que compõe o grupo pesquisado e que cada um tem um jeito diferente de ser. Nesse sentido, continuou-se com a contação da história e, ao término, foi feito um pedido para que as crianças construíssem o desenho de si e da sua família (Figura 23). Para tanto foram disponibilizados gizes de cera dos diferentes tons de

pele. Para as crianças esse material foi novidade – elas pesquisaram a cor que melhor identificasse a sua tonalidade de pele. Devido à variedade de tonalidades de cores, algumas crianças ficaram com dúvidas.

Foi o caso da Diana, que pegou o giz de cera da cor marrom escuro, olhou para a pesquisadora e questionou: “Essa é nossa cor?”, e ouviu que sim. Durante o desenvolvimento da atividade pesquisadora foi interpelada por Erika: “Tia, eu sou preta igual a você”. Em seguida Ana Letícia, criança negra, afirmou: “Eu sou marrom e minha mãe é preta”. Yara, criança negra, ao elaborar o desenho da mãe, mencionou que “Minha mãe cortou o cabelo”. Erika desenhou a família e as irmãs. Foi observada a naturalização das crianças para afirmarem a cor da pele, principalmente as crianças negras de tonalidade de pele retinta. Assim, a atividade foi desenvolvida segundo a concepção racial analisada por cada criança.

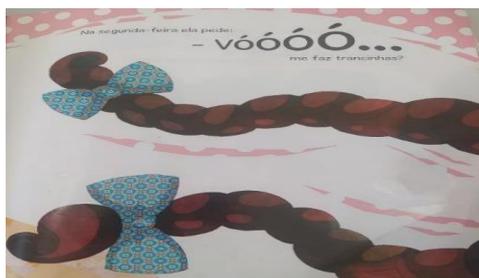
Figura 23 – Autorretrato produzido pelas crianças Ana Letícia, Yara e Erika.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

As tranças da personagem Luanda chamaram a atenção das crianças durante a contação da história, contribuindo para a visibilidade das meninas negras (Figura 24). Isso foi observado quando Ellen, criança negra, se identificou com a personagem ao dizer que também usa tranças. Safyra, criança branca, afirmou: “Eu também tenho tranças”. Desse modo foi construído um cartaz de forma coletiva, segundo a ilustração comentada pelas crianças, de forma que cada criança participasse pintando uma parte do cartaz (Figura 25).

Figura 24 – As tranças de Luanda



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 25 – Cartaz coletivo da história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A partir da literatura em questão foi construído também um cartaz intitulado “Diálogos com as diferenças”, com figuras recortadas de revistas encontradas na instituição (Figura 27).

As crianças recortaram diferentes fenótipos de pessoas: homens, mulheres, crianças brancas e negras (Figura 26). Essa atividade proporcionou para Erika, por exemplo, analisar a figura de uma mulher negra com os cabelos crespos e soltos e relatar: “Parece com a minha mãe”. Em relação às crianças brancas, analisou-se que elas não se manifestaram com relatos sobre a representação das imagens nas revistas, o impacto era visível ao grupo de crianças negras. Além de contribuir para um momento de socialização, essa atividade proporcionou muitas conversas e risadas entre elas.

Figura 26 – Recorte de imagens pelas crianças. Figura 27 – Cartaz construído pelas crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Ao passo que as crianças foram se familiarizando com o livro, e era comum ouvir: “Tia, deixa que eu conto”; “Agora é eu”. Constantemente pediam para eles próprios contarem a história. Assim, o terceiro momento das atividades propostas estava direcionado à contação da história realizada pelas próprias crianças. Então foi entregue o livro *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!* (DIAS, 2021) para que cada criança fizesse a leitura das ilustrações. Debus (2017, p. 28) ressalta que, entre as características específicas da literatura direcionada às crianças, “[...] a ilustração tem papel intrínseco nas publicações e é lida também como narrativa, fato que

ganha proporções maiores quando se trazem à cena os livros de imagens”. Para tal, a turma foi organizada de forma a que todas as crianças participassem desse momento imaginativo:

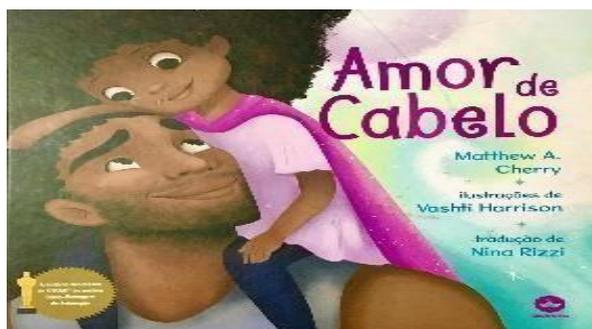
Era uma vez um cabelo cacheado. Ela (Luanda) estava dentro de uma caixinha, ela é muito sapeca e gosta de comer muito chocolate. E o cahorrinho dela fugiu e ela gosta de ver muitos livros, gosta de cantar, pular e quebra-cabeça e o papai dela gosta de ver futebol, o irmãozinho gosta de brincar de esconde-esconde com o irmãozinho e a vovó gosta de brincar com o cachorrinho. E as famílias gostam de abraçar e ela gosta de brincar com os amigos. Luanda está na praia e o caranguejo rouba a concha dela. Ela tem dois pompons e o pai dela faz tranças no cabelo dela. O papai dela mora no planeta terra” (CONTAÇÃO DE HISTÓRIA REALIZADA POR ANA LETÍCIA, MENINA NEGRA, 4 ANOS).

As práticas pedagógicas na educação infantil devem prever vivências que “possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2010, p. 25).

4.5 UMA VIAGEM PELA LITERATURA INFANTIL COM A “MALA DA HISTÓRIA”

Este subtópico apresenta a literatura infantil *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry (Figura 28). O livro exalta as possibilidades de penteados que podem ser feitos com os cabelos crespos e ainda coopera na desmistificação de que o cabelo crespo é ruim. Nesse cenário é exaltado o sentimento de amor e empoderamento pelo cabelo, o que faz a personagem Zuri, protagonista negra, se sentir valorizada com suas características.

Figura 28 –Capa da literatura infantil *Amor de cabelo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Essa questão é mencionada no enredo da história: “meu nome é Zuri e tenho cabelo com vontade própria: ele rola, enrola e desenrola para todos os lados”; “Papai diz que são lindos. Fico toda orgulhosa” (CHERRY, 2020, p. 4).

A relação de afeto é demonstrada a partir relação familiar que envolve, a princípio, o pai e a filha “Papai anda muito cansado ultimamente!” (CHERRY, 2020, p. 10). “Ele faz meu café da manhã, me leva pra escola, vai trabalhar, me busca e ontem ainda fomos andar de bicicleta no parque.” (CHERRY, 2020, p. 11).

O pai de Zuri é o responsável por criar diversos penteados. Contudo, Zuri precisava de um penteado especial. Depois de muitas tentativas, o pai realmente conseguiu construir um penteado que lhe agradasse para um encontro com a mãe, que acontece no final da narrativa. Tudo indica que estaria retornando para casa após um tratamento médico.

Com ênfase nessa obra, a proposta pedagógica desenvolvida aconteceu de maneira a que cada criança levasse para casa a “Mala da História” (Figura 29) com o respectivo livro infantil, uma caixa de lápis de cor e uma folha para ser feito o registro, pela família, sobre a narrativa apresentada. As crianças ilustrariam do seu jeito o que acharam da história. A atividade foi organizada de forma que toda sexta-feira uma criança levaria para casa a “Mala da História” e retornaria na segunda-feira, momento em que a criança relataria com a turma os registros e as experiências vividas.

Houve uma conversa com as crianças sobre o cuidado e a responsabilidade de entregar o material no dia marcado, bem como o uso e conservação da mala e do livro, haja vista que os pais e responsáveis estavam cientes da realização dessa atividade, conforme foi explicado na primeira reunião com as famílias, ocorrida no mês de fevereiro. A atividade tem potencial para auxiliar no desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, além de colaborar para uma educação antirracista no envolvimento com as famílias.

Figura 29 – Mala da História

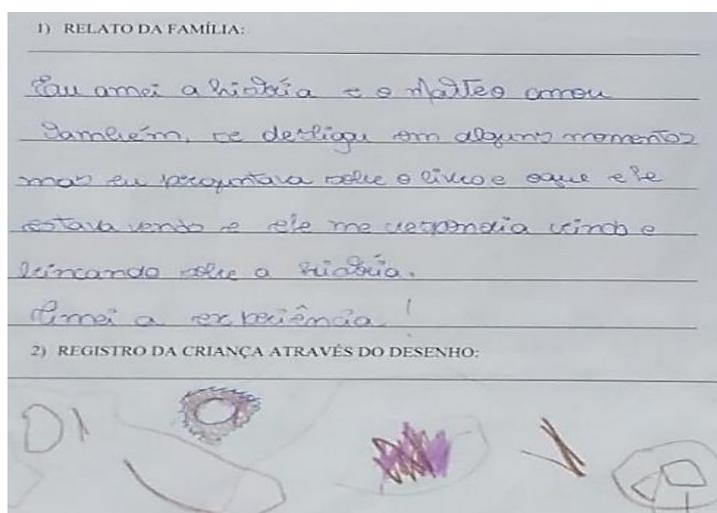


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Com o passar dos dias, a “Mala da História” passou a ir com mais frequência para a casa das crianças, as quais, constantemente, pediam para levá-la para casa, até mesmo as crianças que já a tinham levado. A partir dessa proposta vários relatos foram chegando, com as crianças, por parte das famílias. O pai de uma criança participante da pesquisa, inclusive, comentou que “As crianças adoraram a historinha”, pois observou as crianças junto ao livro, folheando-o, ao deixar a filha em sala de aula. As crianças que levaram a Mala da História retornaram com a atividade respondida. Pode-se perceber que a atividade proposta despertou o prazer da leitura, ainda que fosse apenas das imagens, pois constantemente as crianças pediam para contar a história, relatando algumas informações contidas nas imagens: “Ela é uma heroína”; “O cabelo dela é mágico”. As crianças observavam semelhanças do cabelo da personagem Zuri com o da professora-pesquisadora: “O cabelo é igual da minha tia”.

Nesse sentido, ao analisar os escritos sobre a atividade da “Mala da História”, foi possível notar que as famílias brancas e negras perceberam as diferenças de forma positiva apresentada na narrativa (Figura 30).

Figura 30 – Relato das famílias sobre a história



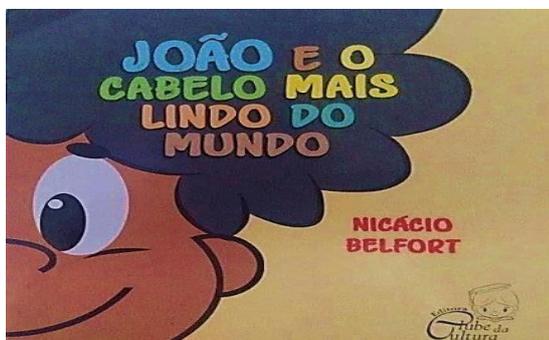
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Assim, podem ser destacados alguns relatos, como a figura do homem cuidando do cabelo da filha, a semelhança fenotípica da personagem Zuri com algum membro da família e a empolgação das crianças ao ouvirem a história.

4.6 MENINO DE CABELO CRESPO, SIM! E POR QUE NÃO?

A obra *João e o cabelo mais lindo do mundo*, de autoria de Nicácio Belfort, tem como protagonista um menino negro chamado João (Figura 31).

Figura 31 – Capa da literatura infantil *João e o cabelo mais lindo do mundo*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

João foi acolhido com afeto no ambiente familiar, já que, segundo o autor, “quando a mãe de João estava grávida dele, sentia muitas cócegas e o seu coração se enchia de alegria” (BELFORT, 2020, s. p.). Foi na escola que João vivenciou o conflito étnico-racial pela textura do seu cabelo, diante de críticas e xingamentos pelos/pelas colegas. Isso resultou em uso de chapéu como forma de esconder o cabelo. Gomes afirma que “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las” (GOMES, 2003, p. 172).

“Para os indivíduos negros, a experiência escolar também parece repleta de acontecimentos prejudiciais, o que dificulta a aquisição de uma identidade positiva, ao mesmo tempo que lhes confere o lugar daquele que não é bem-vindo e aceito no grupo” (CAVALLEIRO, 2000, p. 83).

Segundo a narrativa, a valorização do cabelo pelo personagem aconteceu quando um amigo inscreveu João em um concurso intitulado “O cabelo mais lindo do mundo!” A princípio, ele não queria aceitar; contudo, depois da insistência do amigo, acabou aceitando. Além dele, muitas crianças com seus cabelos e estilos diferentes participaram e, para a surpresa de todos, o ganhador do concurso foi o João. A narrativa finaliza com a seguinte mensagem “seja feliz do jeito que você é (BERFORT, 2020, s. p.)

A obra discute a superação do preconceito na aceitação do cabelo, abordando, assim, uma reflexão de como os meninos negros têm seus corpos invisibilizados. As ações discriminatórias

imperam de forma constante e são aprendidas socialmente através de uma ideologia dominante, baseada em uma visão etnocêntrica que, desde cedo, ensina que ser negro é estar incluído em uma posição de desvantagem, que os aponta como indisciplinados, feios, maus, entre outros. Somem-se ainda a esse fardo os apelidos, como mencionam Finco e Oliveira (2020, p.1147), visto que “é comum o uso de apelidos e comentários pejorativos, discriminatórios e preconceituosos, empregados por adultos”.

Conforme as autoras, os apelidos expressam um modo de comunicação, no qual a linguagem é utilizada como forma de classificar as crianças que não se incluem nas “normas”. Na afirmação de Trinidad (2012, p. 121), “essas práticas afetam diretamente a construção das identidades de todas as crianças que frequentam espaços da educação infantil”.

A proposta com essa literatura ocorreu na intencionalidade de chamar atenção das crianças para o fato de que os meninos negros podem ter os cabelos grandes e ainda para conversar sobre os comportamentos que evidenciam o racismo entre as crianças. Nesse sentido, em roda de conversa, as crianças foram convidadas para a apresentação do livro, seguindo-se a contação de história. Como elas já estavam se acostumando com a rotina da roda da história, não foi difícil obter a atenção delas. Cabe ressaltar a preferência da Ana Letícia pela história da *Chapeuzinho Vermelho*, pois constantemente comentava da história “da Chapeuzinho”.

Assim, iniciou-se a contação de história com o questionamento, a partir da ilustração da capa sobre o que a história iria tratar. As respostas foram ‘sobre o cabelo cacheado’. E esse cabelo pertence a um menino ou uma menina? Responderam: ‘menino’. A pesquisadora comentou que não são só as meninas que têm os cabelos cacheados, os meninos também. Nesse momento, Erika balançou a cabeça afirmativamente, dizendo “também!”. Yara relatou: “Ô tia, o meu cabelo também é cacheado”, e, assim, Erika passou a mão no cabelo, afirmando que o cabelo é cacheado. As crianças relacionaram o personagem com os membros da família. Heloísa, criança negra, relatou que “o cabelo do João parece com o do meu irmão, que se chama João, o meu irmão é branco”. Gustavo também relatou: “Parece com meu irmão”.

As crianças apresentaram interesse pela literatura abordada, pois constantemente pediam para contar a história e folhear o livro. A ilustração apresentada teve boa recepção pelas crianças.

Analisou-se que, ao realizar as pinturas, as crianças utilizaram as cores que se assemelhavam à característica do personagem (Figura 32).

Figura 32 – Pintando o personagem da história



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A literatura infantil propiciou que as crianças se sentissem representadas nas narrativas. Para Hall (2016, p. 31), “a representação é uma parte do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura”.

Destaca-se que as imagens que chamaram a atenção das crianças, conforme os relatos, foram: João recém-nascido no colo da mãe; o cuidado da mãe ao segurá-lo no colo; a estética do cabelo do personagem e o fato de as ilustrações representarem João com o semblante triste devido às atitudes dos/as colegas. Assim foi o relato da Safyra, ao recontar a história: “Aí todo mundo está rindo dele, e ele chorou”. Com ênfase nessa literatura, foi realizada uma conversa sobre o racismo e as atitudes racistas. Percebeu-se que as crianças ainda não tinham conhecimento da palavra, pelo silêncio entre elas, ao se questionarem: “O que é racismo?” Conforme a faixa etária em que eles se encontram, o diálogo conduzido mostrou que, quando alguém ri dos cabelos das pessoas e também da cor da pele, está cometendo racismo, associando esses elementos do corpo como algo ruim. Gomes (2019, p. 127) explica que, para a criança negra, o corpo, o cabelo “[...] aparecem como aprendizados que se tornam parte da subjetividade e autoimagem”.

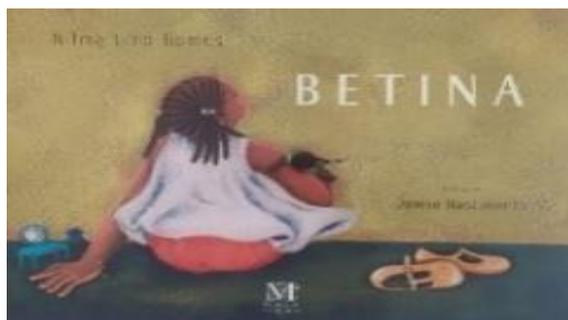
Desse modo, a próxima discussão em torno da valorização do cabelo tem como ênfase a contação de história do livro infantil *Betina*, de Nilma Lino Gomes (Figura 33).

4.7 A ARTE DE TRANÇAR OS CABELOS: “TIA, POSSO CONTAR A HISTÓRIA DA

BETINA?”

A obra apresenta uma protagonista chamada Betina em um ambiente familiar. A personagem, por meio de uma relação de afetos, aprende, desde cedo, com as experiências de sua avó, a conhecer a sua cultura e ancestralidade na arte de trançar os cabelos.

Figura 33– Capa da literatura infantil *Betina*



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

O conhecimento de trançar os cabelos é transmitido por diferentes gerações “de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta assim, por diante” (GOMES, 2009, p. 22). Na escola, a menina era elogiada pela professora e suas tranças despertavam interesse nas crianças, que também queriam trançar os cabelos. Consciente dos ensinamentos recebidos, pontuava com orgulho que era a avó quem fazia. Assim, Betina construía a identidade de forma saudável e feliz.

A lição aprendida na infância por meio da avó contribuiu para que a menina Betina, consciente do seu pertencimento racial, se tornasse uma mulher cabeleireira e contagiante: “quem passava pelo salão de Betina saía de lá com os cabelos bem tratados, com penteados diferentes, tranças criativas e cheio de energia boa! Parecia mágica!” (GOMES, 2009, p. 18). Ela ainda difundia saberes para crianças, adolescentes, homens e mulheres, auxiliando na autoestima de todas as pessoas.

O cabelo crespo tem sido apresentado como um símbolo de afirmação da cultura negra na luta contra o racismo. De acordo com Gomes (2019, p. 210):

Assim como os Panteras Negras nos EUA, o Movimento de Consciência Negra na África do Sul nas décadas de 1960 e 1970 ajudou não só a pensar estratégias políticas de combate ao racismo, como também formulou um conjunto de ideias que inspiraram o ativismo de jovens militantes negros em outros países.[...] a valorização da estética negra foi uma das estratégias de conscientização adotada

pelas ativistas do Movimento de Consciência Negra na sua luta contra o regime do Apartheid.

Na concepção da autora:

A história do negro e da negra brasileiros com o cabelo se dá no cerne de uma constante 'lida' em redefinir e reconstruir uma representação estética repleta de riqueza e significação, entretanto, construída no contexto da dominação, da escravidão, da desigualdade social e racial (GOMES, 2019, p. 245).

Segundo Figueiredo (2020), em sua pesquisa sobre a marcha de mulheres negras frente à descolonização dos corpos, um dos fenótipos constantemente lembrados nas construções negativas do corpo negro é o cabelo. Em um contexto que opera a colonialidade do poder como existente no Brasil, desde muito cedo as mulheres negras são submetidas ao alisamento dos seus cabelos. Para Gomes (2020, p. 227):

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término de domínio colonial, as suas amarras persistem.

Nessa perspectiva, a inspiração de trançar os cabelos está associada a um símbolo de resistência pela propagação do conhecimento fundamentado nos penteados de origem africana e afro-brasileira contra um processo histórico de desvalorização da identidade negra. Assim, foi apresentada a respectiva literatura às crianças, com uma conversa sobre a capa do livro, a autora e a ilustradora da obra. Em seguida, houve a contação da história.

A contação da história aconteceu no pátio da instituição. As crianças apresentaram uma recepção positiva, perceptível mediante a participação e comentários fundamentais relacionados à ficção e ao contexto social em que estão inseridas. Isso foi notado, por exemplo, quando Aline, criança negra, comentou: “Minha mãe faz trança!”. Vitória, criança branca, relatou: “Minha mãe não trabalha em salão”. A análise feita pela criança consiste do que menciona a narrativa, pois além de crescer, Betina se transformou em mulher e cabeleireira.

No decorrer da semana a contação da história teve continuidade, o que propiciou um maior contato das crianças com o contexto da personagem. No momento de relatarem o que gostaram da história, várias falas surgiram, a exemplo de Ana Letícia, que, atenta e entusiasmada com o nome da personagem, disse que “a Betina cresceu e foi para a escola fazer tranças nas crianças”; “Betina pula corda e vovó da janela vê ela”; “E a vovó faz tranças

e ela faz ai, ui, ai, ui!” Safyra, como as outras crianças, acha engraçada a expressão utilizada pela personagem no momento de pentear os cabelos: “Eu gostei da parte que ela faz: ai, iu, ai, ui”. Cristian, criança branca, falou que gostou da história; Diana demonstrou que gostou da Betina, apontando para a capa do livro; já Aline gostou das tranças coloridas.

Durante o decorrer da pesquisa pode-se analisar que as mulheres responsáveis por levar e buscar as crianças na instituição usavam tranças construídas com o cabelo natural e também cabelo sintético, conhecido como jumbo e kanekalon, em diversas cores e estilos. Em sua diversidade de penteados, o cabelo crespo, além representar para os/as negros/negras um ícone de estética, é sobretudo um ato político. “No processo cultural, as diferentes técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelo negro encontram na textura ‘crespa’ a possibilidade de realização de uma infinidade de penteados” (Gomes, 2019. p. 227).

Essa questão, analisada pela autora, responde ao fato de as meninas, em especial as negras, chegarem ao CMEI com os cabelos trançados enfeitados com laços, miçangas, arcos, entre outros (Figura 34).

Figura 34 – Meninas da educação infantil com os cabelos trançados



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Woodward (2014, p. 10) afirma que “existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa”. A prática de enfeitar os cabelos é comum nos penteados de origem africana e afro-brasileira. Nessa direção, houve conversas com a turma também sobre o tipo de cabelo, o penteado de que mais gostam e quem realiza tais penteados. Enquanto algumas crianças paravam para responder, outras respondiam sem parar as brincadeiras. A partir dos dados alcançados, elaborou-se o Quadro 4, conforme as falas das crianças.

Quadro 4 – Falas das crianças

Crianças	Textura do cabelo	Penteado	Quem faz
Ana Letícia	Cacheado	Trancinhas	Minha mãe
Cristian	Liso	Gosto de pentear para frente e para trás	Minha mãe
Evellyn	Liso e um pouco cacheado	Tranças	Minha mãe
Hellen	Cacheado	Tranças	Minha mãe
Heloisa	Liso	Tranças	Minha mãe
João Miguel	Crespo	Cabelo grande	Minha mãe
Marcelo	Liso	Cortado	Minha vó me leva no salão
Safyra	Cacheado	Penteado da Frozen	Minha mãe
Vitória	Liso	Trancinhas	Minha mãe
Yara	Cacheado	Trancinhas	Minha mãe

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

É importante destacar que João Miguel, menino negro, apresentou a vontade de ter cabelo grande e reconheceu a textura crespa do seu cabelo. Contudo, a falta de liberdade de se expressar com os cabelos crescidos implica ter o cabelo cortado e baixo. O termo “crespo” ainda é pouco familiar no cotidiano das crianças, pois durante as interlocuções nas atividades propostas era recorrente nomear com os termos “liso” e “cacheado” na identificação do cabelo. Safyra, com os cabelos cacheados, curtos e escuros, apresenta a preferência pelo penteado da personagem do filme infantil Frozen, a qual é branca, de olhos claros, cabelo liso, loiro e trançado; e Vitória, com os cabelos cacheados e grandes, expressa à vontade pelo cabelo liso.

Essas questões implicam na construção da identidade das crianças negras e brancas embutidas na ideologia do branqueamento¹ Conforme Silva (2014, p. 81), “a identidade, tal como a

¹ Conforme Maria Aparecida Silva Bento (2012) compreendem-se como branquitude os traços raciais, os traços da identidade racial branca brasileira a partir da concepção sobre o branqueamento, um dos temas mais utilizados quando se estudam as relações no Brasil, onde o branqueamento é frequentemente considerado um problema do negro, que procura parecer se com o branco, negando suas características raciais.

diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, à relação de poder”. Assim, o próximo capítulo aborda uma discussão sobre as brincadeiras na perspectiva de valorizar a diversidade étnico-racial entre as crianças.

5 O BRINCAR E A QUESTÃO RACIAL

O presente capítulo apresenta uma discussão sobre as brincadeiras na perspectiva de valorizar a diversidade étnico-racial em diálogo com a educação libertadora, a qual propõe um aprendizado que promova a consciência crítica e autônoma. Essa proposta vai ao encontro do pressuposto Freireano de que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (FREIRE, 1992, p.100).

A educação antirracista parte do pressuposto de uma educação libertadora que promova um despertar da consciência crítica entre negros/as e brancos/as para a igualdade racial, que possa finalmente resultar na transformação social. Para o citado autor, “é exatamente neste ponto que se coloca a importância fundamental da educação enquanto ato de conhecimento [...]” (FREIRE, 1992, p. 102).

Daí a urgência em dirigir um olhar atento às práticas pedagógicas na educação infantil, buscando práticas que não mais contribuam para o condicionamento das crianças. É preciso contrapor as práticas pedagógicas opressoras da educação eurocêntrica e dominante, que têm limitado e controlado o pensar e o agir das crianças negras nos espaços da educação infantil. Demonstra-se nessa compreensão que as relações e práticas que se tem com as crianças revelam seu mundo e sua história, que se fazem presentes a cada instante (FREIRE, 1992).

Freire (2014, p. 75) também menciona que aprender é uma aventura criadora de construir, reconstruir, constatar para mudar, e isso se faz “no mundo da história, da cultura, da política.” Educar para a liberdade é permitir à criança sair da posição ingênua, passiva, para intervir na realidade, visto que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 2014, p. 75).

É preciso ensinar desde cedo a criança a ser autônoma, compreendida com seus modos específicos de ser e agir. A partir da relação que se estabelece, ela aprende a se constituir com a diversidade. Romão (2001, p. 176) disserta que:

Participar efetivamente é princípio imperativo da aprendizagem, é possibilitar que o aluno tenha liberdade, autonomia e segurança para construir neste processo sua identidade, considerando as relações que se estabelecem na família, no grupo cultural, étnico e social, mediados pelas relações que se estabelecem com outros grupos, sem com isso significar as negações de seus referenciais.

Nesse direcionamento, o trabalho com a história da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil é um referencial cuja intenção deve ser positiva, para favorecer a autonomia da criança negra. Aprender é uma atividade dinâmica que as crianças não podem ser impedidas de conhecer, participar e expressar culturalmente. Nesse sentido, as brincadeiras decorreram da oficina de penteados, construção de bonecas negras, brincadeiras com as bonecas negras e dramatização, de forma a representar a estética negra na formação das crianças pequenas.

5.1 BRINCADEIRAS DE SALÃO: “TIA, OLHA O MEU PENTEADO, EU TENHO BRILHO!”

A investigação revelou que eram recorrentes entre as meninas brincadeiras de salão, na prática de manipular os cabelos, pintar as unhas, passar maquiagem. Fatos que chamaram a atenção foram que tanto as meninas de cabelo grande como aquelas que tinham os cabelos pequenos e crespos participavam ativamente das brincadeiras. Todas tinham os cabelos tocados, não havia uma preferência por tamanho de cabelo e nem por tipo de textura. Os papéis de cabeleireira e cliente eram negociados entre elas, o que resultava no fato de não permanecer a mesma criança em uma única posição social.

Figura 35 – Brincadeira de salão entre as crianças



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Conforme Friedmann (2020, p. 57), “as brincadeiras e os brinquedos são portadores de valores que geralmente dizem respeito ao contexto cultural em que as crianças nasceram ou foram criadas”. As brincadeiras de salão entre as crianças contribuíram para a atividade de

oficinas de penteados. Para isso foi enviado um bilhete comunicando às famílias sobre a ação a ser desenvolvida. Foram também organizados com antecedência alguns acessórios, como tiaras, prendedores e turbantes. Na oficina, o penteado mais solicitado foram as tranças.

Cabe ressaltar que, segundo observações, entre as crianças, principalmente entre as meninas, quando chegam na instituição com um penteado novo e diferente, há uma aceitação ou negação ao cabelo. É o caso da Ana Letícia, que, ao entrar na sala de aula, logo diz: “Tia, olha meu penteado, eu tenho brilho!” ela estava com o cabelo dividido, preso de dois lados e com brilho nos lábios. Já Yara, que cotidianamente vinha com os cabelos presos e enfeitados, ao chegar na instituição com os cabelos soltos, reclama com a professora que havia meninas falando que o seu cabelo estava feio. Conforme Munanga (2020), a desvalorização e alienação do negro estende-se a tudo que condiz a ele: o continente, os países, as instituições, a linguagem, o corpo, a mente, entre outros.

5.2 AS BONECAS NEGRAS NA CULTURA DO BRINCAR

A metodologia com as bonecas negras possibilitou às crianças negras se representarem na forma de brincar. Contudo, o lugar das bonecas negras no mercado consumidor é praticamente inexistente em relação ao quantitativo de bonecas brancas apresentadas. Essas questões consideram a inexistência das culturas infantis pertencentes às crianças negras, pois, de acordo com as autoras Oliveira e Tebet (2010, p. 44):

Os estudos com crianças que vêm se desenvolvendo na perspectiva da sociologia da infância procuram construir uma ideia de crianças e de infâncias de maneira positiva, valorizando suas singularidades, linguagens, culturas e estéticas. O que se busca com os estudos realizados a partir dessa perspectiva é justamente colocar a criança como protagonista.

O brincar é compreendido como algo que se aprende e não como algo natural, inerente às crianças. Por meio das brincadeiras, as crianças produzem e reproduzem suas realidades em meio às interações com os seus pares e com os adultos (OLIVEIRA; TEBET, 2010).

O trabalho evidenciando as bonecas negras é uma estratégia para demonstrar às crianças que somos constituídos de diferentes fenótipos. É nesse sentido que esses artefatos culturais auxiliam na desconstrução dos parâmetros da branquitude que se refletem nos brinquedos utilizados pelas crianças no cotidiano da educação infantil.

Sobre essa questão, Dornelles (2010) apresenta sua pesquisa intitulada “*Tu não podes ser princesa: corpos, brinquedos e subjetividades*”. A pesquisa objetivou discutir a relação que as crianças estabelecem com seus próprios corpos e os modos como elas constituem suas subjetividades em relação aos brinquedos, visto que os bonecos e as bonecas de diferentes características: negras, cabelos crespos, velhas, deficientes, possibilitam que as crianças percebam que existem diferenças e semelhanças entre as pessoas:

Por isso, é importante que pais e professores possam desconstruir, reinventar, pluralizar, apresentar diferentes repertórios de brinquedos a serem utilizados nas atividades com bonecos e bonecas, a fim de questionar os tipos físicos como ‘certos’, pois é nos corpos que se inscrevem nossos modos de sermos sujeitos (DORNELLES, 2010, p. 32)

Segundo Dornelles (2010), as crianças que são permeadas com as múltiplas subjetividades presentes nos brinquedos possuem a oportunidade de tratarem com respeito as crianças negras com seus cabelos crespos, os idosos, deficientes, entre outros. A citada autora ainda questiona:

Onde, em nossas salas de aula, estão os bonecos negros, gordos, velhos, que usam óculos etc.? Estes corpos ‘anormais’ não fazem parte dos brinquedos encontrados nas escolas ou em nossas casas. Tais como aqueles que aparecem na mídia, os corpos ‘certos’ são sempre os magros, altos e de olhos claros (DORNELLES, 2010, p. 31).

De um modo geral, as bonecas que fazem parte das brincadeiras das crianças negras remetem à cor branca, a olhos claros e cabelos loiros. As bonecas de outros modelos e características geralmente não são inclusas nesses espaços educacionais, resultando na inferiorização das bonecas que trazem marcas identitárias diferentes, sobretudo as negras. Segundo a compreensão de Gomes (2019, p. 29), “estamos, portanto, em uma zona de tensão. É dela que emerge um padrão de beleza corporal e um ideal. No Brasil, esse padrão ideal é branco, mas o real é negro e mestiço”. Desse modo, é fundamental compor brincadeiras e brinquedos que colaborem com a diversidade étnico-racial.

Assim, a intervenção pedagógica constituiu-se da oficina de construção de bonecas negras realizada pela professora-pesquisadora com as crianças (Figura 37). Para esse momento foram utilizados materiais como: garrafas de plástico descartáveis, revistas, tinta guache, cola, fios de lã, bolas de isopor e retalhos (Figura 36).

Figura 36 – Construindo as bonecas negras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 37 – Bonecas negras construídas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

A proposta despertou curiosidade e euforia entre as crianças, principalmente depois do trabalho realizado. Ao ver as bonecas prontas, Vitória apontou e disse “Essa é eu”. De modo semelhante, Ana Letícia e Aline afirmaram: “Essa é eu”. Yara apontou para a boneca e afirmou: “Eu vou ser a filha mais velha”. Os meninos também interagiram com as bonecas. Nesse caso, Emanuel questionou: “Nós vamos levar pra casa?” A professora-pesquisadora respondeu que seriam necessários mais materiais para a construção de outras bonecas para

levar para casa. Além da construção das bonecas, foram apresentadas em roda de conversa as bonecas negras de pano (Figura 38). Em seguida, as bonecas foram entregues para que as crianças brincassem (Figura 39).

Figura 38 – Apresentando as bonecas negras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 39 – Apresentando as bonecas negras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Figura 40 – Crianças na interação com as bonecas negras



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2022)

Diferentemente do trabalho com as histórias, a abordagem com as bonecas chamou a atenção de outra turma, também de 4 anos, da sala em frente. Ao retornarem do almoço e observar as crianças brincando, começaram também a brincar com as bonecas. A pesquisadora então analisou o quanto esse material era novidade para as duas turmas. Como já estava se aproximando da hora da saída, as bonecas precisavam ser recolhidas para guardar. Nesse momento, uma menina da outra sala questionou: “Por que você vai levar elas?”. A partir dessa

pergunta pode-se perceber a resistência em devolvê-las, de modo semelhante às crianças participantes da pesquisa, que apresentaram interesse e queriam levar as bonecas para casa.

6 CONSIDERAÇÕES: E A HISTÓRIA CONTINUA....

Durante o desenvolvimento da pesquisa, as crianças apresentaram uma boa recepção diante das literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira e das bonecas negras apresentadas, pois interagiram de forma positiva com os materiais lúdicos abordados, proporcionando-se, assim, momentos de alegria e pertencimento racial nas crianças.

Também ficou evidente que as crianças, como atores sociais, produtores/as e reprodutores/as de culturas, demonstraram a concepção de seu pertencimento racial, do que é ser preto/a, negro/a e branco/a, no decorrer das atividades. Em suas pluralidades de vozes, elas têm muitas coisas a dizer, o que nos direciona a refletir sobre o modo como as crianças, em especial as negras, estão construindo suas infâncias na educação infantil.

A pesquisa contribuiu para minha formação profissional e subjetiva enquanto professora e mulher negra, inspirando a continuidade da pesquisa da temática Educação para Relações Étnico-raciais na área da educação.

Durante as interlocuções nas atividades propostas, analisei que o termo “crespo” ainda é pouco familiarizado nas falas das crianças. Era recorrente nomear o cabelo como “liso” e “cacheado” na identificação de suas texturas. Tal constatação nos leva a refletir como o tema “cabelo crespo” ainda é pouco representado no contexto social das crianças, o que torna urgente a emancipação de saberes estético-corpóreos da negritude (GOMES, 2017). Isso se faz na tomada de consciência e na luta por uma educação antirracista.

Outra questão analisada é a classificação sobre o que é ser menino e/ou menina no contexto da pesquisa, fato que demarca relação de poder, sobretudo nas brincadeiras entre as crianças, assim como nas falas dos/as adultos/as e das próprias crianças, quando tais falas são direcionadas aos meninos negros com seus cabelos crescidos.

Cabe ressaltar que o Projeto Político Pedagógico da instituição menciona os conteúdos da cultura africana e afro-brasileira a serem abordados durante o ano letivo; contudo, para que essa abordagem de fato ocorra, ainda é necessário investir em materiais e no trabalho coletivo.

A pesquisa nos conduz a refletir que, para o enfrentamento ao racismo estrutural, são necessárias políticas públicas educacionais que demandem formações dos/as profissionais da educação e recursos pedagógicos que considerem os diversos grupos de crianças e suas culturas. Além disso, é preciso haver também um trabalho sistematizado que envolva toda a comunidade escolar, inclusive professores/as negras/os e branca/os, uma vez que não há como ignorar a existência do racismo na educação infantil.

Desse modo, em consonância com a Lei nº 10.639/2003, pode-se pensar em perspectivas educacionais que considerem a criança negra e o cabelo crespo como uma marca histórica e identitária em respeito às suas características fenotípicas de ser e aos seus modos de viver. Nessa perspectiva, a sequência didática apresentada como produto educacional desta dissertação compõe-se de sugestões de atividades pedagógicas elaboradas para as/os docentes acerca de práticas educacionais que incluem literaturas infantis, contações de histórias, oficinas, desenhos, pinturas, recortes, colagens, esculturas, modelagens, músicas, brinquedos e brincadeiras que podem ser abordadas durante todo o ano letivo.

O referencial teórico-metodológico que fundamenta a sequência didática é composto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, além de autores e autoras que, a partir de suas pesquisas, colaboraram para a discussão da valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 47-64.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/37002/R%20-%20T%20-%20ARLEANDRA%20CRISTINA%20TALIN%20DO%20AMARAL.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- ARAÚJO, Marlene de. Infância, educação infantil e relações ético-raciais. 2015. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AQQFT4/1/marlene___tese_final_08.05.17.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.
- AUGUSTO, Aline de Assis. **Infâncias e relações étnico-raciais**: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública integral do município de Juiz de Fora-Minas Gerais. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6683/1/alinedeassisaugusto.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral da África 1**: metodologia e pré-história da África. 2. ed., Rev., Brasília: Unesco, 2010. Cap. 8, p. 167-212.
- BARBOSA, Jéssica de Sousa. **A identidade da criança negra na educação infantil**: representação a partir dos brinquedos e brincadeiras. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3278/2/J%20c3%89SSICA%20DE%20SOUSA%20BARBOSA.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 98 – 117.
- BELFORT, Nicácio. **João e o cabelo mais lindo do mundo**. São Paulo: Clube da cultura, 2020.

BISCHOFF, Daniela Lemmert. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura? olhares sobre a racialidade a partir da pesquisa com crianças da educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/77233>. Acesso em: 15 ago 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr., 2002.

BORGES, Clério José. **História da Serra.** Serra: Editora CTC, 2008.

BORGES, Clério José. História do município da Serra – Espírito Santo – Brasil. **Recanto das Letras**, 2006.

BRAGA, Aline de Oliveira. Nosso crespo é de rainha. **Revista África e Africanidades**, a. 11, n. 32, nov. 2019. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0170112019.pdf>. Acesso em 30 ago. 2019.

BRAGA, Cristiane da Silva. **O papel da escola da desconstrução do racismo.** São Paulo: Edicon, 2016.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Orgs). **Modos de brincar: caderno de atividade, saberes e fazeres.** Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 30 jul. 2021.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de Julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm. Acesso em: 05 ago 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

CARVALHO, Alessandra Cristina de; TODARO, Mônica de Àvila. Bonecas negras no auxílio da construção da identidade de crianças negras nas escolas de educação infantil. **Poesis Pedagógica**, V. 17, p 85-92, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-160.

CHAVES, Rosa Silva Lopes; OLIVEIRA, Waldete Tristão de. “O Jefferson falou que o meu cabelo é feio, é ruim”: cabelo crespo e empoderamento de meninas negras na creche. **Revista Zero-a-seis**, v.9, n. 37, p. 170-192, jan/jun. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-OJeffersonFalouQueOMeuCabeloEFeioERuim-7006014.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CHERRY, Matthew A. **Amor de Cabelo**. Tradução Nina Rizzi. 4. ed. São Paulo: Galera, 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **Educação infantil e diversidade étnico-racial: compartilhando experiências**. Curitiba: UFPR/NEAB, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Curitiba: Galeria da Letras, 2021.

DORNELLES, Leni Vieira. Corporeidade “Tu não podes ser princesa”: corpos, brinquedos e subjetividades. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p. 31-36.

FIGUEIREDO, Angela. A Marcha das Mulheres Negras conclama por um novo pacto civilizatório: descolonização das mentes, dos corpos e dos espaços frente às novas faces da colonialidade do poder. In: COSTA, Joaze Bernadino. TORRES, Nelson Maldonato; GROSFUGUEI, Ramón (Orgs). **Deconolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 203-222.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2020. p. 959-1368.

FRAGA, Rita de Cássia Marques dos Santos. **O papel da formação continuada do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em educação formação de professores) – Programa de Pós-Graduação em Educação formação de professores, Pontífice Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/23111/2/Rita%20de%20C%20c%3a1ssia%20Marques%20dos%20Santos%20Fraga.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GIZ de cera pintkor 24 cores tons de pele. Disponível em: https://koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-24-cores-tons-de-pele?gclid=Cj0KCQiA4OybBhCzARIsAicfn9nI6BucpZE1ebXFraSctyyrSyBtCjxOpYG0mHLZii-nscpxD2GKcs4aAsXgEALw_wcB. Acesso em: 02 jul. 2021.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumento para pesquisas com crianças pequenas. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura na infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas/SP: Autores Associados, 2009. (coleção educação contemporânea).

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia do. (Orgs.). **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17- 47.

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. **O Movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSFUGUEI, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 223-246.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista Brasileira de educação**, Rio de Janeiro. n. 21. p. 40 -51, 21, set./out./nov./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, v. 10, n.18. p.133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.6/7, p. 67-82, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 30 out. 2021.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.1, p.77-89, jan./abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8Nff/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22 jun.2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 103-133.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. 1. ed. São Paulo: Boitatá. 2018.

JESUS, Rosa Helena de Jesus. **À flor da pele: um estudo de recepção do desenho Guilhermina e Calendário com crianças de uma escola municipal quilombola**. 2018. 113 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34914/1/2018_RosaHelenaSantosdeJesus.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

JORDANO, Kelly. **Você não é igual a mim, eu não sou igual a você**. 1 vídeo (3.52 m.). Publicado no canal Youtube. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=U4EJLzApZDo>. acesso em 03 jul. 2021

JÚNIOR, Hédio Silva. Anotações conceituais e jurídicas sobre educação infantil, diversidade e igualdade racial. BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 65-80.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: entre educação e filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-49, jul. 2002. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/26349664_Autoria_e_autorizacao_questoes_eticas_na_pesquisa_com_crianças. Acesso em: 22 jun. 2022.

LIMA, Ilka Monique da Costa. **Quando a questão racial se torna conversa com uma turma de educação infantil**. 2017. 81f. Dissertação (Mestrado em educação, contextos contemporâneos e demandas populares) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:
<https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/2020/2/2017%20-%20Ilka%20Monique%20da%20Costa%20Lima.pdf>. Acesso em 02 jul. 2021.

MATA, Flávia Filomena Rodrigues da. **Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectivas de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma unidade municipal de educação infantil – UMEI**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em:
http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_MataFF_1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

MENDES, Marília Silva. **A identidade Racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal de Recife**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em educação, cultura e identidades) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Identidades, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede/bitstream/tede2/7607/2/Marilia%20Silva%20Mendes.pdf> f. Acesso em 30 jul. 2021.

MONSORES, Luciana. Educação infantil e diferenças: “s mil cabelos de Ritinha”. **Revista práticas em Educação Infantil**, v.1, n. 1, nov. 2015.

MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha**. 2º ed. Espírito Santo: Semente Editorial, 2018.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. 1º ed. São Paulo: Polén, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de (Org.). **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana de; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Cultura de Infância: brincar, desenho e pensamento. In. ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EduFSCar, 2010, p. 37- 55.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu sou peta, tenho cacho, so linda, ó!”**. 2019. 208f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/65927/R%20-%20D%20-%20SARA%20DA%20SILVA%20PEREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2021.

RODRIGUES, Simone Cristina Reis Conceição. **Identidade e representações sociais e raciais na educação básica infantil**. 2018. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/7405/Simone%20Cristina%20Reis%20Concei%20c3%a7%20c3%a3o%20Rodrigues_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jul. 2021.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

ROSA, Daniela Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. 2014, 103 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_e9d17a98457f948cf1a7ea3728de55bc. Acesso em: 28 jul. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p. 11- 46.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 11- 36.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Santiago_Flavio_M.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91. p. 361-378. Mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino Jose Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011. p. 27 – 60.

SERRA (Município). Secretaria de Educação. **Coordenação de planejamento e controle de matrículas**. Serra: PMS. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.serra.es.gov.br/edserraon/cpcm-coordena%C3%A7%C3%A3o-de-planejamento-e-matr%C3%ADculas?pli=1>. Acesso em: 10 abril 2021.

SERRA (Município). **Proposta de caminhos para educação das relações étnico-raciais no município da Serra**. Serra: PMS/ES, 2020.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na Educação Infantil**. 2015. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). A produção social da Identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOFIA. **Menina Pretinha**. 1 vídeo (2.43 m.). Publicado no Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1165718320183382>. Acesso em 30 jul. 2021),

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma proposta pedagógica na educação infantil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2012. p.119 -137.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – Projeto educacional desenvolvido com as crianças.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA SERRA

EDNALVA RODRIGUES DE OLIVEIRA

PROJETO EDUCACIONAL

**HISTÓRIAS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: DIÁLOGO COM A CULTURA
AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Vitória

2021

INTRODUÇÃO

O presente projeto trata-se de um trabalho direcionado às crianças da educação infantil na perspectiva de educar para as relações étnico-raciais. Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010), documento normativo que estabelece as diretrizes a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação infantil, a concepção de criança é considerada:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12)

Ademais, a proposta pedagógica implica os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p. 16).

Kramer (2012, p. 277) assevera ser primordial “[...] uma educação fundada no reconhecimento do outro e nas suas diferenças – de cultura, etnia, religião, gênero, classe social, idade –, superando a desigualdade: esse é o maior objetivo da educação”. Assim, o projeto foi desenvolvido pensando na formação cidadã das nossas crianças para o respeito às diferenças, principalmente em relação ao grupo étnico-racial de crianças negras, as quais, segundo apontam estudos, são desprovidas de uma atenção afetiva em relação às crianças brancas.

De acordo com Cavalleiro (2000):

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças étnicas deve se apropriadas desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao atendimento das diferenças étnicas, é necessário observamos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2000, p. 26).

A justificativa para elaboração do respectivo projeto ressalta a discussão da Lei nº 10.639/2003 sobre o ensino da história da cultura africana e afro-brasileira no reconhecimento da diversidade étnico-racial, sobretudo no enfrentamento ao racismo. Esses conhecimentos serão inseridos na proposta pedagógica a partir de uma metodologia que inclua as crianças negras, visto que o repertório lúdico que compõe o espaço da educação infantil não representa

a diversidade de crianças que se constituem nesse espaço, contribuindo para ações de discriminação e exclusão do grupo de crianças ditas como diferentes.

A metodologia do trabalho partirá das interações lúdicas das crianças com os brinquedos, as brincadeiras, aliadas a rodas de conversas com contações de histórias que envolvam as literaturas de temática africana e afro-brasileira. Segundo Debus (2017, p. 91):

É de significativa importância a ampliação do repertório do leitor em formação, possibilitando-lhe o acesso a textos mais diversos com temáticas diversas, contribuindo para encontro com a leitura literária em sua pluralidade e, se possível, criando vínculos além do espaço escolar.

As atividades de contação de história serão realizadas semanalmente. Com ênfase na contação da história, as crianças produzirão ações individuais e coletivas que envolvam desenhos, pinturas, recontos, modelagens, recortes, esculturas e dramatizações. Para Sarmiento (2011, p. 50), “o ‘mundo do faz de conta’ integra a construção pela criança da sua visão do mundo e da atribuição do significado às coisas”.

Partindo da reflexão de que uma parcela das crianças que frequentam a instituição da educação infantil é negra, ressalta-se a importância de propostas pedagógicas que valorizem suas subjetividades. Para isso seguem os objetivos gerais e específicos a serem desenvolvidos na interação com crianças:

OBJETIVOS

Objetivos gerais:

- a) colaborar para a educação das relações étnico-raciais a partir da ludicidade;
- b) elaborar práticas pedagógicas para uma educação antirracista.

E os objetivos específicos:

- a) auxiliar na constituição das crianças negra;
- b) propiciar às crianças diferentes experiências com a estética afro-brasileira;
- c) desenvolver atitudes de autoconhecimento;
- d) promover a interação das crianças com as literaturas infantis de temática africana e afro-brasileira;
- e) conversar com as crianças sobre as imagens presentes nas capas dos livros infantis, bem como os cenários que compõem as narrativas, os/as personagens, autoras/es

- ilustradoras/es das histórias abordadas;
- f) construir oficinas de bonecas negras;
 - g) interagir com as brincadeiras de origem africana e afro-brasileira;
 - h) trabalhar sons, músicas e movimentos da cultura africana e afro-brasileira.

Os recursos materiais pedagógicos necessários para a realização das atividades serão: as literaturas infantis, bonecas negras, papéis diversos, revistas, tintas, cola, lápis de cor de diferentes tons de pele, tesoura sem ponta, música, argila, massa de modelar, entre outros. As atividades elaboradas pelas crianças serão expostas no interior do centro municipal de educação infantil durante todo o ano letivo.

A avaliação partirá da participação das crianças nas atividades propostas. Na educação infantil esse processo avaliativo perpassa a observação crítica e criativa das atividades que envolvem as brincadeiras e as interações das crianças no cotidiano (BRASIL, 2010).

CONSIDERAÇÃO

Entendo que a educação norteada pelos princípios da igualdade e do tratamento de todas as crianças sem distinção de cor, raça e gênero contribui para outros olhares e fazeres pedagógicos que incluam práticas educacionais livres de uma concepção racista, a qual ainda é perpassada nas relações sociais no cotidiano da educação infantil.

REFERÊNCIAS

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

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia (Orgs.). **Infância e educação infantil**. 11ª ed. São Paulo: 2012, p. 269 -280

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, Altino Jose Martins; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. São Paulo: Autores associados, 2011, p. 27 - 60.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a)s responsáveis,

A sua criança está sendo convidada/o a participar da pesquisa intitulada “Práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil: uma experiência em Serra /ES, desenvolvida pela pesquisadora Ednalva Rodrigues de Oliveira sob a orientação da professora Dr^a. Cleyde Rodrigues Amorim. Trata-se de uma pesquisa de intervenção do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e tem como objetivo promover a discussão e o enfrentamento ao racismo entre crianças por meio da promoção de práticas pedagógicas.

As atividades realizadas com as crianças acontecerão a partir de roda de conversas, contações de histórias com literatura infantil de temática africana e afro-brasileira e atividades lúdicas, como: desenhos, pinturas, recortes e colagens, brinquedos, brincadeiras com bonecas e bonecos

O registro será realizado por meio de fotografias, filmagens e anotações das falas das crianças, entretanto, serão preservadas as imagens dos rostos das crianças. Os resultados da pesquisa serão utilizados em prol da educação e conhecidos por meio de publicações científicas, que serão disponibilizadas para o acervo da instituição, onde todos poderão ter acesso.

Durante a pesquisa, caso a criança não se sinta confortável em realizar as atividades propostas, sua vontade será respeitada. O maior benefício da pesquisa é contribuir para aceitação da cor da pele e dos diferentes tipos de cabelo no respeito à diversidade a partir da ludicidade.

A pesquisa acontecerá no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), local em que a criança estuda, no bairro Vila Nova de Colares, Serra-ES. A faixa etária das crianças participantes é de aproximadamente 4 e 5 anos.

A participação é voluntária, portanto, o/a participante poderá desistir e/ou se retirar desta pesquisa quando desejar, sem danos à pesquisa, e não haverá nenhum gasto em participar.

Em caso de danos causados na pesquisa os/as participantes têm direito a indenização, mediante a Resolução nº 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19.

Para esclarecimentos sobre a pesquisa:

Ednalva Rodrigues de Oliveira, no endereço do e-mail: ednalvaroliveira@hotmail.com, telefone (27) 99825-8741.

Para denúncias ou intercorrências na pesquisa:

Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), através do telefone: (27) 3145-9820, e pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 7 do prédio administrativo do CHNN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29090-075.

Este documento será impresso em duas vias que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas pela/o participante e pela pesquisadora, sendo que cada um receberá uma via. O/A participante poderá entrar em contato com os/as coordenadores/as da pesquisa quando houver qualquer dúvida ou julgar necessário algum esclarecimento.

Pesquisadora Responsável:

Assinatura:.....

Local e data

Consentimento do/a responsável:

Eu,..... abaixo assinado/a, concordo voluntariamente em participar do estudo: “Práticas Pedagógicas Antirracistas na educação infantil: uma experiência em Serra/ES”, e declaro ainda que fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa e os procedimentos envolvidos.

Assinatura

Local e data

APÊNDICE C – Atividade “Mala da história”.

ATIVIDADE MALA DA HISTÓRIA

Título do livro: _____

Data: _____ / _____ / _____

Autor (a): _____

Relatando sobre a literatura.

Olá, família. Aproveite esse momento de imaginação e criatividade pelo mundo da literatura infantil e, junto com a sua criança, comente o que mais gostou e o que não gostou. Caso queira, poderá fazer uma linda ilustração.

1) Relato da família:

2) Registro da criança através do desenho:

