



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

ROSÂNGELA PEREIRA DOS SANTOS

“EU NEM SABIA QUE ERA NEGRA ATÉ TE CONHECER”: LITERATURA COM
TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA CRIANÇAS
PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

VITÓRIA
2023



ROSÂNGELA PEREIRA DOS SANTOS

**“EU NEM SABIA QUE ERA NEGRA ATÉ TE CONHECER”: LITERATURA COM
TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA CRIANÇAS
PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Cristina de Araujo

VITÓRIA
2023



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

REGISTRO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DA CANDIDATA AO GRAU DE MESTRA
PELO PPGMPE/UFES

A Comissão Examinadora da dissertação de Mestrado intitulada “EU NEM SABIA QUE ERA NEGRA ATÉ TE CONHECER”: LITERATURA COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA CRIANÇAS PEQUENAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL” elaborada por **ROSÂNGELA PEREIRA DOS SANTOS**, candidata ao Grau de Mestra em Educação, recomendou, após apresentação da dissertação, realizada no dia vinte e sete de setembro de dois mil e vinte e três, que a mesma seja (assinale um dos itens abaixo):

(X) Aprovada

A banca ressalta a importância do tema escolhido para a dissertação, o investimento teórico da autora para se aproximar do campo da discussão em questão e o compromisso em desenvolver o que pede um mestrado profissional de modo original, qualificado e denso. Recomenda, portanto publicações de artigos em periódicos, participações em eventos acadêmicos e candidatura ao doutorado para prosseguimento de pesquisas.

() Reprovada

Os membros da Comissão deverão indicar a natureza de sua decisão através de sua assinatura na coluna apropriada que segue:

Aprovada

Débora Cristina de Araujo



Documento assinado digitalmente
DEBORA CRISTINA DE ARAUJO
Data: 29/09/2023 08:16:08-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes



Documento assinado digitalmente
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES
Data: 28/09/2023 14:51:23-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Lucimar Rosa Dias



Documento assinado digitalmente
LUCIMAR ROSA DIAS
Data: 01/10/2023 02:32:25-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com

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

P436e Pereira dos Santos, Rosângela, 1984-
Eu nem sabia que era negra até te conhecer: : literatura com
temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças
pequenas da educação infantil / Rosângela Pereira dos Santos. -
2023.
198 f. : il.

Orientadora: Débora Cristina de Araujo.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Pesquisas com crianças. 2. Literatura com temática da
cultura africana e afro-brasileira. 3. Educação Infantil. 4. Relações
étnico-raciais. I. Cristina de Araujo, Débora. II. Universidade
Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos após um longo caminho do mestrado não é tarefa fácil, afinal são tantas vidas que perpassaram durante estes dois anos. Todas deixaram um pouco de contribuição para que este trabalho fosse possível. Porém tiveram aquelas pessoas que foram essenciais para que eu me mantivesse de pé diante de tantas adversidades.

Assim eu agradeço...

Primeiramente a Deus, que me ouviu por intercessão de Nossa Senhora Aparecida, minha companheira de vida, que sempre esteve me cobrindo com seu manto sagrado de amor, segurando a minha mão, me guiando e secando as minhas lágrimas.

Ao meu esposo José, pelo amor e cuidado comigo durante todo o processo do mestrado, por segurar a minha mão e acreditar em mim, por compreender a minha ausência e estar sempre ao meu lado com palavras de estímulo e afeto.

À minha mãe Geralda, pelo carinho, amor, dedicação e os almoços alegres de domingo que me faziam esquecer o peso da universidade. Eu sempre vou escolher estar com a senhora, mãe.

À minha querida orientadora Débora Araujo, por confiar em mim quando eu mesma não confiei, pelos ensinamentos e por me desafiar ir até onde eu achei que nunca conseguiria chegar.

Às professoras Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Lucimar Rosa Dias, pela leitura atenta e afetuosa do meu projeto e pelas contribuições realizadas na qualificação.

Ao coordenador do Programa de Mestrado Profissional, Alex Braga, pela paciência e empatia por mim e meus/minhas colegas do magistério.

À Secretaria Municipal de Educação da Serra, por conceder licença remunerada para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

A toda equipe do CMEI participante da pesquisa que me acolheu com todo carinho, em especial à professora Jana e crianças do Grupo V.

Ao grupo de estudos LitERÊtura pelas trocas, estudos, acolhida e aconchego nos meus piores e melhores momentos.

À minha querida amiga Jaks, pela escuta, ajuda sensibilidade, cafés e exemplo.

À Coordenação de Estudos Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação da Serra, pela contribuição na minha vida profissional e pesquisa de campo.

Enfim, a todos e todas que de perto ou longe torceram para que fosse possível eu chegar até o ponto final desta dissertação, o meu muito obrigada!

À minha querida Geralda, mulher preta, forte e determinada que sempre acreditou na educação como forma de transformação social na vida das filhas;

Ao meu amado José que com seu amor e palavras doces, sempre me incentivou e acreditou no meu potencial;

À minha grande amiga Silvéria que foi para os braços do pai deixando saudades e um legado: “não importa o que aconteça, agradeça e sorria”.

RESUMO

O tema central desta dissertação é a investigação das manifestações de crianças negras da educação infantil sobre seus pertencimentos étnico-raciais, quando interagem com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. A pergunta que mobilizou o estudo foi: os momentos de contato com obras de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira possibilitam diálogos e reflexões que contribuem para o fortalecimento das identidades de crianças negras? O objetivo geral foi analisar as manifestações (falas, gestos, emoções, representações imagéticas) de crianças negras, entre quatro e cinco anos de idade de uma turma da educação infantil, sobre seus pertencimentos étnico-raciais, quando em contato com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. Decorrentes deste, os objetivos específicos foram: observar como as crianças pequenas interagem com livros literários que tematizam a cultura africana e afro-brasileira; investigar aspectos da identidade infantil, autoimagem, relacionamento entre criança/professora e criança/criança, a partir do pertencimento étnico-racial; identificar a influência das representações positivas de personagens negras da literatura infantil no pertencimento étnico-racial das crianças negras; elaborar, como produto educacional, um relato de experiências na Pós-graduação. Para tanto, a metodologia que conduziu esta investigação se deu por meio da pesquisa-ação, na perspectiva de Michel Thiollent (2000), de abordagem qualitativa. Estruturada nos temas literatura, infância, identidade e relações étnico-raciais, o referencial teórico que sustentou este estudo é composto por Eliane Debus (2017), Débora Cristina de Araujo (2018), fundamentando as discussões sobre a literatura; Eliane Cavalleiro (2020), Caroline F. Jango (2017), Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2012), Fúlvia Rosemberg (2011), Lucimar Rosa Dias (2007), Sara da Silva Pereira (2019), com a abordagem sobre infância e relações étnico-raciais; Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2005), com discussões sobre raça e identidade. Os resultados provenientes da pesquisa indicam que se por um lado crianças negras da educação infantil demonstram medo quanto ao julgamento das crianças brancas sobre seu pertencimento étnico-racial, por outro a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira exerceu influência na maneira em que muitas constroem sua identidade étnico-racial, sendo possível perceber que após o contato com os livros, houve mudanças na autodeclaração racial de algumas crianças negras. Além de proporcionar uma experiência com a literatura e um estímulo para a formação leitora, livros que contêm em seus enredos personagens que se aproximam da realidade racial das crianças em papel de protagonismos de modo humanizado e vivenciando atividades cotidianas, bem como recebendo carinho e valorização quanto à sua negritude, possibilitam uma construção racial positiva para crianças

negras. Já para as brancas, proporcionam também uma educação na perspectiva antirracista que, desde a educação infantil pode mobilizar valorização de outras experiências humanas. A importância da Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial e continuada de professores e professoras também é uma constatação que já vem sendo sinalizada em outros estudos e reafirmada por esta pesquisa.

Palavras-chave: Pesquisas com crianças. Literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. Educação Infantil. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The central theme of this dissertation is the investigation of the manifestations of black children in early childhood education about their ethnic-racial belongings, when they interact with literature with themes of African and Afro-Brazilian culture. The question that motivated the study was: do moments of contact with works of children's literature with themes of African and Afro-Brazilian culture enable dialogues and reflections that contribute to strengthening the identities of black children? The general objective was to analyze the manifestations (speech, gestures, emotions, image representations) of black children between four and five years of age in an early childhood education class about their ethnic-racial belongings, when in contact with literature on cultural themes. African and Afro-Brazilian. Arising from this, the specific objectives were: to observe how young children interact with literary books that focus on African and Afro-Brazilian culture; investigate aspects of children's identity, self-image, relationship between child/teacher and child/child, based on ethnic-racial belonging; identify the influence of positive representations of black characters in children's literature on the ethnic-racial belonging of black children; prepare, as an educational product, a report of postgraduate experiences. To this end, the methodology that conducted this investigation was through action research, from the perspective of Michel Thiollent (2000), with a qualitative approach. Structured around the themes of literature, childhood, identity and ethnic-racial relations, the theoretical framework that supported this study is composed by Eliane Debus (2017), Débora Cristina de Araujo (2018), supporting the discussions on literature; Eliane Cavalleiro (2020), Caroline F. Jango (2017), Anete Abramowicz and Fabiana de Oliveira (2012), Fúlvia Rosemberg (2011), Lucimar Rosa Dias (2007), Sara da Silva Pereira (2019), with an approach to childhood and ethnic-racial relations; Nilma Lino Gomes (2017), Kabengele Munanga (2005), with discussions on race and identity. The results from the research indicate that if, on the one hand, black children in early childhood education demonstrate fear regarding the judgment of white children regarding their ethnic-racial belonging, on the other hand, literature on the themes of African and Afro-Brazilian culture has influenced the way in which Many build their ethnic-racial identity, and it is possible to see that after contact with books, there were changes in the racial self-declaration of some black children. In addition to providing an experience with literature and a stimulus for reader training, books that contain in their plots characters that come close to the racial reality of children in a leading role in a humanized way and experiencing everyday activities, as well as receiving affection and appreciation as due to their blackness, they enable a positive racial construction for black children. For white women, they also

provide education from an anti-racist perspective which, from early childhood education, can mobilize the appreciation of other human experiences. The importance of Ethnic-Racial Relations Education in the initial and continuing training of teachers is also a finding that has already been highlighted in other studies and reaffirmed by this research.

Keywords: Research with children. Literature with themes of African and Afro-Brazilian culture. Child education. Ethnic-racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Avatar da Rosângela.....	72
Figura 2 – Boneca com maleta.....	72
Figura 3 – Fachada do CMEI.....	75
Figura 4 – Parque do grupo III.....	78
Figura 5 – Parque do grupo IV e V.....	78
Figura 6 – Mural de acolhida.....	79
Figura 7 – Cantinho do primeiro encontro.....	84
Figura 8 – Capa do livro <i>Makeba vai à escola</i>	84
Figura 9 – Capa do livro <i>Comer</i> , de Ruth Rocha e Anna Flora (2018).....	96
Figura 10 – Ilustrações internas do livro <i>Comer</i> , de Ruth Rocha e Anna Flora (2018).....	97
Figura 11 – Capa do livro <i>Samba Lelê</i> , de Andréia Moroni (2013).....	98
Figura 12 – Interior do livro <i>Samba Lelê</i> , de Andréia Moroni (2013).....	100
Figura 13 - Interior do livro <i>Samba Lelê</i> , de Andréia Moroni (2013).....	100
Figura 14 - Capas do livro <i>Bonequinha preta</i> , de Alaíde Lisboa de Oliveira (1938; 2004).....	101
Figura 15 - Ilustração interna do livro <i>Bonequinha preta</i> de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004).....	103
Figura 16 – Ilustração interna do livro <i>Bonequinha Preta</i> , de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004).....	103
Figura 17 – Capa do livro <i>Grande Assim</i> , de Mholobo Jadezwini (2010).....	104
Figura 18 – Grande assim, ilustração interna do livro <i>Grande Assim</i> de Mholobo Jadezwini (2010).....	105
Figura 19 – Água na cabeça, ilustração interna do livro <i>Grande Assim</i> de Mholobo Jadezwini (2010).....	105
Figura 20 – Crianças, ilustração interna do livro <i>Grande Assim</i> , de Mholobo Jadezwini (2010).....	106
Figura 21 - Tshespo vira árvore, ilustração interna do livro <i>Grande Assim</i> , de Mholobo Jadezwini (2010).....	106
Figura 22 – Capa do livro <i>Balde de Chupetas</i> , de Bia Hetzel (2017).....	106

Figura 23 – Joca se despede da “pepeta” – Imagem interna do livro <i>Balde de Chupetas</i> , de Bia Hetzel (2017).....	107
Figura 24 – Livros da caixa do grupo V.....	109
Figura 25 – Capa do livro <i>Mar de sonhos</i> , de Dênis Nolan (2012).....	112
Figura 26 – Construção do castelo, livro <i>Mar de sonhos</i> de Dennis Nolan (2012).....	113
Figura 27 – Manhã seguinte, ilustração interna do livro <i>Mar dos sonhos</i> , de Dênis Nolan (2012).....	113
Figura 28 – Novo Castelo, ilustração interna do livro <i>Mar dos sonhos</i> , de Dênis Nolan (2012).....	113
Figura 29 – Exposição de livros para funcionárias do CMEI.....	116
Figura 30 – Mesa literária para acolhida das famílias.....	122
Figura 31 – Bilhete enviado para as famílias.....	124
Figura 32 – Mãe olhando livros expostos.....	126
Figura 33 – Assinatura do TALE.....	128
Figura 34 – Akim e Moana.....	131
Figura 35 – Ava com o livro <i>Makeba vai à escola</i>	133
Figura 36 – Amina com a boneca Moana.....	135
Figura 37 – Capa do livro <i>Meia curta</i> , de Andreza Félix (2020).....	136
Figura 38–Crianças usando meias curtas.....	138
Figura 39 – Capa do livro <i>Olelê: uma cantiga da África</i> , de Fábio Simões (2015).....	139
Figura 40 – Ilustração interna do livro <i>Olelê: uma cantiga da África</i> , de Fábio Simões (2015).....	140
Figura 41 – Crianças assistindo história com vídeo.....	140
Figura 42 – Crianças brincando com bonecas.....	146
Figura 43 – Moana.....	150
Figura 44 – Desenho produzido pelas crianças: Moana.....	150
Figura 45 – Ambiente de contação de história.....	151
Figura 46 – Contação de história.....	152
Figura 47 – Brincadeira: Travessia.....	153
Figura 48 – Lápis “Cor de pele”	159
Figura 49 – Desenho produzido pelas crianças: autorretrato.....	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de estudos para a Revisão Bibliográfica.....	52
Quadro 2 – Função e quantitativo de servidoras do CMEI.....	79
Quadro 3 – Declaração raça/cor das crianças de acordo com a família.....	84
Quadro 4 – Obras com personagens negras.....	95
Quadro 5 - Livros disponíveis na caixa do Grupo V.....	109
Quadro 6 - Livros do armário da professora.....	111

LISTA DE SIGLAS

ASG - Auxiliar de Serviços Gerais

BNCC - Base Nacional Curricular

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEER - Coordenação de Estudos Étnicos Raciais

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CMES - Conselho Municipal de Educação da Serra

CNE - Conselho Nacional de Educação

COEDI - Coordenação de Educação Infantil

CPCM - Coordenação de Planejamento e Controle de Matrículas

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCNERER - Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

DEI - Divisão de Educação Infantil da Serra

ECRIAD - Estatuto da Criança e do Adolescente

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

EJA - Educação de Jovens e Adultos

Emef - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mieib - Movimento Interfóruns de Educação Infantil

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNBE - Programa Nacional Biblioteca nas Escolas

PND - Programa Nacional de Livro e do Material Didático.

Sedu - Secretaria de Educação

Seprom - Secretaria Municipal de Promoção Social da Serra

Tale - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR - Universidade Federal do Paraná

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo

Umei - Unidade Municipal de educação infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	28
1.1 BREVE CAMINHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - MARCOS LEGAIS	34
1.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA-ES	41
1.3 INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR ACERCA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
2 OUTROS ESTUDOS SOBRE ERER E LITERATURA COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS A PARTIR DE 2003.....	53
2.2 LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS FEITAS COM CRIANÇAS?.....	58
3 A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHAR METODOLÓGICO.....	63
3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	67
3.2 O CAMPO E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	74
4. ERA UMA VEZ... AS OBRAS LITERÁRIAS PRESENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	87
4.1 OS LIVROS DO ARMÁRIO DA PEDAGOGA	91
4.2 OS LIVROS DA TURMA DO GRUPO “V”: O QUE TEM NO ARMÁRIO DA PROFESSORA?.....	108
5 “EU ACHO QUE EU SEI POR QUE VOCÊ TROUXE ESSES LIVROS COM PESSOAS MARRONS. PORQUE VOCÊ É MARROM TAMBÉM” - AS VOZES DAS CRIANÇAS	115
5.1 “VOCÊ TEM LIVROS DE PRINCESAS?” O CONTATO DAS PROFESSORAS E DEMAIS FUNCIONÁRIAS/OS COM OS LIVROS DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA.....	116
5.2 “NA MINHA ÉPOCA NÃO TINHA ESSE TIPO DE LIVROS”: CONVERSA COM AS MÃES, PAIS E RESPONSÁVEIS.....	120
5.3 ESCOLHAS NECESSÁRIAS: A ACEITAÇÃO DAS CRIANÇAS IMPORTA!.....	126
5.4 “OLELÊ” ECOA PELOS CORREDORES DO CMEI: A RECEPÇÃO LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS.....	132
5.5 COMO EU ME VEJO? “TIA POSSO ME OLHAR NO SEU CADERNO NOVAMENTE?”	157
“EU NEM SABIA QUE ERA NEGRA ATÉ TE CONHECER”: CONCLUSÕES INACABADAS.....	163
REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

“A professora não falou o meu nome!”

Como este estudo apresenta as manifestações de crianças, suas falas, gestos e emoções, decidi iniciar com uma frase que foi proferida algumas vezes por mim ainda criança ao chegar em casa depois da aula. Criada em uma cidade do interior de Minas Gerais, fui uma criança tímida e retraída, sempre quietinha. Na sala de aula eu me sentava nas cadeiras do canto, tinha medo dos colegas acharem graça das trançinhas que a minha mãe fazia no meu cabelo.

Naquela época, iniciando o ensino fundamental, o meu sonho de menina era ser chamada por minha professora pelo meu nome. Eu a achava tão linda com aqueles cabelos longos e loiros. Ela sempre se dirigia a mim sem falar meu nome, era sempre “menina”, “você aí do canto”, “a de trançinha”. As poucas vezes em que me citava nominalmente era para entregar alguma atividade depois de corrigida. E, como sempre eu caprichava e ela elogiava algumas vezes, pensava que ela nunca mais esqueceria o meu nome. Mas para a minha frustração, no outro dia era a mesma coisa: a professora não falava o meu nome.

Esse período da minha infância foi resgatado em um dos encontros do “LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias¹”, quando fizemos a leitura e discussão do capítulo “Êxtase: ensinar sem limites”, da saudosa bell hooks² (2013), em que ela trata da pedagogia engajada³. Embora seja um relato sobre turmas universitárias, seu texto acionou lembranças sobre minha trajetória como estudante da educação básica e também como professora da educação infantil. É como se bell hooks conhecesse as nossas dores e anseios.

¹ Conforme informa seu blog: “Criado em 2017, pela profa. Dra. Débora Cristina de Araujo, o *LitERÊtura – Grupo de estudos e pesquisas em diversidade étnico-racial, literatura infantil e demais produtos culturais para as infâncias* está vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Seu nome foi inspirado na junção entre a literatura infantil e a/o Erê que, em matrizes culturais africanas, é a representação da alegria, que habita a criança”. Mais informações disponíveis em: <https://literetura.wordpress.com/>. Acesso em: 12 jul 2022.

² A escritora usava o nome em minúsculo como forma de enfatizar a essência dos seus livros e não quem ela era. Segundo Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 73), “[...] argumenta hooks que ela mesma não deve ser reduzida a um nome e seu trabalho não deve ser levado em consideração apenas por sua assinatura”.

³ “Êxtase: ensinar sem limites” é um capítulo do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade” (hooks, 2013). Em síntese este capítulo é uma reflexão da autora quanto as suas práticas na perspectiva da pedagogia engajada. De acordo com hooks (2003, p. 269) a essência da abordagem pedagógica engajada é o pensamento crítico. Sendo em algumas de suas versões, “[...] o único tipo de ensino que realmente gera entusiasmo na sala de aula, que habilita os alunos e os professores a sentir alegria de aprender”.

Fazendo a leitura do texto de hooks fui percebendo o que vem a ser esse engajamento traçado pela autora. Ela enfatiza a preocupação com as turmas cheias, sendo isso um modo de enfraquecer a pedagogia engajada. Na concepção da autora as turmas volumosas atrapalhariam “[...] saber de cor o nome dos alunos, de ter um relacionamento de boa qualidade com cada um deles” (hooks, 2013, p. 268).

Observando a relação horizontal da autora com suas turmas, a preocupação em saber o nome de cada estudante, fico pensando como teria sido diferente a minha infância dentro de uma sala de aula se a professora tivesse conhecido e se apropriado de bell hooks.

Passar pela escola por um longo tempo praticamente invisibilizada torna o percurso de crianças, principalmente as negras, doloroso e traumatizante. Por me colocar nesse lugar de não ter o meu discurso ouvido na infância é que sou movida a compreender e acolher os discursos das várias infâncias que perpassam em um centro municipal de educação infantil.

A presente pesquisa tem como tema central a investigação das manifestações de crianças negras da educação infantil sobre seus pertencimentos étnico-raciais, quando interagem com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. Por manifestações entende-se como o conjunto de ações que envolvem as crianças: falas, gestos, emoções, representações imagéticas, dentre outras.

O conceito de literatura utilizado nesta dissertação é de Eliane Debus (2017), sendo essa “[...] uma literatura que traz como temática a cultura africana e afro-brasileira, sem focalizar aquele que escreve (a autoria), mas sim o que tematiza” (DEBUS, 2017, p. 26). Nessa proposta incluem-se obras escritas por autoras e autores negras/os e não negras/os, e que em seus enredos contenham a temática da cultura africana e afro-brasileira.

Os povos africanos, ao serem traficados para o Brasil, imprimiram valores afro-civilizatórios e, quando destacamos essa afirmação temos a intenção de dar ênfase e centralizar a África. Podemos encontrar elementos da cultura africana na nossa comida, danças, músicas e histórias. Segundo Azoilda Loretto da Trindade (2013, p. 132):

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e

subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.

Considerando que a educação infantil deve ser orientada por hábitos que se aproximam dos valores civilizatórios afro-brasileiros como a oralidade, musicalidade, corporeidade, ludicidade e circularidade, é possível apostar na primeira infância, assim como nas demais etapas da educação, para discutir a aproximação entre literatura e relações étnico-raciais, contribuindo para uma educação que visa combater a discriminação racial e a hegemonia do etnocentrismo ocidental na formação de crianças negras e brancas.

Eliane Cavalleiro (2020) reflete que, devido ao sentimento de inferioridade e baixa autoestima, crianças negras ainda pequenas tendem a construir sobre si uma visão negativa do seu pertencimento étnico-racial. Enquanto as crianças brancas, uma vez que se veem representadas nos desenhos, filmes, brinquedos e histórias direcionadas a sua faixa etária, tendem a elaborar suas identidades de maneira mais positiva e, assim, crescem com a sensação de superioridade em detrimento de pessoas negras.

A falta de preparo de profissionais da educação básica que, na grande maioria, não teve os princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em sua formação inicial e/ou continuada acaba por negligenciar, nos currículos escolares, o reconhecimento e a valorização dos povos africanos e seus descendentes na formação cultural, científica e política da sociedade brasileira. Quanto a essa problemática, Kabengele Munanga (2005) enfatiza que:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p. 15).

Como bem salientou o autor, professores e professoras, assim como as crianças, são vítimas de uma educação eurocêntrica que valoriza a hegemonia branca-ocidental e reproduz uma concepção de educação baseada no racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira.

Esse argumento me remete a três períodos da minha trajetória: a) meus tempos de estudante da educação básica; b) minha formação acadêmica; c) minha atuação como professora regente da educação infantil. Esses três momentos têm em comum a ausência de uma educação que contempla de fato a diversidade étnica e racial que forma o nosso país. Por um longo caminho da minha vida ouvi, de forma distorcida, a história da contribuição da população negra na formação histórica e cultural do Brasil.

Com base no exposto e nas minhas vivências em sala de aula, o interesse por esta pesquisa partiu das experiências como criança negra e agora como professora preocupada com a formação das crianças que passam pelas instituições de ensino onde exerço a profissão. É latente também a inquietação em perceber que tive uma formação inicial limitada a referenciais teóricos eurocêntricos que por anos me fez questionar o meu valor de mulher negra.

Ter um olhar sensível e responsável pelas histórias das diferentes infâncias que estão inseridas em um centro de educação infantil é um caminhar para o início da desconstrução de uma educação colonizadora que invisibiliza as potencialidades e subjetividades das crianças, principalmente as negras.

Maria Cristina Soares de Gouvea e Manoel Sarmiento (2008) salientam que os estudos da infância são um campo em desenvolvimento com dimensões interdisciplinares:

A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc., e tomando por foco a infância como categoria social do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade (GOUVEA; SARMENTO, 2008, p. 9).

Esse olhar para a infância, como categoria social, e das crianças, como agentes sociais ativas, é uma perspectiva da Sociologia da Infância. A partir desse campo científico a criança tem sido vista como sujeita de direito, produtora de cultura e não mais como um ser biológico em construção que precisa ser tutelada. Anete Abramowicz e Fabiana Oliveira (2012), ao discutirem a sociologia da infância no Brasil, refletem que:

Com a inflexão proposta pela sociologia da infância permitiu se pensar a criança como sujeito e ator social de seu processo de socialização, e também construtora de

sua infância, de forma plena, e não apenas como objeto passivo desse processo e/ou de qualquer outro (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2012, p. 49).

É na primeira infância que se inicia o desenvolvimento da identidade do indivíduo. A família é a primeira organização social que a criança tem contato e é nessa primeira relação que as referências começam a ser construídas. Além dessas referências familiares e culturais, é importante que elas se vejam representadas nos brinquedos, filmes, programas de televisão e na literatura. Por vezes, esses produtos culturais carregam uma marca eurocêntrica e especialmente a literatura infantil (foco deste estudo) nos leva a questionar: Onde estão as personagens negras? E as princesas⁴ e príncipes negras/os? Qual história é contada para as crianças na infância?

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019, p. 26) alerta para o perigo de uma “história única”, pois a “[...] história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história, se torne a única história”. De acordo com Adichie, histórias únicas podem roubar a dignidade e a cultura de um povo. Assim, concordando com a autora, é necessário apresentar outras narrativas que valorizem todas as infâncias.

Para que seja possível conhecer outras histórias, fruto de reivindicações e demandas apontadas pelo Movimento Negro desde os anos de 1980, a Lei 10.639/2003 foi aprovada em 1999 e sancionada em 03 de janeiro de 2003. Essa Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por meio da inclusão dos artigos 26-A e 79-B, resultando na obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em todas as instituições de ensino fundamental e médio do país (GOMES, 2017).

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é desconsiderada no texto da Lei 10.639/2003, deixando um hiato quanto à sua abrangência nesta etapa da educação. Instituídas pelo Parecer CNE/CP Nº 3/2004 e pela Resolução CNE/CP Nº 1/2004, no ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

⁴ Devido ao fato de esse estudo ter como foco a literatura infantil, uso como referência princesas e príncipes por serem personagens que estão mais presentes na literatura direcionada ao público infantil, principalmente por se tratar dos primeiros livros que crianças têm contato, dos quais alguns clássicos são duplamente reforçados com as crianças por meio de adaptações para o cinema.

Africana – DCNERER. Esta, por sua vez, engloba a educação básica, cujo entendimento é que contemple assim, a educação infantil.

Outro documento que reafirma a necessidade da EREER na educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (DCNEI). Elas orientam que a proposta pedagógica de creches e pré-escolas deve assegurar “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (BRASIL, 2010, p. 21). Para que a diversidade étnico-racial estivesse presente na revisão das DCNEI, houve um movimento de pesquisadoras engajadas nos estudos da infância. Quanto a esse movimento durante a sua revisão e atualização em 2009, discutiremos um pouco mais no Capítulo 2 desta dissertação.

Caroline Jango (2017, p. 63) enfatiza que “[...] para abordar a multifacetada dinâmica inclusão-exclusão do negro na sociedade e na escola, além de problematizar as relações raciais, devemos necessariamente discutir a temática identidade”. Partindo dessa posição, a presente pesquisa pretendeu responder à seguinte pergunta: Os momentos de interação com obras de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira possibilitam diálogos e reflexões que contribuem para o fortalecimento das identidades de crianças pequenas?

Visando respondê-la, o objetivo geral da dissertação é analisar as manifestações (falas, gestos, emoções, representações imagéticas) de crianças negras, entre quatro e cinco anos de idade de uma turma da educação infantil, sobre seus pertencimentos étnico-raciais, quando em contato com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. Decorrentes deste, os objetivos específicos são:

- a) observar como as crianças pequenas interagem com livros literários que tematizam a cultura africana e afro-brasileira;
- b) investigar aspectos da identidade infantil, autoimagem, relacionamento entre criança/professora⁵ e criança/criança, a partir do pertencimento étnico-racial;

⁵ Por compreender que a maior parte das profissionais da primeira etapa da educação básica é constituída por mulheres, optei em utilizar o feminino nesta dissertação, quando estiver me referindo a esse nível escolar.

c) identificar a influência das representações positivas de personagens negras da literatura infantil no pertencimento étnico-racial das crianças negras;

d) elaborar, como produto educacional, um relato de experiências.

O público participante desta pesquisa são crianças do grupo V⁶ e a professora regente de uma turma de um Centro Municipal de educação infantil de Serra-ES. A escolha dessa faixa etária (crianças de quatro a cinco anos de idade) se deve à preocupação com o tempo do mestrado ser de 24 meses e pesquisas com crianças bem pequenas demandarem mais tempo. Assim, já que a intenção era analisar as manifestações de crianças negras ao interagirem com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira, optamos em realizar a pesquisa apenas com o grupo cinco, por sua vez composto por crianças ainda na primeira infância.

Considerando as características desse grupo etário, os interesses aqui propostos e a inspiração que parte do estudo de Sara da Silva Pereira (2019), para alcançar os objetivos, utilizamos como metodologia a pesquisa do cunho qualitativo por meio da pesquisa-ação. Robert C. Borgdan e Sari Knopp Biklen (1994, p. 48) salientam que “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência”.

Para a realização do estudo, as etapas envolveram: investigação teórica de estudos sobre o tema; solicitação de autorização à municipalidade de Serra-ES para a realização da pesquisa em uma instituição municipal; escolha do Centro Municipal de educação infantil (CMEI) para o desenvolvimento da intervenção; solicitação de autorização da direção do CMEI; submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)⁷; conversa com a professora regente da turma escolhida, inicialmente com o intuito de captar o seu nível de conhecimento acerca da literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira;

⁶ Na rede municipal de Educação da Serra - Espírito Santo, compreende como Grupo V crianças que completaram 5 anos até o 31 de março, portanto é comum encontrar nessa turma crianças com 4, 5 e 6 anos de idade.

⁷ Número do processo: 63691822.2.0000.5542.

exposição de parte dos livros do acervo do “LitERÊtura”⁸ para as profissionais da instituição, pais, mães e responsáveis pelas crianças da turma; levantamento do acervo bibliográfico do CMEI referente à literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira; realização de reuniões com mães, pais e/ou responsáveis das crianças participantes para apresentação do tema e objetivos da pesquisa; coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos/das pais, mães e/ou responsável legal (APÊNDICE A), da professora (APÊNDICE B) e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE C) pelas crianças; realização dos momentos de roda de leitura literária em sala; diálogo com crianças da turma.

Os referenciais teóricos que fundamentaram o estudo são divididos em três campos:

1) Literatura: Eliane Debus (2017), com o conceito de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira; Débora Cristina de Araujo (2010, 2011, 2015, 2018 e 2019), com a proposta de análise por meio de tendências contemporâneas da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira; Ione da Silva Jovino (2006), com contribuições sobre o advento de personagens negras na literatura infantojuvenil; e Sara da Silva Pereira (2019), com contribuições quanto os procedimentos metodológicos.

2) Infância e relações étnico-raciais: Eliane Cavalleiro (2020), com as discussões quanto ao racismo, preconceito e discriminação na educação infantil; Caroline F. Jango (2017), debatendo as representações sociais e identidades das crianças negras na escola; Fúlvia Rosemberg (2011) e Lucimar Rosa Dias (2007, 2015, 2019), com abordagem das relações étnico-raciais na educação infantil.

⁸ Como informa Araujo (2022), em 2020, o grupo LitERÊtura teve um projeto de pesquisa aplicada aprovado para o “Edital Equidade Racial na Educação Básica: pesquisa aplicada e artigos científicos”, lançado em 2020 pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). Dentre mais de 600 projetos concorrentes, o grupo foi um dos 15 selecionados. “Intitulado *LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira*, [o projeto teve como] objetivo realizar formações sobre práticas de mediação da leitura literária infantil e juvenil com foco na cultura africana e afro-brasileira” (ARAUJO, 2022, p. 21) em uma instituição de educação básica da Serra (a EMEF Antônio Vieira de Rezende). Por meio do financiamento conseguido, foi possível adquirir um acervo com mais de 200 livros literários com temática da cultura afro-brasileira e africana tanto para a referida escola quanto para o próprio grupo LitERÊtura, além de outras ações. Ver mais detalhes em: <https://literetura.files.wordpress.com/2022/04/e-book-literetura.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022. Passado mais um período desde essa informação, de acordo com a pesquisa de Iniciação Científica de Letícia Maria Barreto (2023), o trabalho de catalogação do acervo do LitERÊtura está apontando para mais de 300 livros.

3) Identidade e relações étnico-raciais: Lucimar Rosa Dias (2007), Nilma Lino Gomes (2017) e Kabengele Munanga (2005), com reflexões sobre identidade negra e relações étnico-raciais.

Durante a revisão bibliográfica realizada (que será apresentada no Capítulo 2) foi possível observar que são poucas as pesquisas em que as crianças são as principais participantes; a maioria dos estudos analisados optaram pela observação e análise das práticas docentes. Esse é mais um fator que realça a justificativa desta pesquisa, pois tem como foco a criança, seu protagonismo, a relação com os/as adultos/as a sua volta e sua importância dentro dos espaços educacionais. Este estudo, ao se comprometer em ouvir as crianças, pretendeu interpretar as diversas infâncias que circundam o CMEI, bem como as possíveis identidades que estão se constituindo naquele ambiente e de que maneira as relações étnico-raciais afetam a visão de si e do outro.

A criança é um sujeito de direito, potente e participativo que, com as suas experiências e subjetividade, diz sobre si e sobre o mundo. Desse modo, entende-se que a sua voz é uma forma de manifestação de seus anseios, angústias e medos. Então, lança-se a pergunta: como falar de infância sem ouvir as crianças e compreender suas manifestações? Quanto à essa questão, Maria Cristina Soares de Gouvea (2008, p. 111) considera “[...] que a criança tem um papel ativo no seu processo de socialização e que, através das interações sociais, significa e interpreta o mundo em suas práticas [...]”.

Assim, para compreender a construção histórica da criança enquanto sujeito de direito, o primeiro capítulo, “Concepções de infâncias e a educação infantil”, se ampara nos estudos da criança e da infância no ocidente, dando ênfase às que se constituem no Brasil.

O segundo capítulo, “Outros estudos sobre EREER e literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira”, é o resultado do levantamento bibliográfico de trabalhos realizados entre os anos de 2003 a 2021 e que tematizaram a EREER na educação infantil e a literatura infantil com personagens negras. O interesse é verificar como e se a criança participa ativamente da pesquisa e os possíveis limites e avanços no sentido de reconhecer as contribuições desta pesquisa para o campo.

Já no terceiro capítulo, “Pesquisa-ação como caminhar metodológico”, apresenta a metodologia empregada na pesquisa e os passos para o seu desenvolvimento, bem como o campo da pesquisa, os/as participantes, os instrumentos e os procedimentos.

O quarto capítulo, “Era uma vez... As obras literárias presentes no Centro Municipal de educação infantil” percorrem as páginas de parte do acervo literário do CMEI, os livros presentes na sala da pedagoga e da professora regente da turma investigada, bem como os que as crianças têm acesso direto. Além disso, é feita uma análise por amostra de algumas obras literárias presente no CMEI que contêm em seus enredos personagens negras.

O quinto capítulo, “‘Eu acho que eu sei por que você trouxe esses livros com pessoas marrons: porque você é marrom também’– As vozes das crianças” descreve o contexto da investigação: o contato das crianças com os livros, suas manifestações sobre a literatura infantil, seus gestos, falas, movimentos e reproduções imagéticas. É, portanto, a análise das ações e protagonismo das crianças.

Por fim, o capítulo sexto, “‘Eu nem sabia que era negra até te conhecer’: conclusões inacabadas” apresenta as considerações finais da pesquisa, bem como as possibilidades de continuidade. Neste capítulo é apresentado, também, o produto educacional, que é parte do requisito para obtenção do título de mestrado. São as narrativas de uma pesquisadora negra no percurso até a conclusão do mestrado. É a apresentação das dores e amores da Pós-Graduação. É, portanto, uma contribuição para a sociedade em forma de relatos.

Este estudo, que teve as crianças pequenas da educação infantil como protagonistas e buscou observar as suas manifestações a partir do contato com obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira, demonstra como a inserção da literatura na vida das crianças pode contribuir na construção das identidades e na percepção quanto ao outro. A dissertação finda, entretanto, apontando caminhos quanto à necessidade de mais pesquisas que contemplem as infâncias que perpassam os Centros de educação infantil do município de Serra.

1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo dedica-se a fazer uma breve reflexão sobre a trajetória da infância no ocidente, pois compreender o processo da gênese da categoria infância é inerente a todo/a pesquisador/a que deseja se aprofundar nas questões da infância e da criança. Assim, a primeira parte do capítulo apresenta o conceito e a história da infância pelo olhar e contribuições de Philippe Ariès (1986), Mary Del Priore (1992), Colin Heywood (2004), Maria Cristina Soares de Gouvea (2004), Manoel Jacinto Sarmiento (2008) e Ione da Silva Jovino (2015).

Faz-se necessário voltar em alguns momentos da história, visto que o conceito de infância que temos hoje, por muito tempo não existiu. Ao retornar, percebemos que essa concepção foi socialmente construída ao longo dos séculos de acordo com as particularidades de cada modelo de sociedade.

Para compreendermos a transição da “infância a ser superada” e a construção de infância enquanto “categoria social”, tomamos como referência as discussões de Gabriela Tebet (2019, p. 133) com a reflexão de “[...] que no âmbito dos Estudos da Criança, a ideia de ‘infância’ está associada a uma etapa da vida a ser superada no processo evolutivo do ser.” Ela destaca tal afirmativa a partir do pensamento de Platão, Rousseau, Locke, Hobbes e Piaget. Tais autores partem da premissa de que sair da infância seria uma “evolução” individual humana.

Tebet (2019) apresenta, também, que autores como Qvortrup, Corsaro e Sarmiento desenvolvem pensamentos distintos dos citados anteriormente, sendo que,

[...] na perspectiva dos Estudos da Infância, a infância tem sido pensada por autores como Qvortrup, Corsaro e Sarmiento, dentre outros, como parte da estrutura social, configurando-se como uma ‘estrutura do tipo geracional’, que significa dizer que em toda sociedade, independente do fato de que crianças deixem de ser criança em algum momento, a infância continua existindo e passa a ser habitada por outro grupo de crianças (TEBET, 2019, p. 133).

Ao longo dos tempos, a infância da cultura ocidental passou por diferentes fases em que a criança é reconhecida ora como inocente, ora como impura, entre características inatas e as adquiridas, entre a dependência e a independência.

De acordo com Philippe Ariès (1986), a criança burguesa europeia era vista como um ser adulto em miniatura e suas características representadas na arte medieval eram de homens ou

mulheres reproduzidos/as em uma escala menor, tendo apenas o tamanho para diferenciá-las das pessoas adultas. Assim, “[...] a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la” (ARIÈS, 1986, p. 50). Ressalta ainda que “[...] na sociedade medieval a criança a partir do momento em que se passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes” (ARIÈS, 1986, p. 156). As crianças eram expostas aos mesmos ambientes e tarefas de trabalho de pessoas adultas.

Em síntese:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1986, p. 65).

Conforme defendido pelo autor, anterior ao século XIII não existia o sentimento de infância e não havia registros dela. Todavia, contrariando a tese defendida por Ariès, Moysés Kuhlmann e Rogério Fernandes (2004, p.16-17) afirmam que:

A historiografia da infância tem-se ocupado do debate sobre a obra de Philippe Ariès, em torno do processo de desenvolvimento da concepção moderna da infância, da época e dos ritmos em que se deu. Os estudos que têm se realizado mostram que a consciência da existência de diferentes períodos da vida humana, por parte dos adultos, assim como as atribuições e representações realizadas às características específicas de cada um deles – incluída a particularidade infantil – pode ser identificada desde a Antiguidade e nas mais diversas culturas [...]. Contrariamente às teses de Ariès, na Idade Média teve-se a percepção nítida da especificidade da infância. A criança era construída, em primeiro lugar pelo amor ou pela rejeição dos pais e aquele se manifesta no protagonismo da mãe durante o período da criação, acolhimento a criança, rejeitando-a ou, eventualmente, praticando o infanticídio.

Assim os autores argumentam que transpor para outros países as ideias de Ariès sobre a infância francesa é arriscada, pois pode comprometer a interpretação quando nivelada a outras realidades.

Embora Ariès seja um pioneiro nos estudos da infância e tenha aberto caminhos para que outras/os pesquisadoras/es desenvolvessem pesquisas com a temática, alguns/as autores/as, mesmo reconhecendo este lugar sobre ele, fazem críticas a sua pesquisa. Colin Heywood (2004), por exemplo, ao analisar a tese de Ariès sustenta que:

A obra *História social da criança e da família* (cujo original é de 1962) teve aceitações distintas entre os historiadores profissionais (diga-se de passagem, Ariès era um historiador amador, 'de fim de semana'). Alguns, inclusive medievalistas, aceitaram sua interpretação da infância com entusiasmo, utilizando suas ideias como inspiração para as próprias pesquisas. Outros foram mais comedidos em sua apreciação, ou abertamente hostis (COLIN, 2004, p. 24, grifo do autor).

É válido destacar também que Ariès, em sua análise iconográfica, retratou apenas a infância de classes abastadas. Seu trabalho histórico se limitou ao espaço europeu e à dinâmica temporal da modernidade (JOVINO, 2015). Assim podemos supor que as crianças de Ariès eram brancas e isso nos alerta sobre a necessidade de um olhar mais atento às pesquisas da história da infância. Esse fato nos leva a questionar: quais os olhares e perspectivas as crianças e infâncias negras ocuparam nessa concepção de infância e na sociedade moderna? E acrescentar outra pergunta, em relação ao contexto nacional: qual o lugar que a criança negra ocupava e ocupa na sociedade brasileira? É importante destacar também o fato de que crianças negras e suas famílias eram capturadas, vendidas e escravizadas e não aparecem na obra do historiador, mesmo a modernidade analisada por Ariès sendo o momento histórico de desenvolvimento e consolidação da escravização negra e do colonialismo.

Ione da Silva Jovino (2015, p. 191) reconhece as contribuições de Ariès “[...] na história da infância, bem como no uso das imagens como evidência”. Entretanto, analisa que o autor retrata uma uniformidade infantil, não considerando outros modelos de sociedade. Quanto a isso, Gouvea (2004) reflete que:

Cabe salientar que o trabalho de Ariès assumiu um papel paradigmático no campo, constituindo-se como referência para uma tradição de estudos que transpunha o modelo do autor para outros contextos nacionais e momentos históricos, desconsiderando ou minimizando as significativas diferenciações. Na produção mais recente, revela-se não a afirmação de um modelo universal, conformado historicamente a partir das classes abastadas dos países centro-europeus, o qual teria sido irradiado para outros contextos sociais, como postulava o autor. Ao contrário, verifica-se, no acúmulo das pesquisas desenvolvidas, uma diversidade de processos históricos, em que a experiência da infância diferencia-se de acordo com categorias sociais definidoras da identidade infantil, como gênero, classe social, etnia, religião, categorias que vêm sendo contempladas no seu entrelaçamento nas investigações mais recentes (GOUVEA, 2004, p. 99).

Nesse percurso da infância é ingênuo pensar que todas as crianças passaram pelo mesmo processo em todos os lugares. No Brasil, por exemplo, as infâncias de crianças negras

estavam inseridas em uma sociedade escravocrata⁹, marcada pela violência, abandono e tortura. Tal afirmação está presente na reflexão de Mary Del Priore (1992, p. 7- 8):

Resgatar a história da criança brasileira é dar de cara com um passado que se intui, mas que se prefere ignorar, cheio de anônimas tragédias que atravessaram a vida de milhares de meninos e meninas. O abandono de bebês, a venda de crianças escravas que eram separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas que não excluem os abusos sexuais, as doenças, queimaduras e fraturas que sofriam no trabalho escravo ou operário foram situações que empurraram para mais de três séculos a história da infância no Brasil.

A autora, ao analisar a construção da história da criança no Brasil marcada por uma sociedade contraditória economicamente e sob mudanças culturais, descreve que “[...] a história da criança fez-se à sombra daquela dos adultos”. Entre pais, mestres, senhores ou patrões, os pequenos corpos dobraram-se tanto a violência, à força e às humilhações, quando foram amparadas pela ternura e os sentimentos maternos (PRIORE, 1992, p. 7).

De acordo com Mabel Farias (2005), no contexto do Brasil escravocrata, a população infantil fazia parte de dois grupos: criança da casa-grande e criança escravizada. Esses dois grupos tinham tratamentos diferenciados: enquanto as crianças da casa grande recebiam educação e cuidados, ao nascerem, as crianças negras e escravizadas já eram retiradas de suas mães pois estas atuavam como amas de leite das crianças brancas.

Mesmo não sendo o foco deste estudo, vale abrir um parêntese para evidenciar a invisibilidade das crianças indígenas ao longo dos estudos sobre infâncias. Parte dos estudos analisados sobre infâncias de crianças no Brasil tendem a apresentar uma infância homogênea, e a criança indígena, quando aparece, é como aquela que precisava ser catequizada e doutrinada dentro dos princípios cristãos.

Farias (2005) relata que crianças negras escravizadas, a partir dos cinco anos de idade já eram instruídas e treinadas para desenvolverem trabalhos como, descascar mandiocas e carregar pequenas encomendas para seus senhores. Algumas crianças eram doadas para fazer companhia aos filhos e filhas das “senhoras” na casa grande, servindo muitas vezes de “brinquedo” para crianças brancas. Eram feitas de cavalos de montaria e até carros de boi, brincadeiras brutas e desumanas.

⁹ Período colonial.

A criança negra era personalidade anulada no meio social; ela passava a *ser* ‘algo’, às vezes ‘alguém’, tomando sempre como referencial outras personalidades que interferiam na sua realidade. Em relação aos pais, era o filho parido, ao senhor da casa-grande, o futuro escravo adulto e ao filho do senhor, um escravo em miniatura ou um brinquedo (FARIAS, 2005, p. 42).

A relação entre a mãe escravizada e suas crianças era sempre tensa e fragmentada, considerando a não possibilidade do exercício pleno da sua maternidade. Em alguns casos, crianças filhas/os de escravizadas eram retiradas das suas mães e abandonadas pelos escravocratas pelas ruas (FARIAS, 2005).

E nesse sentido, o grande número de crianças pelas ruas e a taxa de mortalidade infantil elevada começou a ser vista como um problema e uma ameaça para as autoridades governamentais do Brasil do século XVII. Assim, uma medida para conter a mortalidade das crianças enjeitadas pelos senhores e por algumas mães da classe branca desfavorecida foi a instauração das “Casas e Rodas de Expostos”, que abrigavam inúmeras crianças abandonadas. A roda era composta por um cilindro de madeira que permitia às pessoas “depositarem” as crianças sem serem vistas. Segundo Maria Luiza Marcílio (2006, p. 57):

O nome roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura, o expositor depositava a criancinha que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro.

De acordo com Farias (2005), denominavam-se enjeitadas todas as crianças abandonadas, fossem elas brancas, negras ou mestiças. Vale ressaltar que na Roda dos Expostos eram também “depositados” bebês indesejados por mulheres da alta sociedade e principalmente filhas/os de escravizadas, frutos de estupros cometidos por senhores de engenho.

Marcílio (2006) relata que os bebês colocados na Roda ficavam aos cuidados das amas de leite até os sete anos de idade. Atingindo esta idade retornavam para a Casa dos Expostos e essa procurava uma família para criar a criança. A autora deduz que esse sistema de criação dos “[...] expostos em casas de famílias foi o sistema de proteção à infância abandonada, mais amplo, e presente em toda a História do Brasil. É ele que, de certa forma, torna original a história da assistência à criança abandonada no país” (MARCÍLIO, 2006, p. 60).

Entretanto, as instituições que abrigavam as crianças abandonadas não eram estruturadas para que elas tivessem um bom desenvolvimento. Alguns desses espaços não tinham padrões de higiene e alimentação adequada para as crianças pequenas, prejudicando, assim, a saúde e provocando alta taxa de mortalidade. Devido a tais fatos, no final do século XIX começam a acontecer campanhas para a extinção das instituições.

A Roda dos Expostos sobreviveu aos três grandes regimes do Brasil, sendo uma das instituições de maior período no país.

Criada na Colônia, perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a República e só foi extinta definitivamente na recente década de 1959. Sendo o Brasil o último país a abolir a chaga da escravidão, foi ele igualmente o último a acabar com o triste sistema da roda dos enjeitados (MARCILIO, 2006, p. 51).

Ao apresentar as infâncias brasileiras não podemos deixar de considerar outro marco histórico nesse processo: a Lei do Ventre Livre¹⁰, decretada em 1871, tornava livre todas/os as filhas e filhos das mulheres escravizadas a partir da data de sua publicação. Entretanto essa Lei foi mais uma ação governamental de caráter ilusório, pois as crianças ficavam sob a tutela dos senhores de suas mães até os oito anos de idade e, após esse período, os senhores optavam em entregá-las ao Estado e receber uma indenização ou utilizar os seus serviços até os 21 anos de idade. De acordo com Mario Theodoro (2008), a opção em ficar com essas crianças nas fazendas e explorá-las no trabalho escravizado foi na grande maioria a escolha dos senhores. Assim, a referida Lei não tornou livre efetivamente as crianças negras.

Diante dessa breve relação de acontecimentos em que a criança negra esteve inserida, é contraditório analisar todas as infâncias a partir de um mesmo ângulo. A história da criança negra no Brasil foi, historicamente, marcada por violência, abandono e submissão ao trabalho.

A concepção de infância foi sendo modificada e construída historicamente de maneira diversificada ao redor do mundo, assim perpassando pela função social da/o adulta/o em miniatura, de sujeito de menor valor e subalterno até chegar à criança cidadã da contemporaneidade.

¹⁰ Lei nº 2.040 de 28 de setembro de 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM2040.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

Perante o exposto até aqui, vale considerar que nem todas as crianças tiveram suas infâncias constituídas a partir do mesmo processo. Por isso a necessidade de seguirmos com a discussão sobre a educação infantil no Brasil.

1.1 BREVE CAMINHO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL - MARCOS LEGAIS

No Brasil, o atendimento às crianças pequenas por muito tempo esteve atrelado ao trabalho da mulher fora de casa. Desse modo ganhava mais força o caráter assistencialista voltado para a higiene, alimentação e ensinamentos de valores morais. Entretanto, enquanto as crianças da classe trabalhadora tinham esse tipo de atendimento, os filhos e filhas das famílias mais abastadas recebiam um atendimento voltado para o desenvolvimento intelectual, diferenciando-se, assim, as creches e pré-escolas de crianças pobres das ricas (KUHLMANN, 2015).

O atendimento educacional da criança pequena passa a ser visto como um favor aos pobres, que se estabelece por meio do repasse das escassas verbas públicas às entidades assistenciais, legitimando-as como intermediárias na prestação do serviço à população. A baixa qualidade se transforma em algo aceito como natural, corriqueiro e mesmo necessário. Com isso, abrem-se as portas para os usos político e religioso da instituição: a creche funciona com dinheiro público, mas a entidade, por oferecer o serviço, age como se tivesse o direito de utilizar o equipamento para se autopromover, para dar prestígio a políticos, para doutrinação teológica e confessional, numa afronta às liberdades fundamentais do cidadão, definidas por nossa constituição (KUHLMANN, 2015, p. 184).

No início do século XX a sociedade brasileira estava envolvida em um novo contexto que o programa de industrialização gerou no país e as discussões em torno da infância ganharam mais evidência. A partir do Código de Menores de 1927¹¹, um conjunto de medidas foi elaborado para a proteção desse grupo. O Decreto Nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927 consolida as leis de assistência e proteção a menores.

Este conjunto de práticas foi ordenado no Código de Menores de 1927, quando a criança pobre começa a ser “menor”. O Código de 1927 será um marco na linha política e ideológica que conduzirá, de forma hegemônica, o padrão brasileiro de proteção a infância até meados dos anos de 1980. Ao mesmo tempo que se tornou visível a infância como uma área de competência jurídica própria, o Código também foi marco na segregação e diferenciação da infância dos pobres, que logo

¹¹ Decreto nº 17.943 de 12 de outubro de 1927 (Revogado pela Lei nº 6. 697 de 1979)

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm / Acesso em: 18 jun. 2022.

A Lei nº 6. 697 de 1979 foi revogada pela Lei nº 8.069, de 1990.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123
Acesso em: 18 jun. 2022.

passou a ser identificada como infância dos delinquentes e abandonados (NUNES, 2005, p. 74).

Deise Gonçalves Nunes (2005) expõe que a partir desse Código de Menores a criança passou a ser classificada, demarcando a distinção entre a rica e a pobre. A criança rica era preparada pela família e pelo ensino escolar para conduzir a sociedade; a pobre, visualizada como objeto de intervenção social e controlada pelo poder judicial, passou a ser rotulada como “menor”, sendo preparada e ordenada para o mundo do trabalho. As autoridades públicas, no intuito de integrarem o “menor” como mão de obra, desenvolveram uma série de programas de instrução e técnicas para regulamentar o trabalho infantil.

Essa situação de trabalho infantil só foi ser revista no final do século XX devido às manifestações de movimentos sociais que lutavam pelo reconhecimento das crianças como sujeitos de direito e pelos direitos humanos. Como resultado da mobilização, a Constituição de 1988 instituiu que crianças menores de sete anos teriam direito à educação em creches e pré-escolas. Sobre isso, Fúlvia Rosemberg (2011, p. 18) salienta que:

[...] a denominada ‘constituição cidadã’ que além do reconhecimento da ordem democrática, conferiu direitos a segmentos sociais negligenciados até então: as mulheres, os/as negros/as, os /as indígenas, os/as portadores/as de necessidades especiais, as idosas, as crianças e os adolescentes passaram a receber atenção especial. Além disso, reconheceu o país como plurirracial e multilinguístico, incorporando o aporte de negros/as e indígenas ao patrimônio nacional.

Conforme argumenta a autora, determinada parte da população brasileira foi por anos negligenciada e invisibilizada. A Constituição Federal de 1988 teve papel fundamental para as políticas sociais contemporâneas ao reconhecer a criança e demais camadas invisibilizadas da população brasileira como sujeitos de direitos.

Como resultado da luta, preocupação e cuidado com a educação de crianças e adolescentes, nesse contexto foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei que dispõe sobre a proteção integral a este grupo etário.

Rosemberg (2011) infere que a educação infantil brasileira possui um passado antidemocrático e se caracteriza como um subsetor das políticas educacionais. A autora defende a tese de que “[...] a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo

social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais” (ROSEMBERG, 2011, p. 12).

Ao refletir sobre a discriminação do atendimento oferecido aos bebês, a autora sinalizou para uma questão latente quanto ao surgimento de creches no Brasil: destaca que “[...] a creche não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas a dos(as) filhos(as) recém libertos(as) de mães escravas [...]” (ROSEMBERG, 2011, p. 17).

Outro importante apontamento da autora é o fato de que as instituições de educação infantil são baseadas em programas que recebem baixo investimento do Estado, apresentando assim condições precárias de qualidade. Ela expõe que as principais usuárias das creches públicas no Brasil eram crianças negras e pobres¹².

[...] o tema da qualidade de oferta da educação infantil entra na pauta acadêmica e ativista só em meados dos anos 1990. Até então, a vinculação da creche a órgãos da assistência, a concepção dominante de que se tratava de programa de emergência para combater a pobreza, e a propagação via Unesco, Unicef e Banco Mundial de modelos a baixo investimento público fizeram com que se privilegiasse a expansão com qualquer qualidade. Isso acarretou um padrão de funcionamento, em média, na creche e pré-escola públicas e conveniadas com baixa qualidade: educadoras sem a formação profissional requerida, brinquedos, livros e espaços externos e internos insuficientes e inadequados cuja correção vem sendo pautada pelo MEC nos últimos anos (ROSEMBERG, 2011, p. 38).

Quanto às correções pautadas pela autora, um grande marco para a educação infantil foi quando ela passou a integrar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tornando-se a primeira etapa da educação básica brasileira.

Kuhlmann (2015) realça que o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação nacional é uma superação de um obstáculo. Para o autor,

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo (KUHLMANN, 2015, p. 186).

¹² Refletindo sobre números atuais, é possível reconhecer uma mudança neste quadro, que produziu um novo problema: de acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica 2021 – Educação Infantil, menos crianças negras e pobres estão frequentando a creche se comparadas ao número de crianças brancas e ricas matriculadas.

No ano de 2006, a educação infantil passou por novas importantes mudanças. Devido às alterações na LDB, o ensino fundamental, que era de oito anos, passou a ser de nove, atendendo crianças a partir dos seis anos. Assim, a faixa etária de atendimento da educação infantil reduziu para até os cinco anos. Em 2009, a LDB sofreu nova alteração determinando a obrigatoriedade da matrícula na pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Diante das mudanças na Lei 9.394/1996, os municípios são obrigados a garantir matrícula de todas as crianças nessa faixa etária na educação infantil e às mães, pais e/ou responsáveis, estabeleceu-se a obrigatoriedade de matricular e manter a frequência das crianças na instituição. Com a nova redação da LDB dada pela Lei nº 12.796, de 2013 a educação infantil passou a ter a seguinte organização:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – Avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – Carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de sete (sete) horas para a jornada integral;

IV – Controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – Expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Dentre a legislação reguladora, vale destacar a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Esse importante documento construído a partir de discussões com a área da educação infantil revisou a Resolução CEB/CNE nº 1, de 7 de abril de 1999, e passou a direcionar o atendimento em creches e pré-escolas.

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as 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 (BRASIL, 2009, p. 1).

As DCNEI (BRASIL, 2009, p. 2) delineiam que a proposta pedagógica para essa etapa da educação deve garantir: “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade, comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.”.

Ao analisar as orientações das DCNEI quanto à proposta pedagógica para a educação infantil, buscamos nas reflexões de Gomes (2001) evidências que comprovam tal assertiva da normativa. Ao discorrer sobre educação cidadã, etnia e raça, a autora aponta para uma questão fundante ao se pensar políticas educacionais: “[...] a implementação de políticas educacionais não pode prescindir da realidade socioeconômica brasileira” (GOMES, 2001, p. 85).

Assim entendemos que os currículos também necessitam valorizar a diversidade étnico-racial presente na unidade de ensino e na comunidade em que está inserida.

O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida histórica do povo brasileiro. A escola tem considerado que a conquista da cidadania se dá de maneira diferente para negros e brancos no Brasil? Ao propor uma educação cidadã que articule a questão racial, tanto os/as educadores/as quanto os/as formuladores/as de políticas devem estar cientes da complexidade que envolve a história e a trajetória escolar do segmento negro no Brasil (GOMES, 2001, p. 85).

As DCNEI são, também, uma das normativas que orienta para uma proposta pedagógica que reconheça e valorize “[...] as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2009, p. 3). Esta orientação foi incluída no documento após a participação de pesquisadoras e pesquisadores das infâncias na revisão da DCNEI. Quanto a essa movimentação discutiremos um pouco mais no Capítulo 2.

Embora esse avanço de extrema relevância em um documento normativo da educação infantil, aprovada no ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de “[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]” (BRASIL, 2017, p. 7), demonstra silenciamento quanto às práticas pedagógicas que enfrentam as desigualdades raciais nessa etapa da educação.

Ellen de Lima Souza e Alexandre Filordi de Carvalho (2022) dissertam como a BNCC trata as infâncias de forma homogênea. Para a autora e o autor, ao generalizar as crianças no currículo da educação infantil, a normativa não considera as singularidades étnicas e raciais de cada criança.

Quando consideramos, contudo, a questão da educação da primeira infância das crianças negras, constatamos que a BNCC não possui ênfase objetiva, estruturada e delimitada para elas. Aliás, negros e negras são suprimidos, de modo geral, na BNCC e abstraídos no espectro de afrodescendentes, quando nem todo afrodescendente é negro ou negra. A primeira infância da criança negra é absorvida em estratégias formativas generalizadas, como se a infância fosse uma etapa de vida universal em seu caráter, aspecto e em sua demanda formativa. (SOUZA, CARVALHO, 2022, p. 3).

Como já apresentado neste estudo, a infância não é universal, existem diferentes maneiras da criança viver a sua infância. Por isso é indignante como um documento recente, como é a BNCC, continue não reconhecendo, como fez historicamente a educação do país, que diversas culturas revelam uma variedade de infâncias. Souza e Carvalho (2022, p. 4) denunciam o “racismo sistêmico” sustentado pela BNCC. Ao expor o compromisso com a educação integral¹³, por exemplo, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) declara que reconhece a escola “[...] como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidade”, sem expor de forma teórica e contextualizada os grupos que sofrem discriminação.

A BNCC apresenta em seu texto as palavras “igualdade”, “diversidade” e “equidade” para orientar de forma rasa que o currículo direcionado para determinados grupos socialmente discriminados na sociedade brasileira deve ser diferenciado. Percebe-se a inclusão de todos os grupos étnico-raciais no “pacote” da diversidade dentro dos temas “transversais” da educação.

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2017, p. 19).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 25) “[...] na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da educação infantil (interações e brincadeiras), devem

¹³ De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14), “[...] independente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”.

ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento¹⁴ para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver”. Assim, a organização curricular da educação infantil no documento se estrutura em cinco campos de experiências: “o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Ao serem analisados, percebe-se que nenhum dos campos apresentados trata de maneira direta ou indireta da história e cultura africana e afro-brasileira, muito menos de práticas de combate ao racismo e a discriminação.

No campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, é possível observar uma padronização cultural, quando a BNCC faz a seguinte colocação:

[...] na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (BRASIL, 2017, p. 40).

É válida uma reflexão sobre quando o documento descreve as diferenças a partir do “outro”. A “outra cultura”, “outros grupos”. Embora saibamos que existem variadas culturas no Brasil, é pertinente questionar quem sempre é colocado como “o outro”. Jango (2017, p. 66) sinaliza que o “outro” no contexto de uma sociedade racista é sempre aquele que não “se enquadra no padrão branco ocidental estabelecido”. Logo, ao analisarmos o contexto no campo de experiência citado, deduzimos que existe uma homogeneização, um padrão de normalidade, quem não está inserido nele.

Como bem denunciam Souza e Carvalho (2022, p. 16-17) “[...] a educação da primeira infância na BNCC em momento algum considera as especificidades das crianças negras, indígenas nem se fala – pois a atual política é de extermínio evidente dos povos indígenas”. Este apagamento das crianças negras e indígenas no documento é sinal de alerta quando pensamos o currículo da educação infantil, pois a escola pode continuar sendo lócus que fixa quem somos e quem são os outros. Jango (2017, p. 70) indica que “[...] na escola, logo se define quem é o ‘eu’ e quem é o ‘outro’, que deve ser temido, mantido a uma distância segura.

¹⁴ São direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 25).

Pois sabemos que foi a cultura branca dominante que homogeneizou os espaços educacionais e que o espaço de valorização das demais culturas é restrito ou nulo”.

No próximo subitem apresentamos brevemente a educação infantil do município da Serra, o funcionamento e normativas que regem esta etapa da educação. É ponto de análise, também, como a educação do município tem implementado a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo da educação pública municipal, sobretudo na primeira etapa da educação básica.

1.2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SERRA-ES

Serra é um município do estado do Espírito Santo e faz parte da Região Metropolitana da capital, Vitória. Conforme estimativa de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Serra contabiliza 536.765 habitantes, sendo o município mais populoso do estado do Espírito Santo.

Serra é também uma cidade com influências culturais e religiosas marcadas pelas tradições africanas e indígenas. Eduardo Araujo (2021), em sua pesquisa de mestrado, salienta que o município é uma “cidade negra”. O autor confirma tal afirmativa com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 que registra 67% da população serrana como autodeclarada pretos e pardos (negra) e “[...] pelas manifestações culturais e religiosas influenciadas por tradições africanas como: a folia de Reis, o Congo ou os festejos de São Benedito” (ARAUJO, 2021, p. 97).

O município de Serra foi, também, palco do principal movimento ocorrido no estado do Espírito Santo contra a escravização: a “Insurreição do Queimado”. Ao expor sobre o levante, Araujo (2021, p. 98) elucida que:

Esse evento constituiu em um levante de escravizados, ocorrido no distrito homônimo em 19 de março 1849. Consta a história que o padre da localidade, Gregório de Bene, prometera a liberdade aos escravizados que trabalhassem em suas horas de folga na construção da igreja do local. Ao término da obra, no entanto, as promessas não foram honradas, o que deflagrou a revolta.

Cleber Maciel (2006, p. 99), ao relatar a “Revolta dos escravos de Queimado”, salienta que a motivação não foi apenas as promessas não cumpridas do Padre Gregório, “[...] o movimento

foi organizado e iniciado por alguns escravos conscientes da conjuntura histórica, que parecia apontar para uma possível vitória”.

A partir da exposição apresentada por Araujo (2021) ao trazer dados do IBGE em sua pesquisa, de que 67% da população serrana é autodeclarada preta e parda, é possível afirmar que Serra tem uma população predominantemente negra (preta e parda). Logo, pode-se considerar que a rede pública de educação do município atende, em sua maioria, crianças e estudantes pretas/os e pardas/os. Essa afirmativa ganha credibilidade a partir do Censo Escolar de 2021, apresentado pela Coordenação de Planejamento e Controle de Matrículas (CPCM).

O exposto anteriormente se reafirma conforme indica Juliana Melo Rodrigues Lucas (2022, p. 174),

O Município da Serra, de acordo com os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2021 pela Coordenação de Planejamento e Controle de Matrículas (CPCM), possui 70% das/os estudantes matriculadas/os que se autodeclararam pretos/as e pardos/as. Esse dado supera a média estadual, que corresponde a 47,3% de acordo com o resumo técnico do Estado do Espírito Santo sobre o senso da educação de 2020.

Utilizaremos como exemplo a educação infantil que é a etapa investigada nesta pesquisa. De acordo com o Censo Escolar (SERRA, 2021), em um universo de 19.381 crianças matriculadas na educação infantil municipal, 4.402 são declaradas brancas, 1.171 pretas, 12.515 pardas, 84 amarelas, 28 indígenas e 2.181 não declararam seu pertencimento racial. A partir desses números, podemos analisar que a maioria das crianças que frequentam os centros municipais de educação infantil de Serra é negra.

Com esses marcadores cor/raça, cultura e história negra, faz-se necessário questionar: os currículos da rede municipal de ensino da Serra levam em consideração as contribuições dos negros e negras na constituição social e cultural do município desde a tenra idade?

A resposta a essa pergunta necessita de algumas ponderações. Apresentaremos brevemente a seguir o documento que orienta a educação infantil e ensino fundamental do município da Serra-ES. Vale observar que essa orientação foi elaborada em 2008 e não sofreu nenhuma alteração até o atual momento.

No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Educação (Sedu) da Serra organizou um documento orientador para a educação infantil e o ensino fundamental intitulado: “Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental: Articulando saberes, tecendo diálogos”. Até a elaboração de tal documento, Serra não tinha orientações para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental municipal (SERRA, 2008). A Orientação Curricular está fundamentada em uma base teórico-metodológica e histórico-cultural.

Evidenciando a trajetória percorrida, fomos ao longo do trabalho construído coletivamente uma proposta que, garantindo as demandas específicas do trabalho da Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), se inseriu no projeto de ações do município para os diferentes níveis de ensino, articuladas por meio da escolha da base teórico-metodológica e histórico-cultural. Para tecer um intercâmbio de experiências nas condições dadas, acordamos uma possibilidade de trabalho, integrando EI e anos iniciais de EF, dialogando, também, com o trabalho efetivado nas áreas de conhecimento nos anos finais do EF, reafirmando uma perspectiva de que é possível investir numa articulação entre os diferentes níveis a partir dos conhecimentos (SERRA, 2008, p. 27).

O processo de mobilização coletiva em torno das “Orientações Curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental do Município da Serra - ES” se deu a partir das contribuições das/os professoras/es, pedagogas/os, gestoras/es e integrantes da equipe central da Sedu.

O percurso aqui traçado teve como horizonte a afirmação do direito à escola pública de qualidade para todos os sujeitos, o qual se constitui como um movimento ininterrupto de conquistas já alcançadas e outras que ainda estão por ser efetivadas na educação municipal. Isso, para confirmar que, para a educação, não existem fronteiras ou limites, pois, enquanto artefato humano, a educação se objetiva nas práticas de sujeitos produtores de história e de cultura, o que a torna um acontecimento que tem uma significação humana que reúne desejos, utopias, conflitos, negociações, lutas, etc. (SERRA, 2008, p. 13).

Nessa perspectiva, as “Orientações Curriculares” configuram o conhecimento como uma experiência histórica e culturalmente vivida e produzida. Desse modo, o documento tem como objetivo romper com a estrutura de uma listagem de conteúdo, relacionando “[...] os saberes sistematizados com as experiências de vida dos alunos, compreendendo seus valores, seus conflitos, sua forma de pensar e aprender” (SERRA, 2008, p. 14).

Explorar o currículo da rede municipal de ensino da Serra é um tema importante, entretanto o nosso foco é a educação infantil. Pretendemos discorrer sobre a implementação e o atendimento de crianças pequenas no município, sem a intenção de traçar um histórico minucioso. Com base nas Orientações Curriculares de educação infantil e ensino fundamental (SERRA, 2008), é possível perceber que esse município, assim como outros brasileiros, teve

o atendimento da primeira infância desenvolvido no âmbito da assistência social e da educação:

[...] a educação infantil, no município da Serra, teve como marco inicial a década de 1980, com o atendimento às crianças de seis anos de idade nas Classes de Educação Pré-Escolar, inseridas nas unidades de EF, espaços cedidos pela rede estadual e/ou alugados pela Prefeitura Municipal. Nesse período, a Secretaria de Ação Social, em sua reestruturação, inseriu o departamento de Creches, priorizando o atendimento de zero a seis anos (SERRA, 2008, p. 33).

Diante das informações analisadas nesse documento, percebe-se que o atendimento às crianças pequenas que iniciou em 1980, só foi ter melhorias no padrão de qualidade e extensão do atendimento na década de 1990, quando foram construídos novos Centros Municipais de educação infantil (CMEI).

Esse novo olhar para a educação infantil marca o seu reconhecimento e a necessidade de sua ampliação para a população serrana.

Em face das demandas, tornou-se necessária a busca de alternativas no sentido de inserir esse segmento em políticas públicas de desenvolvimento infantil, observando o ordenamento legal proposto no cenário nacional. No ano de 2000, a educação infantil municipal passa a integrar a Secretaria de Educação, que assume todas as competências e responsabilidades inerentes a esse nível do processo educativo, coordenado pela Divisão de Educação Infantil (DEI), em regime de cooperação com a Secretária de Promoção Social (SEPROM) (SERRA, 2008, p. 33).

De acordo com informações publicadas pela prefeitura municipal da Serra¹⁵, atualmente sua rede de ensino possui 74 instituições de educação infantil, atendendo mais de 21.500 crianças. Destas 74 instituições, apenas duas oferecem atendimento de Tempo Integral.

Quanto às normas de atendimento da educação infantil, o Conselho Municipal de Educação da Serra (CMES), tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, fixou normas para atendimento desta etapa da educação básica municipal por meio da Resolução n° 177/2012 que orienta a Proposta Pedagógica nos seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
II – Políticos: dos direitos da cidadania, do exercício da criatividade e do respeito à ordem democrática;

¹⁵ Informações disponíveis na página da Prefeitura Municipal da Serra. Disponível em: <http://www.serra.es.gov.br/site/pagina/a-educacao-na-serra>. Acesso em: 23 mai. 2022.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (SERRA, 2012).

A Resolução CMES nº 177/2012 orienta também que as vagas em creches e pré-escolas devam ser ofertadas em instituições próximas das residências das crianças. A data de corte para a matrícula é 31 de março; assim, quem completa seis anos após esta data deve ser matriculada/o na educação infantil. Por esse motivo é comum encontrar crianças com seis anos de idade ainda nessa etapa. A Portaria Municipal nº 006/2018 estabelece normas complementares de funcionamento para atendimento às crianças matriculadas nos Centros Municipais de educação infantil da Rede Municipal de Ensino da Serra, ficando organizado da seguinte maneira:

Art. 6º O atendimento à criança nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal será de no mínimo 4 (quatro) horas diárias no turno parcial, compreendendo os seguintes horários:

I - no turno matutino, de 7 horas às 11 horas; e

II - no turno vespertino, de 13 horas às 17 horas.

Art. 9º Os grupos ou turmas de crianças serão organizadas por faixa etária obedecendo as planilhas de idade dispostas na Portaria anual que trata da matrícula na Educação Infantil.

Art. 10 Os parâmetros para a organização desses grupos decorrerão das suas especificações, a saber:

I – grupo I – A: crianças de 0 a 11 meses;

II – grupo I – B: crianças de 1 ano a 1 ano e 11 meses;

III – grupo II: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses;

IV – grupo III: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses;

V – grupo IV: crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses;

VI – grupo V: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses (SERRA, 2018).

A mesma Portaria, em seu art. 17, orienta que os CMEI devem ter “Proposta Pedagógica com objetivo de garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens” (SERRA, 2018). As instituições devem estabelecer também normas internas, elaboradas em consonância com a legislação vigente para a organização da rotina do CMEI, respeitando a subjetividade da comunidade atendida.

A educação infantil municipal, a partir da proposta das “Orientações Curriculares” (SERRA, 2008), é sustentada por três eixos: cultura, trabalho e sociedade. Vale refletir e questionar: Qual(is) cultura(s)? Qual sociedade?

As ambiguidades das políticas do município da Serra ora valorizam a cultura municipal ora mostram-se frágeis. Percebe-se que em determinados assuntos e temas ainda estão estagnadas.

Assim, a análise feita a respeito deste documento é que ele necessita de uma revisão, visto que a educação básica nacional sofreu algumas alterações ao longo desses 14 anos¹⁶. Vale destacar, também, que mesmo a educação pública municipal sendo composta pela maioria das crianças e estudantes negras/os (pretas/os e pardas/os), como já demonstrado anteriormente neste estudo, e o município da Serra sendo rico em culturas com referências africanas, afro-brasileiras e indígenas, as temáticas que envolvem essa parte da população são pouco exploradas nas “Orientações Curriculares” (SERRA, 2008).

Outra reflexão válida é que a educação infantil merece referenciais orientadores próprios, com propostas desenvolvidas de acordo com as necessidades dessa etapa da educação. Quanto a tal questão recorro à análise de Rosemberg (2011), ao abordar as políticas e práticas na creche:

O Brasil contemporâneo é, pois, marcado por uma tensão que se reflete, entre outras, nas políticas e práticas de educação infantil, particularmente nas creches: de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos a todas as crianças; do outro, um panorama de intensas desigualdades entre as idades e os diferentes seguimentos sociais, dificultando na prática, o reconhecimento pleno de sua cidadania (ROSEMBERG, 2011, p. 19).

Concordando com a autora, a criança teve avanços significativos ao ser reconhecida como sujeito de direito, entretanto, a educação infantil e as profissionais que trabalham nesta etapa ainda são vistas como menor, ou de pouca importância.

1.3 INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM OLHAR ACERCA DA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE CRIANÇAS NEGRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil ganhou espaço no sistema educacional, tornando-se a primeira etapa da educação básica, vista como lugar de relações interpessoais, socialização e produção de cultura, sendo as crianças sujeitos históricos e de direitos. Nessa dimensão, crianças de todos os pertencimentos étnico-raciais dividem o mesmo ambiente educacional, produzindo cultura, interagindo e reagindo ao que lhes são apresentados pelos educadores e educadoras.

As instituições que atendem as crianças de zero a cinco anos de idade são um dos primeiros lugares de socialização desse público depois da família. Entretanto, Abramowicz e Oliveira

¹⁶ O número de escolas e instituição de educação infantil aumentou, bem como o modelo de educação ao longo desses 14 anos. Portanto, entende-se que o documento necessita de uma atualização, pois ainda tem como parâmetro o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) e o Referencial Curricular Nacional (PCN). Necessita de revisão para acompanhar as orientações das DCNEI (BRASIL, 2009) e também da BNCC (BRASIL, 2017).

(2011) expõem que pesquisas sobre relações raciais com crianças negras em espaços educacionais relatam práticas cotidianas que reforçam o racismo e interferem no desenvolvimento integral de crianças negras.

Mesmo na faixa de etária a partir de 4 anos de idade, as pesquisas na área de educação infantil já apontam a existência da problemática racial entre crianças e adultos, sendo que esses últimos acabam utilizando práticas cotidianas que podem até mesmo reforçar o racismo, levando as crianças negras a um processo de socialização diferente da criança branca (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2011, p. 54).

Eliane Cavalleiro (2020), em sua pesquisa com crianças da pré-escola, relatou que durante uma observação de socialização no parque, por exemplo, foi possível presenciar atitudes concretas de preconceito e discriminação entre elas. Segundo a autora, o ato é uma arma nos momentos de disputa:

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fabio (branco), o xinga de 'besta', e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até estão brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: 'Fedorenta', e esta responde: 'Fedorenta é você'. Catarina então diz: 'É você, tá!'. Letícia responde: 'Eu não; eu sou branca, você é que é preta!' Catarina fica paralisada e não diz mais nada. Até então virada de frente para Letícia, dá-lhe as costas e começa a xingar Fábio. Catarina segundos depois desfere-lhe um golpe na cabeça. O menino chora. A professora, percebendo a confusão, se aproxima do grupo e adverte a menina Catarina, que mais uma vez ouve tudo calada (CAVALLEIRO, 2020, p. 53).

A autora salientou que situações como essa foram vistas outras vezes, sendo perceptível a naturalidade com que crianças brancas expressavam comentários depreciativos a respeito das negras. E mesmo diante de atos discriminatórios e preconceituosos, pôde observar:

O silêncio permanente das professoras a respeito das diferenças étnicas no espaço escolar, somando ao das crianças negras, parece conferir aos alunos brancos o direito de reproduzir seus comportamentos, pois não são criticados ou denunciados, podendo utilizar essa estratégia como trunfo em qualquer situação de conflito (CAVALLEIRO, 2020, p. 54).

Diante das contribuições de Cavalleiro (2020), é possível perceber que crianças ainda na primeira infância já são capazes de reproduzir o racismo. Os xingamentos, estereótipos e isolamento de crianças negras, estão presentes na educação infantil. É importante a atenção frente os momentos de socialização das crianças para que imagens negativas não sejam reforçadas e fortalecidas.

A construção da identidade da criança negra na educação infantil está atrelada a atitudes de afeto, cuidado, acolhimento. Esses elementos são mediados pela professora em sala quando ela dispõe cuidados e atenção igual para todas as crianças, sendo elas, negras ou brancas. É um processo social que se constitui a partir das experiências e interações com o outro. Ela pode ser articulada por um conjunto de tradições e costumes ou pelo processo de exercício de cidadania (NASCIMENTO, 2001).

Stuart Hall (2020, p. 11) argumenta que a identidade “[...] costura o sujeito à estrutura”. Assim, para analisar as identidades infantis é necessário compreender em qual lugar na estrutura social o sujeito investigado está inserido. Considerando que as crianças estão envolvidas em diferentes contextos sociais, não é possível falar em infância única. Não existe uma predestinação ou um padrão predeterminado.

Jango (2017, p. 64) defende que “[...] é importante ter em mente que a construção da identidade está envolta na ideia de indivíduo e de grupo, ou seja, identidade é um conceito que abrange a dimensão pessoal e social”. Nesse sentido, a conveniência social amplia o desenvolvimento individual da criança fazendo com que ela compreenda as relações sociais e culturais às quais pertence e, a partir delas, desenvolva vivências e experiências que contribuam com o processo de formação da identidade.

[...] a construção da identidade, seja ela pessoal ou social, requer uma aproximação do outro, ou seja, se estabelece na relação como o outro se modifica, também, nessa relação. Ademais podemos destacar que as identidades constituem a sociedade e, por sua vez são transformadas nas relações sociais (JANGO, 2017, p. 66).

Nessas relações sociais ocorre a identificação ou não de um sujeito em detrimento do outro. Tal identificação pode trazer “o outro” para perto ou deixá-lo como o diferente, o não aceito por determinado grupo.

A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marcado como inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais (WOODWARD 2014, p. 14).

Woodward (2014), ao afirmar que a identidade está vinculada aos grupos marcados simbolicamente, reforça a questão da diferença e da alteridade. No Brasil, país estruturado em uma perspectiva racista e de dominação do padrão branco ocidental, o negro é sempre

colocado como o “outro”, o diferente, o que não se encaixa nos padrões de beleza aceitos socialmente.

Nessa perspectiva Cavalleiro (2020) contribui ao sustentar que:

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e abundância de estereótipos negativos sobre negros (CAVALLEIRO, 2020, p. 19).

Diante desses apontamentos, é válido afirmar que a construção da identidade é um tema muito caro e indispensável quando pensamos a criança negra dentro da instituição escolar.

[...] a construção da identidade do sujeito não se inicia na escola, ou seja, quando a criança entra na escola sua socialização e, portanto, a construção de sua identidade já teve início. No entanto, a escola pode viabilizar a construção da identidade da criança negra, enquanto parte do seu segmento de origem, como, também, pode contribuir para a negação de sua identidade negra, uma vez que pode aliená-la de seu contexto cultural e histórico fundamentais para a construção de sua identidade (JANGO, 2017, p. 69).

Como já apresentado a partir das reflexões de Cavalleiro (2020), Jango (2017) reitera que as unidades de educação infantil, quando não oferecem práticas pedagógicas que contemplam a diversidade étnico-racial existente, é possível que crianças negras, tidas como “diferentes”, se sintam inferiores em detrimento de crianças brancas, tidas como “padrão”.

Os artefatos culturais apresentados para crianças nessa faixa etária são de extrema relevância para o desenvolvimento de uma identidade racial positiva. Uma obra literária, apresentada para crianças pequenas, por exemplo, pode reforçar estereótipos ou contribuir com a ruptura deles.

Uma vez que livros de literatura são apresentados tendo personagens negras predominantemente em papel de servidão, sofrimento e pobreza, crianças negras não se identificam com elas e tendem a distanciar, aproximando assim dos padrões eurocêntricos e desejando ter as características de crianças brancas.

Quanto a esse afastamento de suas origens culturais que crianças negras são vítimas na educação infantil, é válido destacar uma reflexão de Hall (2020, p. 16):

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identidade não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade de (classe) para uma política de *diferença*.

Maria Aparecida Silva Bento (2011), em revisão de estudos sobre identidade racial na educação infantil, constata que determinados fatos se repetem:

[...]

- muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores, destacam que, entre 3 e 5 anos a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza;
- crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada aquele que não é bem aceito;
- crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras);
- crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele;
- a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (BENTO, 2011, p. 101).

A partir da análise de Bento (2011), é válido considerar que instituições de educação infantil influenciam diretamente no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo assim, um campo fértil e necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais. Entretanto, faz-se necessário que profissionais da educação reconheçam a escola enquanto ambiente que reproduz práticas racistas e discriminatórias e assumam o compromisso com uma educação voltada para a pluralidade étnica e racial.

Pesquisadoras e pesquisadores a partir de seus estudos têm contribuído com o debate e “denunciado” fragilidades, práticas discriminatórias e também evidenciado potencialidades dentro do espaço escolar. O próximo capítulo traz algumas pesquisas com crianças no campo da literatura e relações étnico-raciais reafirmando a necessidade da discussão a que o nosso tema se propõe.

2 OUTROS ESTUDOS SOBRE EREER E LITERATURA COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo procuramos dialogar com pesquisas que, assim como o presente estudo, focalizaram educação infantil, EREER e literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira¹⁷. Do levantamento que apresentaremos a seguir, de modo geral é possível reconhecer a baixa incidência de pesquisas com crianças de zero a cinco anos de idade, reforçando ainda mais a relevância do estudo em tela.

Foram dois os bancos de dados selecionados. No primeiro, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), os descritores (que foram: infância AND literatura infantil AND educação infantil AND relações étnico-raciais) captaram 10 artigos que dialogam com a pesquisa, publicados entre 2003 e 2021¹⁸. A segunda busca, realizada no Banco de Teses e Dissertações da Capes, teve o mesmo recorte temporal, mas com diferentes descritores: A) educação infantil AND “literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira” AND “relações étnico-raciais”¹⁹, com um estudo apenas; B) infância AND literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira AND “relações étnico-raciais”, com 15 pesquisas e C) educação infantil AND literatura infantil AND “relações étnico-raciais”, com 44 estudos, sendo que os 15 captados na busca anterior também aparecem nesse descritor. Do cômputo geral, feita uma análise prévia dos resumos dos trabalhos selecionados, foi possível selecionar três teses, nove dissertações e quatro artigos que se relacionam e contribuem com a nossa pesquisa (Quadro 1).

O motivo pelo qual os demais estudos encontrados na busca foram desconsiderados é devido à ausência do protagonismo das crianças. Por vezes elas eram apenas observadas e não participaram efetivamente dos estudos.

Para melhor apresentar os estudos, dividimos em duas categorias, sendo a primeira de estudos que tratam da EREER na educação infantil e a segunda, pesquisas que têm como foco a

¹⁷ Considerando que essa é uma expressão cunhada por Eliane Debus (2017) na primeira metade desta década, outras expressões correlatas como “literatura infantil e relações étnico-raciais”, por exemplo, também são consideradas nesse grupo de pesquisas.

¹⁸ A opção por este marco temporal se deu devido à promulgação da Lei 10.639/2003 e o ano do meu ingresso ao mestrado (2021).

¹⁹ O “Treinamento da Capes” orienta quanto ao uso de ferramentas de busca. A opção de aspas (“”) restringe a busca por palavras tal como o descritor é proposto.

investigação da literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.

Quadro 1 - Levantamento de estudos para revisão bibliográfica (continua...)

Instituição/Ano	Autor/a	Título	Tipo de trabalho	Categoria
2011	MARIOSIA, Gilmara Santos; REIS, Maria da Glória	A influência da Literatura Infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças	Artigo	ERER na educação infantil
2020	SILVA, Flávia Carolina	Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista	Artigo	ERER na educação infantil
2020	CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza	A literatura afro-brasileira na primeira infância: por uma Educação das Relações Étnico-Raciais	Artigo	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
2021	RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos	Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: a história de Sophia	Artigo	ERER na educação infantil
UEMG / 2013	SOARES, Luciene Nunes	Relações Étnico-Raciais nas práticas educativas da Educação Infantil: ouvindo crianças e adultos	Dissertação	ERER na educação infantil
UTP / 2014	ROSA, Daniele Cristina	A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil	Dissertação	ERER na educação infantil
PUC Minas / 2015	MATA, Filomena Rodrigues da	Protagonistas negros nas histórias infantis: perspectiva de representações da identidade étnico-racial das crianças negras em uma Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
UFSC / 2018	BERNARDES, Tatiana Valentin Mina	A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do programa nacional biblioteca da escola (PNBE) para educação infantil	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
UFPR / 2019	PEREIRA, Sara da Silva	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “Eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
UFAL / 2019	TORRES, Isanês da Silva Cajé	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do Município de Maceió	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil

Quadro 1 - Levantamento de estudos para revisão bibliográfica (conclusão)

Instituição/Ano	Autor/a	Título	Tipo de trabalho	Categoria
CEFET/RJ 2019	JESUS, Sonia Regina Rosa de Oliveira Dias de	A literatura infantil afro-brasileira como letramento racial e fortalecimento das identidades negras: uma narrativa autobiográfica	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
UFRGS / 2020	COSTA, Vanessa Rosa da	Protagonismo de meninas negras na literatura infantil contemporânea	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
UNICAMP / 2021	SANTOS, Raíssa Francisco dos	A protagonista da história: a literatura infantil negra	Dissertação	Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
UFPR/ 2013	AMARAL, Arleandra Cristina Talin do	A infância e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil	Tese	ERER na educação infantil
UFPB / 2015	SILVA, Tarcia Regina da	Criança e negra: o direito à educação da identidade negra na educação infantil	Tese	ERER na educação infantil
UFC / 2015	ROCHA, Nara Maria Forte Diogo	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afro-brasileira na escola	Tese	ERER na educação infantil

Fonte: Organização da autora

2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDOS A PARTIR DE 2003

Após muitas reivindicações e luta do Movimento Negro, que vê na educação uma das estratégias de combate às desigualdades raciais, a Lei 10.639/2003 (fruto dessa luta) alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecendo a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas.

Contudo, em seu texto, a educação infantil foi deixada de fora. Apenas com o Parecer CNE/CP 003/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, esse nível educacional foi contemplado. Especialmente a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (DCNERER), em seu Art. 1º delimitou o ensino superior, mas não destacando a educação infantil.

[...] a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada (BRASIL, 2004b, p. 31).

Em 2006, para ratificar o reconhecimento da educação infantil no âmbito dessa resolução, representantes do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) e do Movimento Interfóruns de educação infantil (Mieib) formalizaram uma consulta ao Conselho Nacional de Educação quanto “[...] à abrangência das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à educação infantil” (BRASIL, 2007, p. 1).

A provocação feita pelo CEERT e MIEIB evidencia a existência de um hiato entre as Diretrizes e sua execução concreta nos sistemas de ensino nacional.

A persistência desse hiato pode resultar em prejuízos à celeridade do processo de construção de uma efetiva igualdade étnico-racial na educação brasileira, atrasando a oportunidade histórica conquistada pela sociedade, em especial, pelas populações negras e demais grupos populacionais, historicamente discriminados, de verem as suas especificidades culturais, suas identidades, seus sistemas filosóficos, suas artes, seu conjunto de valores relacionais, suas religiões e celebrações, seus heróis míticos e históricos, seus homens, mulheres e crianças, não mais serem retratados e representados em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas de modo pejorativo, desrespeitoso, inferiorizante e subalternizados pela hegemonia de referências de pensamento e de conhecimento intrinsecamente refratários à riqueza representada pela diversidade (BRASIL, 2007, p. 2).

É válido destacar os esforços que estudiosas do campo das infâncias traçaram e vêm traçando para evidenciar a importância da EREER na educação infantil. Lucimar Rosa Dias (2015, p. 50), por exemplo, apresenta o caminho trilhado para a conquista de políticas de igualdade racial na educação infantil, afirmando a importância das produções que tratam desta etapa da educação. Tais produções vêm mobilizando o cenário da educação infantil “[...] na perspectiva de pensar e implementar políticas educacionais que colaborem para superar o preconceito, a discriminação e o racismo, favorecer o desenvolvimento integral da criança e garantir o acesso de todas nessa etapa.”

Esse processo de luta é evidenciado por Dias (2015, p. 50) ao relatar o papel de destaque do CEERT, que “[...] desde 2001 até 2012, realiza o Prêmio Educar para a Igualdade Racial, que busca dar visibilidade a experiências que incluem no fazer pedagógico da educação infantil a

diversidade étnico-racial.” Com a visibilidade do prêmio, estados e municípios perceberam que era necessário estabelecer políticas públicas sobre o tema (DIAS, 2015).

A autora evidencia, também, que esse processo de perceber as necessidades da educação infantil, resultou na participação do CEERT, representado por ela, no Grupo Técnico organizado pela COEDI na elaboração do documento “Indicadores da Qualidade na educação infantil”. Este documento apresenta em uma das suas dimensões, orientações para gestores/as e professores/as na avaliação da diversidade étnico-racial.

Toda essa movimentação para que a educação infantil fosse tratada como as demais etapas da educação básica contou com muitas lutas. Um fato que também merece destaque foi a participação do CEERT nos debates sobre a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil (DCNEI) em 2010 (DIAS, 2015).

Quanto ao fato destacado acima, Dias (2015) que também esteve presente em ações e articulações em prol da educação infantil, relata que:

Participamos de uma reunião, a convite da Professora Rita Coelho, com o grupo instituído pelo Conselho Nacional de Educação para elaborar um texto de subsídio para discutir sobre as Diretrizes. O documento, já discutido numa primeira audiência, não considerava a questão da diversidade étnico-racial. Porém, depois de nossas ponderações, o grupo organizador assumiu o compromisso de modificar o documento para a audiência em São Paulo (DIAS, 2015, p. 52).

A partir de tal relato, é possível perceber o quanto foi relevante a participação do CEERT nos debates de revisão da DCNEI, para que a diversidade étnico-racial se tornasse pauta nesse documento tão importante para a educação infantil.

Mas mesmo diante de tais normativas, é comum a profissionais da educação infantil, por não terem tido uma formação inicial e/ou continuada sobre a temática, apresentarem insegurança ou desconhecimento dos conteúdos a serem abordados na ERER. Em uma *live*²⁰ com tema: “A cultura afro-brasileira na educação infantil”, Lucimar Rosa Dias (2021), ressaltou que por vezes tende-se a compreender que a abordagem deva ser a partir de uma intervenção de

²⁰ A *live* foi exibida no YouTube pelo canal ANIME (Africanidades, Imaginário e Educação) no dia 22 de junho de 2021, no “Encontro temático sobre Africanidades”. Disponível em: <https://youtu.be/CYb8pWGwEIA>. Acesso em: 10 de jun. de 2022.

racismo ou discriminação, o que pode vir a ser um equívoco quando limitamos o trabalho sobre história e cultura afro-brasileira e africana a essa perspectiva.

A Educação das Relações Étnico-Raciais buscada nos estudos que aqui serão apresentados foi pensada numa perspectiva de política afirmativa e de enfrentamento do racismo em nossa sociedade. Nessa dimensão, para além do conteúdo, no ambiente educacional como as instituições de educação infantil, entendemos que a EREER dialoga com todo o espaço: desde a decoração, acervo literário, brinquedos, atividades, músicas, entre outros elementos. É sobre isso que tratam os trabalhos a seguir apresentados.

No artigo de Gilmara Santos Mariosa e Maria da Glória dos Reis (2011) a proposta foi analisar a construção da identidade da criança negra por meio da literatura que permeia a escola. As autoras alertam que a identidade da criança é construída pelas referências que lhes são apresentadas: se descrevemos a pessoa negra estereotipada, marcada pela servidão e subalternidade, a visão das crianças com relação à população negra também se reduzirá a isso. Assim, por exemplo, a literatura pode contribuir para produzir efeitos nefastos ou positivos na formação identitária das crianças. Um acervo literário de qualidade com uma representação do/a negro/a enquanto produtor/as de cultura faz-se necessário diante das várias infâncias que constituem o ambiente escolar.

Nesse sentido, somente através de profissionais comprometidas/os com uma educação de qualidade e equânime é possível rever o currículo escolar e construir práticas pedagógicas capazes de enfrentar as desigualdades na escola e na sociedade em geral (MARIOSA; REIS, 2011).

Daniele Cristina Rosa (2014), em sua pesquisa de mestrado, investigou como um grupo de seis professoras que atuavam em um Centro Municipal de educação infantil da cidade de Curitiba compreendiam suas práticas na construção da identidade racial de crianças negras. Para o estudo, a pesquisadora tinha como foco professoras com experiência na educação infantil municipal e que apresentavam “[...] uma visão específica sobre o objeto da pesquisa, ou seja, ao longo de sua formação em serviço, realizaram discussões sobre a temática e também foram implementando práticas pedagógicas que contemplam a educação das relações raciais” (ROSA, 2014, p. 68).

A autora relatou que o interesse pelo tema se deu a partir das suas vivências como pedagoga em um CMEI de Curitiba e ao acompanhar as práticas das professoras da instituição. Embora sua pesquisa não seja com crianças, a opção em utilizá-la aqui foi devido ao foco da sua abordagem quanto a influência das práticas das profissionais da educação infantil na construção da identidade racial das crianças.

Quanto às práticas de educadoras, Dias (2007, p. 66), ao discorrer sobre o cuidar e educar na educação infantil pondera como uma dimensão não existe sem a outra, pois “[...] ao cuidar, educa-se ao educar, cuida-se”. Assim:

O cuidar não restringe tão-somente à manutenção das condições básicas de higiene, alimentação e segurança. Essa dimensão contém as necessidades de o educador cuidar da criança, também, nos aspectos relativos à sua subjetividade e individualidade. Se as educadoras têm responsabilidades com os aspectos objetivos da dimensão cuidado, devem ter a mesma medida com aspectos subjetivos. Um desses é o processo de construção da identidade das crianças. Ele ocorre na interação social, entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos, sendo na escola mediado pelos modos como a professora cuida/educa (DIAS, 2007, p. 66).

Como salienta a autora, o desenvolvimento das práticas educativas de educadoras da educação infantil tem papel fundamental na construção da identidade das crianças, refletindo diretamente na maneira em que elas se comportam, se enxergam e enxergam o outro. Por isso a reflexão de Rosa (2014) é tão relevante ao apontar, em sua análise dos dados produzidos, que algumas das professoras acreditavam estar contribuindo com a construção da identidade positiva de crianças negras por inferirem que todas são iguais e que em suas aulas não acontece discriminação.

Outro estudo que tem como tema central “[...] as práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil” é a tese da Tarcia Regina da Silva (2015, p. 7), cujo objetivo foi de analisar os elementos que orientam as práticas desenvolvidas em um Centro Municipal de educação infantil da rede do Recife-PE, tendo como participantes da pesquisa a gestora, a coordenadora, uma professora, duas auxiliares de desenvolvimento infantil e 20 crianças da turma do Grupo IV.

Como instrumentos para a pesquisa, Silva (2015) realizou entrevista semiestruturada, histórias em quadrinhos com conflitos raciais com os adultos e entrevista mediante autorretrato, além de contação de histórias com personagens negras para as crianças. A autora identificou que

existe um componente de gênero que perpassa as relações étnico-raciais na instituição pesquisada:

[...] as estratégias de afirmação positiva do ser criança e negra estão mais centradas nas meninas. Enquanto elas são incentivadas através das dimensões do cuidar e do educar das histórias apresentadas nos livros de literatura infantil a valorizar o seu corpo e o seu cabelo, para os meninos essas estratégias foram minimamente propostas. Para o corpo do menino e negro, pouca visibilidade e cuidados. Neles, há o desejo de mudar a sua cor/raça (SILVA, 2015, p. 9).

A pesquisadora identificou também que as crianças têm reagido às discriminações raciais de que são vítimas, resistindo do jeito que podem, com mordidas, choro, gritos, timidez. Entretanto essas formas de expressão ainda não são compreendidas pela escola.

Silva (2015, p. 192) evidenciou que ao conhecer a organização da proposta do CMEI, foi possível identificar que a implementação da Lei nº 10.639/03 não acontecia de forma consensual. Embora fossem constantemente questionadas quanto ao motivo do trabalho pedagógico com foco na discussão racial, as professoras dedicadas a desenvolver práticas que contemplavam a EREER investiam em formação profissional e compartilhavam as experiências e saberes com as demais colegas do CMEI. Essa ação favoreceu para que outras profissionais se envolvessem na temática.

Assim como Rosa (2014) concluiu em sua pesquisa, Silva (2015) infere que quando profissionais da educação apresentam o conceito da diferença como algo positivo e incorporam essa perspectiva no cotidiano da escola a partir do cuidar e do educar, possibilitam uma educação antirracista, favorecendo para que crianças negras e brancas construam suas identidades baseadas no respeito da convivência interracial.

Vale ressaltar que entre as estratégias aplicadas no cuidar e educar na perspectiva do combate às desigualdades raciais está a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Não no sentido de didatização da obra literária, mas no intuito de valorização do contexto africano na diáspora. Nessa pista, a seção seguinte apresentará pesquisas sobre esse gênero literário e seu trabalho na educação infantil.

2.2 LITERATURA INFANTIL COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS FEITAS COM CRIANÇAS?

O primeiro estudo aqui apresentado foi realizado por Flávia Filomena Rodrigues da Mata (2015) em uma Unidade Municipal de educação infantil (UMEI), de Belo Horizonte-MG. De acordo com os dados da secretaria municipal de educação do município, a unidade de ensino escolhida para a pesquisa se destacava pela implementação da Lei 10.639/2003, sendo reconhecido por toda a rede de ensino de Belo Horizonte por ter incorporado a temática étnico-racial no currículo.

Com o objetivo de observar as crianças após o reconto de narrativas que tematizam o protagonismo dos personagens negros e buscando reverter a histórica invisibilidade negra, a autora teve como participantes da pesquisa crianças e professoras de três turmas da Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei). Das três professoras uma se autodeclarou negra²¹, uma parda e a outra branca. As estratégias metodológicas envolveram o Projeto Mala de Leitura da UFMG, “[...] uma idealização de três professoras do Centro Pedagógico na Pró-Reitoria de Extensão, desde 1988, que leva malas de livros às escolas para mediar leitura de crianças de 0 a 12 anos de idade” (MATA, 2015, p. 40). Em sua mala, a pesquisadora incluiu 36 livros selecionados previamente cuja narrativas abordassem personagens negras em papel de valorização positiva.

Mata (2015) observou que durante os momentos de contação de histórias realizados por ela e pelas professoras, foi possível perceber que geralmente crianças negras não se dispunham voluntariamente a falar, apresentando constrangimento e dificuldades nas respostas. Em contrapartida, as crianças brancas estavam sempre dispostas a participar e contribuir com as falas e demais solicitações. Durante a intervenção a pesquisadora identificou também que a Educação das Relações Étnico-Raciais não faz parte de uma política curricular da Umei e que crianças negras ainda demonstram o desejo de se parecerem com personagens brancas.

Foi alvo de observação da pesquisadora também, a relação entre profissionais brancas e negras. De acordo com Mata (2015), embora a existência de discriminação seja negada na Umei investigada, foi possível percebê-la. Assim, reforçou-se a necessidade de uma formação inicial e continuada sobre EREER para professoras da educação infantil.

²¹ Essas foram as classificações registradas na pesquisa. Cabe um alerta, no entanto, de que “negro” não compõe uma das cinco terminologias utilizadas pelo IBGE para autodeclaração, que são: preta, parda, branca, amarela e indígena.

A dissertação de Mata (2015), desenvolvida há sete anos, reafirma o objetivo da nossa pesquisa de ter as crianças como participantes da pesquisa de ouvir seus discursos ao terem contato com a literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

A pesquisa de Tatiana Valentin Mina Bernardes (2018) teve como objetivo mapear e analisar os livros de literatura infantil que continham em seus enredos a cultura africana e afro-brasileira no acervo das edições de 2008, 2010, 2012 e 2014 do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)²². A pergunta que movimentou o estudo de Bernardes (2018) foi: “[...] o PNBE, sendo um programa de política pública de leitura com abrangência nacional, como os acervos destinados à educação infantil, nas edições de 2008, 2010, 2012 e 2014, trazem os livros de literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira?” (BERNARDES, 2018, p. 31).

A autora destacou que dos 360 livros analisados, 61 continham em seus enredos a cultura africana e afro-brasileira e, desses, apenas 12 referiam-se às personagens negras de forma positiva. Concordamos com Bernardes (2018, p. 33) sobre o fato de que “[...] o combate ao preconceito, à discriminação e ao racismo precisa começar na educação infantil, que se constitui como um espaço de socialização e construção da identidade”. Em suas considerações, a autora reiterou a importância da qualidade literária e o fato de que, mesmo fictícia, a literatura tem o poder de agir positiva ou negativamente, seja na linguagem verbal ou imagética, principalmente na faixa etária a que estamos analisando (crianças pequenas da educação infantil), uma vez que, nessa idade, antes da leitura do texto escrito, a criança faz a leitura das imagens.

A pesquisa da Sara da Silva Pereira (2019) teve como objetivo analisar como se dava a interação de crianças entre três e quatro anos de idade ao experienciarem processos de leitura e contação de história de literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira em um CMEI de São José dos Pinhais-PR. Embora a pesquisa tenha envolvido, de modo direto e indireto, toda a comunidade escolar, Pereira (2019) salienta que as crianças foram as principais participantes da pesquisa.

²² Vale ressaltar que, à época da pesquisa, o PNBE já tinha 17 anos e só contemplou a educação infantil nas quatro últimas edições.

Tendo como base categorias propostas por Araujo (2010)²³ para classificar as obras literárias, Pereira (2019) organizou oito categorias para análise dos 447 livros presentes no acervo literário do CMEI: “Livros de Animais, Livros de Adaptações, Livros Didáticos, Livros Educacionais, Livros Religiosos, Livros de personagens de filmes, Livros Normativos e Livros não identificados” (PEREIRA, 2010, p. 89). Desse total, a autora aferiu que 230 eram livros de literatura e 217 foram considerados uma “literatura de má qualidade”²⁴. E, de todo esse universo de livros, Pereira observou que apenas dois eram com temática da cultura africana e afro-brasileira, o que a levou a selecionar um livro do seu acervo pessoal para fazer a intervenção com as crianças. A intenção da pesquisadora era de realizar a intervenção com duas produções literárias, mas devido ao restrito período destinado à pesquisa de campo e às especificidades que a pesquisa com crianças pequenas demandou, optou apenas pelo livro “Bruna e a galinha d’Angola”, de Gercilga de Almeida.

Pereira destacou a carência de estudos que envolvam crianças nessa faixa etária e observou que quanto menor a faixa etária da criança, menor a quantidade de livros e pior a qualidade. Ela concluiu, também, que crianças interagem bem e de forma positiva com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, aspecto que ratifica a relevância de pesquisas dessa natureza, como é o caso da nossa.

Thaís Regina de Carvalho e Eduarda Souza Gaudio (2020, p. 160), em artigo, analisaram o livro “Azizi, o presente precioso”, de Lucimar Rosa Dias com foco “[...] nas formas de se viver uma infância negra”. As autoras reiteraram quanto à importância de pensar produções literárias endereçadas para as crianças em que desconstrua a ideologia de superioridade branca e que valorizem a “[...] diversidade de raça, etnia, de gênero, de idade, de região, de classe, entre tantas outras localizações” (CARVALHO; GLAUDIO, 2020, p. 167).

Também salientaram que a literatura enquanto arte, expressa uma pluralidade de outros mundos, “[...] ampliando as potencialidades de imaginação e criação, além de contribuir com

²³ Decorrente da sua pesquisa de mestrado, Araujo (2010), classifica os livros do acervo escolar analisado por ela de acordo com o teor, nomeando-os como: “Fábulas, Não identificados, Dinossauros, Religiosos, contos de fadas, Didáticos (educativo), Animais e Literatura” (ARAUJO, 2010, p. 99).

²⁴ De acordo com Pereira (2019, p. 97) na categoria chamada de “Livros de literatura de má qualidade” estariam “[...] inseridos aqueles que foram classificados como: Livros de Animais, Livros de Adaptações, Livros Didáticos, Livros Educativos, Livros Religiosos, Livros De Personagens de filmes, Livros Normativos e Livros não identificados [...]”.

uma ética e estética sensíveis às diversidades sociais, étnico-raciais, culturais e de gênero que constituem as crianças brasileiras” (CARVALHO; GLAUDIO, 2020, p.162).

Por fim, após análise do livro mencionado anteriormente, refletiram que ele é uma obra literária “[...] coesa que converse com a luta em combate ao racismo, preconceito e discriminação racial [...]” (CARVALHO; GLAUDIO, 2020, p. 175). As autoras inferem, ainda, que “[...] a literatura infantil incide diretamente na construção das identidades das crianças negras e brancas que, por meio das diferentes representações narrativas, têm a oportunidade de vivenciar seus próprios pertencimentos e especificidades [...]”. Assim concluem sobre a relevância da literatura infantil e relações raciais na formação inicial e continuada de docentes para que tenham subsídio teórico no momento da escolha de obras literárias que irão ofertar para crianças.

No caminhar em busca de estudos relacionados à temática desta pesquisa, foi possível observar como a identidade racial está ligada ao modo de a criança se enxergar no mundo e como é vista pelo outro. Quanto a essa reflexão, Flavia de Jesus Damião (2012, p. 12) discute que:

Viver a primeira infância no Brasil passa pela necessária articulação entre as categorias: etnia, idade, territorialidade e classe social. O que durante muito tempo não foi considerado nos estudos sobre a infância é que nas condições para nascer e crescer o pertencimento étnico é uma variável que gera diferentes condições de vida.

Assim, há, para a autora, a necessidade de um olhar das infâncias e identidades das crianças, sendo a literatura oferecida um subsídio que pode influenciar e contribuir de maneira positiva ou negativa no universo das inúmeras infâncias existentes dentro de um centro de educação infantil.

Como breve conclusão desta seção, é importante salientar que diante do levantamento realizado até o momento, os estudos apontam para uma baixa incidência de investigações que elencam crianças pequenas como participantes. Outra observação é quanto à relevância da formação continuada dos professores e professoras. Foi possível observar que praticamente todas as pesquisas captadas no levantamento apontam para a necessidade da formação continuada das/dos profissionais da educação. Assim, percebe-se como é importante a continuação de estudos a partir deste olhar das pesquisas que antecedem a nossa.

3 A PESQUISA-AÇÃO COMO CAMINHAR METODOLÓGICO

Como bem sinalizamos no início desse estudo, esta dissertação trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características que configuram a pesquisa de abordagem qualitativa:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que se começam a utilizar certos rótulos? Como é que determinadas noções começam a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”?
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

De acordo com os autores nem todos os estudos considerados qualitativos seguem essas características. Os bons exemplos quanto ao seguimento das características citadas são os estudos de observação participante e a entrevista.

A nossa pesquisa se vincula aos pressupostos da pesquisa qualitativa uma vez que optamos pela pesquisa-ação para melhor compreendermos as manifestações das crianças quanto em contato com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira. Menga Lüdke e Marli André (2015, p. 30) elucidam que “[...] planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar”.

Assim, este capítulo tem como objetivo apresentar o caminho metodológico que percorreremos na pesquisa. Sob a égide da criança enquanto sujeito de direito e produtora de cultura, este estudo se propôs realizar uma investigação com as crianças e não sobre as crianças.

Gouvea (2008), ao refletir sobre o lugar que a criança vem ocupando dentro da sua própria história, salienta que:

[...] dificilmente tem-se em mãos produções em que a criança seja autora do registro da sua história. O limite dos registros da experiência social pelas crianças, ou sua pouca densidade, indicam privilegiar a produção de discursos e práticas sobre e para a criança, tendo os adultos como autores (GOUVEA, 2008, p. 105).

Araujo e Dias (2019, p. 3, grifo das autoras) ressaltam que “[...] a condição da pessoa adulta investigando crianças é sempre passível de questionamentos, pois o *adultocentrismo* é uma marca imbricada nos modos de se pensar a pesquisa, a escrita e a produção acadêmica”. Desse modo “[...] conceber a criança como um ser integral, que elabora, refuta e reconstrói hipóteses acerca de si e do mundo a sua volta” (ARAUJO; DIAS, 2019, p. 4) é fundamental para perceber como as crianças interagem ao terem contato com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

Diante de considerações como essas, e por não ser o nosso objetivo apenas observar as crianças, a metodologia da pesquisa-ação se apresentou como uma proposta possível para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo. De acordo com Michel Thiollent (2009) a pesquisa-ação tende a ser aplicada em diversos campos de atuação, como, por exemplo: educação, serviço social, militância política ou sindical, sendo um dos seus principais objetivos “[...] dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2009, p. 10).

O autor salienta que, dentre diversas definições possíveis para a pesquisa-ação, ele a define como:

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 problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p. 16).

Desse modo entende-se que a pesquisa-ação busca uma solução/resolução para a realidade estudada, devendo a ação ser planejada previamente para depois a intervenção ser realizada. Assim, o pesquisador ou pesquisadora participa ativamente das ações desenvolvidas e não apenas observa. Portanto, a pesquisa-ação é sempre participativa.

É importante destacar que embora a pesquisa participante e a pesquisa-ação tenham objetivos que se aproximam, elas não são sinônimas. Thiollent (2009, p. 10-11) explica que “[...] a

pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”.

Quanto a essa análise Thiollent (2009, p. 17) continua:

Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. Isso porque pesquisa participante é, em alguns casos, um tipo de pesquisa baseado numa metodologia de observação participante na qual os pesquisadores estabelecem relações comunicativas com pessoas ou grupos da situação investigada com o intuito de serem melhor aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para a sua aceitação pelo grupo considerado.

O presente estudo é caracterizado como pesquisa-ação pois se relaciona ao caráter de implicação que tenho²⁵ com o campo de estudos. Explicando melhor: no ano de 2021 atuei como assessora pedagógica na Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER) da Secretaria Municipal de Educação da Serra-ES. Durante esse período estive assessorando os CMEI do município e pude observar a carência de livros de literatura com personagens negras, bem como a dificuldade das professoras em levar essa literatura para a sala de aula, algumas por estarem atreladas ao mesmo tipo de narrativas e desconhecerem a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira, outras por receio de como essa literatura seria recebida pelas crianças e pela família. Essas questões perpassavam e perpassam pela maioria dos CMEI do município, sendo um problema que merece uma ação em conjunto.

O desejo inicial desta pesquisa era de produzir investigação em toda a malha da educação infantil do municipal, mas obviamente esse projeto não foi viável, pois durante uma pesquisa de mestrado não conseguiria alcançar os 74 Centros Municipais de Educação Infantil da Serra. Além disso, a pesquisa com crianças demanda tempo e, sendo uma pesquisa-ação, a pesquisadora se envolve e participa. Por isso decidimos que a intervenção seria com apenas uma turma.

²⁵ Esta dissertação a partir deste parágrafo, terá oscilação da pessoa gramatical, aparecendo algumas vezes na primeira pessoa do singular (quando se tratar da pesquisa de campo, pois foi frequentado apenas pela orientanda) e na primeira pessoa do plural (quando se tratar das reflexões de orientanda e orientadora).

Dentre os estudos que analisamos na revisão bibliográfica, o que tomamos como referência para a nossa pesquisa foi o da Sara da Silva Pereira, defendido no ano de 2019. Como já apresentando anteriormente no Capítulo 2, a pesquisa desenvolvida por Pereira (2019) teve como objetivo de estudo um tema que se aproxima do nosso. A pesquisadora fez uma análise sobre como crianças pequenas interagem e experienciam o momento literário com literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira em um CMEI. Outra questão que aproxima nossas pesquisas é a metodologia escolhida pela autora: a pesquisa-ação.

Para que pudesse ouvir os discursos das crianças durante os momentos literários, a autora definiu três estratégias:

[...] a primeira, chamada de momentos de audiência de história animada, consistiu na escolha de animação de um livro de literatura realizada pelo Projeto A cor da Cultura, a segunda foi leitura propriamente dita e com a qual as crianças estão mais familiarizadas e a terceira foi a contação de histórias, ou seja, a história não é lida para as crianças e sim contada pela pesquisadora, o que envolve outros elementos no processo de comunicação do texto escolhido. A proposta era variar os modos pelos quais elas entrariam em contato com as narrativas, possibilitando mais tempo de contato com o material e a repetição de momentos com o mesmo livro. O objetivo era ouvi-las de diferentes modos, considerando que as crianças de 3 e 4 anos gostam de repetir histórias e se expressam por diferentes linguagens, tais como: o corpo nas suas mais variadas expressões, falas, os desenhos, etc. (PEREIRA, 2019, p. 52-53).

Utilizamos como instrumentos para o nosso estudo: a observação, filmagens e gravações de áudio das rodas de leitura e atividades desenvolvidas com as crianças, fotografias e anotações no diário de campo.

Vale destacar, também, que durante a pesquisa não tive uma equipe me acompanhando, por isso houve a necessidade de utilizar recursos como tripé, gravador de áudio individual e celular. Com isso, a pesquisa foi mais trabalhosa e as atividades desenvolvidas necessitaram de um tempo maior, pois eu precisava organizar sozinha todos os equipamentos antes de iniciar as intervenções para não correr o risco de perder alguma ação das crianças. Em alguns momentos fui auxiliada pela professora regente da turma, que se mostrou muito prestativa desde o início do estudo, inclusive registrando algumas das intervenções por meio de fotos e vídeos. Todos os instrumentos foram importantes nesse processo, entretanto o diário de campo foi primordial, pois foi o companheiro imediato para o registro rápido das falas e percepções das crianças. Para análise dos dados gerados em campo, a opção foi pelas contribuições de Laurence Bardin (2016). Autora apresenta três polos de organização da

análise: 1) pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Conforme indica Bardin (2016, p. 125):

Estes três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica, embora se mantenham estreitamente ligados uns aos outros: a escolha de documentos depende dos objetivos, ou, inversamente, o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função de hipóteses, ou, pelo contrário, as hipóteses serão criadas na presença de certos índices.

Assim, a análise dos dados seguiu a ordem dos três polos cronológicos de Bardin (2016), sendo a primeira etapa a pré-análise, que tem como objetivo a organização dos documentos. Nesta sequência foi feita a leitura “flutuante” dos documentos com o intuito de analisá-los e fazer uma escolha e assim formular as hipóteses, na segunda etapa, “a exploração do material”, e posteriormente na terceira etapa, o “tratamento dos resultados obtidos e interpretação”. Para a autora, “[...] o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

3.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Como a pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de educação infantil (CMEI), o primeiro procedimento foi solicitar autorização para a pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação de Serra. Entretanto, antes de fazer o pedido, consideramos prudente entrar em contato com algumas unidades de ensino.

Em diálogo com a minha orientadora concordamos que seria mais rico para a pesquisa realizar a intervenção em uma unidade de ensino em que eu não havia trabalhado como professora e que não conhecesse a diretora ou professora da turma. Assim, de imediato descartei todos os CMEI do meu bairro e entrei em contato com outros.

Todavia, no momento do contato com as diretoras, foi possível perceber um desinteresse pelo tema da pesquisa e receio em ter uma pesquisadora dentro do CMEI. Algumas solicitaram que ligasse uma semana depois e, quando o retorno foi feito, ou não atenderam ou informaram que

nenhuma professora se interessou em ter uma pesquisadora dentro da sala; outras ficaram de retornar com uma resposta e não retornaram. No total, foram oito unidades de ensino contatadas e apenas uma, por intervenção de uma colega em comum, aceitou ouvir a proposta do estudo.

Essa negativa das diretoras e professoras em aceitar uma pesquisadora nos Centros Municipais de educação infantil abre ênfase para questionarmos: se fosse outro tema de pesquisa, aceitariam?

A dificuldade em ser aceita enquanto pesquisadora foi vivenciada por Jango (2017, p. 96) em pesquisa que teve como objetivo “[...] identificar e analisar as representações sociais que a criança negra constrói acerca do ambiente escolar [...]”. A autora expôs o empasse ao solicitar espaço para pesquisar:

Diversas foram as atitudes dos diretores frente à nossa solicitação de pesquisa. Vivenciamos com esses profissionais desde situações de reconhecimento da relevância do tema até situações constrangedoras, que deixaram explícito em seus discursos o preconceito racial ou nos negaram espaço para pesquisar (JANGO, 2017, p. 120).

Jango (2017, p. 120) enfatiza também que as diretoras demonstravam preocupação pelo tema da pesquisa: “[...] elas diziam claramente que estavam preocupadas sobre o que a pesquisadora diria às crianças durante a pesquisa, preocupadas com a reação dos pais diante desse tema”.

Para além desse olhar preconceituoso de algumas diretoras e diretores frente à pesquisa da Jango (2017) e a nossa pesquisa, vale refletir também a relação que a universidade construiu e tem construído com as escolas de educação básica. Quais narrativas estão sendo construídas por profissionais da educação básica sobre o papel da pesquisa acadêmica para suas práticas? A universidade tem dado conta de receber esses/as profissionais para uma formação continuada? Ela tem ido até as escolas para dialogar sobre a importância das práticas de professores e professoras para as pesquisas? Essas reflexões fazem-se necessárias para compreendermos a barreira que é colocada entre universidade e educação básica visto que ambas se completam.

O CMEI que aceitou acolher a pesquisadora foi justamente o da indicação, ou seja, precisou haver uma articulação de alguém confiável para que fosse possível adentrar o espaço. Assim, definida a unidade de ensino que acolhesse a proposta da pesquisa e tendo a autorizada pela Secretaria Municipal de Educação da Serra (APÊNDICE D), foram estabelecidas as etapas para seguir com o estudo: primeiro conhecer o CMEI e apresentar o projeto para a diretora, pedagoga e professora da turma, analisar as fichas de matrícula das crianças a fim de conhecê-las um pouco antes de entrar na sala, conhecer o acervo literário do CMEI, reunião com as famílias para explicar sobre o projeto e colher assinaturas das autorizações, iniciar o contato com as crianças da turma.

O projeto de pesquisa foi apresentado para a diretora e a professora regente da turma e ambas demonstraram interesse pela proposta. Logo após a primeira reunião com elas, o texto passou pela sessão de qualificação e, diante das contribuições da banca, entendemos que seria prudente submeter o projeto ao Comitê de Ética da Universidade do Espírito Santo, visto que se trata de uma pesquisa envolvendo crianças e é recomendado que toda pesquisa que envolva seres humanos passe pelo Comitê de Ética.

O processo junto ao CEP foi consideravelmente demorado para a expectativa de quem está fazendo pesquisa: o projeto foi submetido no dia 31 de agosto do ano de 2022 e voltou com orientações para adequações no dia 13 de setembro. Uma nova submissão foi feita no dia 25 de setembro, sob o nº 63691822.2.0000.5542, sendo aprovado na data de 07 de novembro de 2022.

A intenção seria iniciar a pesquisa assim que o CEP aprovasse, no entanto, ao retornar ao campo de pesquisa, surgiram alguns entraves. Em princípio a pesquisa seria realizada no turno vespertino com a professora que eu já havia conversado e apresentado o projeto, mas a apresentação não havia sido feita para a pedagoga, porque no mês em que me reuni com a professora e diretora, ela não estava no CMEI.

A pedagoga não esboçou muito interesse pela pesquisa, fez perguntas vagas sobre as atividades que seriam desenvolvidas e o tempo que eu ficaria no CMEI. De acordo com as atividades a serem desenvolvidas havia o plano de uma reunião com as famílias da turma para apresentar a proposta de pesquisa e isso fez com que a pedagoga se colocasse contra esse momento alegando que os pais, mães e outros responsáveis legais trabalhavam e não teriam

tempo de ir até o CMEI apenas para essa reunião. Alegou, também, que muitas crianças utilizavam o transporte escolar e as famílias não levam, nem buscam no CMEI. Expliquei a necessidade da reunião devido ao TCLE ser longo para a leitura e que poderia ser possível crianças terem responsáveis não alfabetizados, mas ela não cedeu. Compreendo ser válido o argumento da pedagoga quanto à questão de levar as famílias até o CMEI para que fosse explicado o projeto. Tenho ciência que muitos/as responsáveis pelas crianças trabalham e podem ter dificuldades de se ausentar do trabalho. Entretanto, reflito quanto à falta de relevância que às vezes é dada à pesquisa, sendo um estudo que conseqüentemente irá fortalecer as práticas de leitura literária, bem como as práticas de professoras dessa etapa da educação.

Pensei em levar a demanda para a diretora, a fim de pensarmos juntas, outra maneira de falar com as famílias, mas outro entrave se apresentou: a Copa do Mundo de 2022. A maioria dos jogos da seleção brasileira estavam previstos para o turno da tarde e, nesses dias, o CMEI liberaria as crianças mais cedo, o que acarretava também em muitas faltas das crianças, sendo inviável dar início ao processo, uma vez que já estávamos no mês de novembro.

Por fim, outro desafio foi apontado pela professora da turma que apresentou um calendário bastante apertado com atividades de encerramento do ano letivo. As turmas do Grupo - V têm cerimônia de despedida do CMEI, pois no ano subsequente já ingressam no ensino fundamental. Caso eu não conseguisse finalizar a pesquisa de novembro até o fim da primeira quinzena de dezembro, ela se perderia, porque em 2023 as crianças da turma estariam em outra escola.

Diante das adversidades apresentadas e por zelo para não realizar uma pesquisa de campo de modo corrido e de qualidade duvidosa, optei em iniciar com outra turma, porém com mesma professora, em fevereiro de 2023.

Ao retomar contato com a professora em janeiro de 2023, recebi a notícia de que ela havia trocado de turno e estava no matutino. Essa mudança aparentemente não iria fazer diferença, pois sendo no matutino ou vespertino seria uma nova turma. Entretanto com essa mudança, a pedagoga mudou também e a nova demonstrou maior interesse pelo estudo.

Em fevereiro tive meu primeiro contato com a nova pedagoga e apresentei o projeto de pesquisa para ela. Após a reunião ela se colocou à disposição para ajudar no que fosse necessário. Então falei que precisaria olhar os livros de literatura que o CMEI tinha e também precisaria de um momento com as famílias das crianças da turma para falar sobre a pesquisa e entregar o TCLE.

Com a afirmativa da pedagoga, marcamos uma provável data para conversa com os pais, mães e responsáveis e iniciei a pesquisa que foi realizada de fevereiro a abril de 2023. No entanto nesse primeiro momento não entrei na sala, pois antes precisaria da autorização das famílias. Comecei conhecendo o espaço do CMEI, seu funcionamento, as demais servidoras e o material literário da Unidade de Ensino.

Este estudo seguiu alguns dos passos percorridos por Pereira (2019) em sua pesquisa. A autora, além de pedir a autorização da família para a pesquisa, teve o cuidado em perguntar às crianças se elas aceitavam participar. Para tal procedimento, gravou o consentimento de cada uma das crianças:

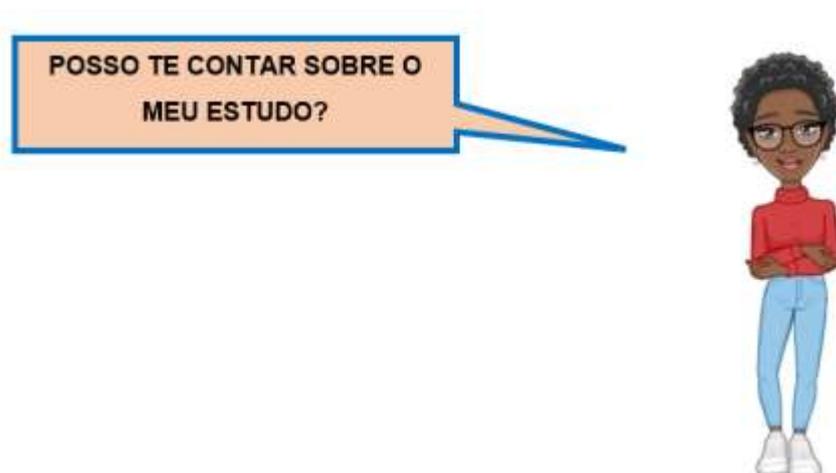
[...] Para tanto, explicamos o que iria acontecer, contando que faríamos um estudo em que precisávamos da opinião delas sobre as histórias. Relatamos também que para realizar tal tarefa iríamos contar, ler e apresentar em vídeos algumas histórias, como a professora delas fazia todos os dias e como fizemos quando nos conhecemos (PEREIRA, 2019, p. 72).

Por se tratar de uma intervenção com crianças pequenas, o Comitê de Ética da Universidade Federal do Espírito Santo exige que seja aplicado o Termo de Consentimento livre e Esclarecido (TALE) adaptado para a faixa etária dos participantes da pesquisa. Então elaborei um TALE lúdico, com escrita em letras maiúsculas para que pudéssemos explicar a pesquisa para as crianças. Como algumas já estão em processo de desenvolvimento da escrita, conseguem fazer o registro do próprio nome, podendo assinar ou registrar o aceite com o carimbo da mão.

Para estruturar o TALE, seguimos a indicação dada pela professora Dra. Lucimar Rosa Dias durante a qualificação. O modelo sugerido foi o da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que é indicado para crianças maiores de sete anos e menores de 12. Como as crianças investigadas na nossa pesquisa são de quatro e cinco anos de idade, fizemos uma adaptação de acordo com a faixa etária delas.

Com o intuito de me aproximar das crianças, utilizando o aplicativo de celular “Mirror”, criei um avatar com as minhas características. No TALE o avatar é usado como imagem que dá os comandos e apresenta a pesquisa para as crianças, deixando o documento mais colorido e lúdico, ajudando, assim, na compreensão dos/das participantes da pesquisa sobre o que ela se trata.

Figura 1 – Avatar da Rosângela



Fonte: Arquivos da autora

Crianças pequenas que estão em desenvolvimento da leitura e escrita, são atraídas pelas imagens e pela ludicidade. Pensando em como chamar a atenção delas para os momentos de interação com as obras literárias e atividades envolvendo as histórias, tive a ideia de levar para a sala, uma boneca negra feita de tecido e uma maleta decorada com imagens das capas dos livros, imagens de crianças negras e pequenos adesivos de adinkras, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 - Boneca com maleta



Fonte: Arquivo da autora

De acordo com Elisa Larkin Nascimento (2008, p. 31) adinkra²⁶ é “[...] um conjunto de símbolos gráficos de origem akan.” Adinkra significa “adeus” e se constitui uma arte nacional em Gana, sendo mais de oitenta símbolos e cada um traz um conteúdo epistemológico simbólico. “Tradicionalmente, os adinkra aparecem estampados com tinta vegetal em tecido de algodão que as pessoas usam em ocasiões fúnebres ou homenagens”.

Além de imprimir e estampar em tecido os ideogramas adinkra, a tradição akan também os registra esculpido em objetos como o *gwa* (banco do rei e símbolo da soberania), o bastão do linguista (símbolo das relações do Estado com os povos) e os *djayobwe* (contrapesos de ouro) (NASCIMENTO, 2008, p. 32).

A opção pela boneca negra, além de ser um indicador para a pesquisa, tinha como hipótese que a figura dela poderia aproximar (ou não) as crianças do universo literário, pois reuniria, a meu ver, todo um encantamento do que ela levaria a cada dia em sua maleta. Essa possível ou não aproximação será exemplificada a seguir por meio de duas pesquisas.

Pereira (2019) menciona um episódio de encantamento em sua pesquisa envolvendo uma criança negra, que ela nominou de Bruna (tal como a personagem do livro que trabalhou) e a boneca “Abayomi²⁷”, que foi usada como personagem no momento de contação de história:

[...] Bruna, ao ver uma boneca Abayomi, não se conteve, abraçou-a e conversou com ela. Perguntou-nos seu nome e dissemos que ela ainda não tinha. Solicitamos que a menina desse um nome para o brinquedo e ela, prontamente falou seu próprio nome: “Buna, Buna! O nome dela é Buna! Sou eu!”. Disse que a boneca se parecia com ela (PEREIRA, 2019, p. 80-81).

Percebe-se que Bruna se identifica de forma positiva com a boneca, enxergando-a como parecida com ela e passando a ser uma referência. Artefatos para os momentos de contação de história são de extrema importância para a aproximação da criança com o livro e as personagens da narrativa.

No entanto, nem sempre a boneca negra é vista de maneira positiva, como destaca Cavalleiro (2020, p. 65):

²⁶ Para saber mais sobre os adinkras e conhecer alguns dos símbolos, visite a página do Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO): <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/imagens/adinkra/>. Acesso em: 28 jul. 2023.

²⁷ Abayomi é uma boneca feita a partir de nós e/ou tranças que dão o formato de um corpo humano sem expressões de fisionomia. Para a produção da Abayomi são utilizados pedaços de tecido preto e colorido. Eunice Aparecida Borsetto e Ivan Rêgo Aragão (2020, p. 9) expõe que o nome Abayomi é de origem ioruba e significa encontro precioso.

Uma menina está brincando no parque com uma boneca preta, e eu lhe pergunto: “Essa boneca é sua?”. Ela não tem tempo para responder, pois sua parceira (outra garotinha negra) diz primeiro: “É. O pai dela comprou para ela, porque ela é preta”. Então indago: “Você tem uma dessa?”. E ela de pronto: “Não! Eu não gosto de preta! Eu gosto assim de branca!”. Demonstra achar uma ideia absurda possuir uma boneca negra.

Vale ressaltar que a pesquisa da Cavalleiro foi realizada no ano de 1998 com uma investigação sobre a discriminação e preconceito na educação infantil. Neste período não existia a Lei 10.639/2003 e as DCNERER. Já a pesquisa da Pereira, produzida em 2019, levou literatura com personagens negras em papel de protagonismo e de forma positiva. Ainda assim, ponderei que, durante a intervenção, poderia ocorrer o mesmo que na pesquisa de Cavalleiro.

Para a produção de dados traçamos um planejamento (APÊNDICE E) com possíveis atividades a serem desenvolvidas. De acordo com Lüdke e André (2015, p. 30), “[...] planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e o ‘como’ observar.” O plano estratégico foi apresentado à pedagoga e à professora regente da turma, sempre previamente para que todas tivessem ciência e acenassem concordância ou não.

Durante a intervenção, algumas estratégias sofreram pequenas mudanças, pois esta pesquisa tem como um dos objetivos respeitar as escolhas e as falas das crianças. Assim, em determinados momentos acatei os desejos da turma. E isso parte de compreensões como a de Catarina Moro (2018, p. 71), quando adverte que “[...] a observação das crianças precisa ser atenta, curiosa e investigativa, evidenciando os modos de aprender, de agir, de brincar, de expressar-se de maneira particular, própria e única”.

3.2 O CAMPO E AS/OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O CMEI é um lugar onde perpassa várias crianças com diferentes modos de viver suas infâncias. Mesmo a pesquisa de Rita de Cássia Fazzi (2006), não ter sido realizada em uma instituição de educação infantil, recorro ao seu relato de ao descrever o motivo que a fez escolher uma escola para a sua pesquisa que tinha como tema preconceito racial na infância:

A decisão de observar crianças na escola não foi feita tendo em vista a discussão de como a escola contribui ou não na formulação de preconceitos raciais. A escolha foi orientada pelo fato de a escola ser um *locus* privilegiado de concentração de crianças, onde as relações entre elas são mais constantes e densas. Essa concentração possibilita o desenvolvimento da questão racial entre as crianças. Nesse novo

ambiente social, controlado por professoras, elas tentam em suas relações, o conjunto de valores, atitudes, comportamento, crenças e noções raciais aprendidos em outros lugares (FAZZI, 2006, p. 21-22).

Dias (2007, p. 67) salienta que na etapa da educação infantil a criança percebe-se diferente da outra e que “[...] é papel fundamental da educação como um todo e da educação infantil em particular, possibilitar que as crianças vivenciem um ambiente escolar igualitário na sua concretude, exatamente, porque nele se respeita e se discute as diferenças”.

Nesse sentido, observar e analisar a criança da educação infantil e o seu ponto de vista sobre uma obra literária que lhe é apresentada, exige uma metodologia que permita uma observação direta do processo que antecede e procede a ação. Pois, como afirma Dias (2007, p. 63-64):

[...] Meninos e meninas dessa faixa etária são ativos pensadores sobre a vida nos seus mais diferentes aspectos, fazem perguntas sobre si mesmos, sobre os fenômenos naturais, sobre as descobertas tecnológicas, sobre a vida e a morte, se perguntam sobre as diferenças de cor e cabelo, opção política e tantos outros temas. Também formulam e encontram respostas sobre esses temas a partir do que veem, ouvem e sentem ao seu redor.

A partir dessa perspectiva de criança ativa, participativa e produtora de cultura, foi que ouvi, observei e analisei os discursos e interações das crianças ao participarem dos momentos literários de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira e demais atividades desenvolvidas antes e depois das rodas de leitura.

A - O Centro Municipal de educação infantil investigado

Figura 3 – Fachada do CMEI



Fonte: Arquivo da autora

O CMEI escolhido para a pesquisa de campo iniciou suas atividades no ano de 2011. Localiza-se em um bairro do município da Serra com área de aproximadamente 1.503.049 m². De acordo com informações do poeta capixaba Clério José Borges (2006, s/p), “[...] no ano de 2001, o bairro chegou a possuir o maior número de contribuintes do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), sendo entregue pela prefeitura um total de 4.415 carnês”.

Conforme o censo do IBGE de 2010, o bairro tem uma população de 19.532 mil habitantes, sendo o mais populoso da Serra e um dos maiores do Espírito Santo. O comércio local é grande e está em constante crescimento tendo uma boa estrutura comercial. É uma comunidade com uma boa infraestrutura, tendo seis praças, um ginásio de esportes, um campo de futebol, agência de correios, agência bancária, estação de tratamento de esgoto, sete escolas e quatro CMEIs.

A primeira visita ao CMEI aconteceu em maio de 2022. Fui recepcionada pela diretora que prontamente me atendeu e ouviu com atenção a proposta de pesquisa. Após conversa, fui convidada a conhecer as dependências da unidade de ensino. Ao passar pelo refeitório, uma das servidoras, Auxiliar de Serviços Gerais (ASG), perguntou para a diretora se eu era mãe de alguma criança. Recebendo a negativa, questionou se eu seria mais uma para ajudar. Mais uma vez a diretora, visivelmente sem graça, respondeu que não. Então a funcionária, insistentemente, perguntou se eu era estagiária. Antes que perguntasse algo mais, a diretora informou que eu era professora e estava no CMEI para fazer uma pesquisa de mestrado.

Esse fato remete ao que foi vivenciado pela pesquisadora Eliane Cavalleiro (2020) durante sua pesquisa de mestrado. Ela relatou que mesmo depois de ser apresentada para a equipe da escola e estar semanalmente no local, algumas professoras a abordavam “[...] com perguntas do tipo: ‘Qual é seu nome?’, ‘Sobre o que mesmo você pesquisa?’, ‘Você é estagiária, não é?’[...]” (CAVALLEIRO, 2020, p. 40).

O episódio necessita de uma reflexão, por dois motivos: o primeiro é que a ASG era uma mulher negra, assim como eu, e o segundo se relaciona ao porquê de ela não conseguir me enxergar como alguém que pudesse ser professora. Poderia deduzir que ela me viu como alguém semelhante às mães, uma vez que a maioria delas são mulheres negras, ou fazer o mesmo questionamento de Cavalleiro (2020): se fosse eu uma pesquisadora branca, seria interpelada igualmente sobre a minha função naquele espaço?

Silvio Almeida (2019), ao dissertar sobre a naturalização do racismo, analisa que ao se aprofundar nos estudos sobre relações raciais, passou a observar quais eram as funções que pessoas negras desempenhavam nos locais em que ele frequentava:

Nos ambientes acadêmicos e próprios ao exercício da advocacia percebi que, na grande maioria das vezes, eu era uma das poucas pessoas negras, senão a única, na condição de advogado e professor. Entretanto, essa percepção se altera completamente quando, nesses mesmos ambientes, olho para os trabalhadores da segurança e da limpeza: a maior parte negros e negras como eu, todos uniformizados, provavelmente mal remunerados, quase imperceptíveis aos que não foram ‘despertados’ para as questões raciais como eu fui (ALMEIDA, 2019, p. 60-61).

Assim como o autor, observei que todas as ASG do CMEI são mulheres pretas ou pardas, em contrapartida às outras funções: a diretora e parte das professoras são mulheres brancas. É possível compreender o olhar e deduções da servidora sobre mim, uma vez que, como expôs Almeida (2019), ela não foi despertada para questões raciais como eu fui. Assim, é provável que ela tenha naturalizado ver pessoas negras como nós em funções com menos prestígio.

Essa compreensão é fruto das desigualdades raciais presentes em nossa sociedade, bem como a falta de políticas reparatórias e de uma educação fundamentada no letramento racial crítico²⁸ de negros/as e brancos/as. Almeida (2019, p. 63), sobre isso, questiona: “[...] o que nos leva – ainda que negros e brancos não racistas – a ‘normatizar’ que pessoas negras sejam a grande maioria em trabalhos precários e insalubres, presídios e morando sob marquises e em calçadas?”. São questões para uma reflexão, principalmente quando observamos que o CMEI está localizado em uma comunidade periférica em que a população é majoritariamente negra, assim como a maioria das crianças atendidas na instituição.

Foi possível observar durante a entrada das crianças que a maioria das famílias é composta por pessoas pretas e pardas. De acordo com a Proposta Pedagógica do CMEI (SERRA, 2013), parte dos pais, mães e responsáveis pelas crianças trabalham como diaristas, no comércio local e algumas/ns atuam no serviço público.

²⁸ Aparecida de Jesus Ferreira (2015, p. 138), define que ter “Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja em nossas relações sociais.”

O CMEI possui uma boa estrutura física: dois parques, sendo um menor para as crianças do Grupo III e outro maior, com brinquedos maiores para as crianças do Grupo IV e V, ambos com cobertura. O piso do parque do Grupo III é com grama sintética, já o do GIV e V, emborrachado. Embora os parques sejam direcionados para cada faixa etária, há momentos que as turmas do GIII brincam no parque maior também.

Figura 4 - Parque do Grupo III



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 5 - Parque do Grupo IV e V



Fonte: Arquivo da autora.

No total, são 11 salas, sendo a maior destinada às aulas de Artes. As salas são consideravelmente pequenas para o quantitativo de crianças, mas apesar disso são todas bem arejadas e dispõem de ventilador, ar-condicionado, televisão com acesso à internet, prateleiras e armários para as professoras.

A instituição conta com sala para as pedagogas e diretora, sala de professoras, secretaria, refeitório, cozinha, estacionamento e uma pequena área com jardim. Logo na entrada do CMEI há um local de espera para a comunidade, banheiro, sala da pedagoga e a secretaria. Um portão separa esse espaço do acesso às salas e demais áreas do CMEI, o que dá mais segurança para as crianças e profissionais.

Ao contrário do que já observei em outras instituições de educação infantil, e conforme relatado pela Cavalleiro (2020, p. 44), que “[...] no decorrer do trabalho de campo, foi possível constatar, no espaço de circulação das crianças, a ausência de cartazes ou livros infantis que expressassem a existência de crianças não brancas na sociedade brasileira”, pude perceber que o CMEI demonstra ter uma preocupação com as imagens expostas pelos corredores. O mural de acolhida (Figura 5), por exemplo, contém imagens de crianças negras,

o que não é habitual ver. Geralmente são crianças brancas e uma negra ou nenhuma criança negra.

Figura 6 - Mural de acolhida



Fonte: Arquivo da autora.

São atendidas no total 20 turmas no matutino e vespertino, sendo oito turmas de Grupo III, seis de Grupo IV e seis de Grupo V, sendo 366 crianças nos dois turnos. O CMEI possui um quadro de 57 funcionárias contabilizando os dois turnos. No quadro a seguir apresento a função e o número de servidoras que fazem parte do quadro de funcionárias do CMEI.

Quadro 2 – Função e quantitativo de servidoras do CMEI

Atuação profissional	Número de servidoras Matutino	Número de servidoras vespertino
Professora Regente	10	10
Professora de Artes	01	01
Professora de Educação física	01	01
Professora de Educação Especial	03	03
Pedagoga	01	01
Auxiliar de sala	03	03
Cuidadora	04	
Merendeira	03	
Auxiliar de Serviços Gerais	04	
Porteiro	01	
Estagiária	02	02
Secretaria / o escolar	01	01
Diretora	01	

Fonte: Organização da autora.

Vale ressaltar que os únicos profissionais do gênero masculino são o porteiro e o auxiliar de secretaria. Rosemberg (2011) reflete que, diferentemente de outros níveis de educação que eram ocupados predominantemente por homens e feminizou, a educação infantil é considerada do gênero feminino, sendo exercida principalmente por mulheres: “[...] as atividades do jardim da infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciam-se como vocações femininas no século XIX, com ideias diferentes das ocupações masculinas que evoluíram no mesmo período” (ROSEMBERG, 2011, p. 15).

B – A professora da turma

Em maio de 2022 ocorreu a primeira conversa com a professora da turma, que neste estudo terá o nome de Jana, nome esse escolhido por ela. Nesse período ela desenvolvia suas atividades no turno vespertino. Em questionário, ao ser perguntada como se autodeclarava de acordo com os padrões do IBGE, deu a seguinte resposta: “Branca, pois apesar de me considerar mestiça, acho que não apresento uma mistura tão acentuada entre raças. Considero que as características que destacam são da raça branca, especialmente a cor da pele.”

Um dos pontos da declaração da professora que é viável a abertura de um parêntese é quando descreve que não “apresenta uma mistura tão acentuada entre as raças e que as características que se destacam são da raça branca”. Ao afirmar isso, a professora, diferente de muitos brancos, demonstra que tem consciência da sua branquitude. De acordo com Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 18), “[...] para brancos, a internalização de uma nova percepção do que é ser branco é a tarefa básica do estágio de autonomia. Os sentimentos positivos associados a esta redefinição energizam os esforços pessoais para confrontar a opressão e o racismo na sua vida cotidiana”.

Jana se graduou em pedagogia no ano de 2014 em uma universidade particular da região sudeste. É professora efetiva na rede municipal de educação da cidade de Serra e está há nove anos no CMEI. Ao ser questionada sobre a Lei 10.639/2003 e a literatura com personagens negras, afirmou ter conhecimento da Lei e de algumas obras literárias, citando os livros: “Olelê, uma cantiga da África”, de Fabio Simões, “Mirandinha” e “Este é o meu cabelo”, do autor capixaba Gió Araújo.

Em conversa com a professora, ela relatou que quando soube do tema da pesquisa, logo se interessou em participar com a turma. Disse gostar muito do tema e que já fez um curso com essa temática pela Sedu. Expliquei que a pesquisa seria com a turma dela e que o interesse era desenvolver as atividades exploratórias com as crianças, mas que todas as atividades planejadas iriam passar por ela antes.

Quando o projeto foi explicado à Jana, ela expôs as dificuldades em desenvolver alguns temas em sala devido ao preconceito de algumas famílias por falta de conhecimento. Quanto a essa afirmativa da professora, recorro às palavras de Gomes (2001, p. 83), ao evidenciar uma preocupação quanto ao “[...] tratamento que a escola tem dado à história e à cultura de tradição africana”: temos uma lei desde 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que orientam e reafirmam a necessidade e obrigatoriedade de estudar a história e a cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis e modalidades da educação brasileira, seja ela pública ou privada. Assim, Gomes (2001) enfatiza que:

É preciso pensar em alguns caminhos que nos ajudem a garantir, na prática escolar, o princípio constitucional da proibição do racismo. O que isso representa? A superação de práticas racistas veladas e explícitas no cotidiano escolar, que vão desde a escolha do professor ao tratamento dado aos pais/ mães e aos/as alunos negros/as. Significa rever as enunciações e a maneira como o segmento negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios. Representa, também, desvelar o silêncio sobre a questão racial na escola (GOMES, 2001, p. 89).

A intenção não é culpabilizar a professora pela fala, mesmo porque, como relato anteriormente, ela tem participado de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. É válido ressaltar quanto à importância da formação continuada, para que professoras/es tenham conhecimento das normativas e possam desenvolver suas práticas em sala com respaldo e segurança. A falta de formação continuada pode deixar as práticas pedagógicas engessadas e os/as profissionais da educação reféns de preconceitos devido à falta de conhecimento das leis vigentes.

C – As crianças

A turma onde a pesquisa exploratória foi realizada é composta por 18 crianças, sendo 11 meninas e sete meninos, com idades entre 4 e 5 anos. As crianças que completam 5 anos até o

dia 31 de março são matriculadas no Grupo V do CMEI. Assim essa turma é composta por crianças nascidas nos anos de 2017 e 2018.

Com o objetivo de conhecer a turma um pouco antes de entrar em sala, analisei as fichas de matrícula que são preenchidas pelas famílias ao efetivarem ou renovarem a matrícula das crianças. Essas fichas possuem um item que solicita à família marcar a cor/raça da criança. A partir de tal preenchimento foi possível ter a seguinte dimensão racial da turma: em um universo de 18 crianças, cinco foram declaradas pelas famílias como pretas, sete pardas, uma indígena, quatro brancas e uma não marcou.

Considerando que pelo IBGE pretos e pardos formam o grupo de pessoas negras no Brasil, sem conhecer a turma ainda, poderia afirmar, de acordo com os dados preenchidos pelas famílias, que 67% da turma é composta por crianças negras. Em algumas fichas de matrícula havia fotos das crianças e pude observar que o número de crianças negras poderia ser maior, já que uma criança, por exemplo, tinha sua ficha marcada como branca, mas pela foto era visivelmente negra. Vale ressaltar que tenho consciência de que a autodeclaração é subjetiva, porém a cor e os fenótipos da criança não condiziam com o que foi marcado pela família.

Esse fato pode ser fruto da construção social negativa sobre o negro. Assim as pessoas tendem a se afastar do que para alguns é um "estigma" e, por vezes, querem se aproximar do padrão branco. Gomes (2001, p. 88-89) afirma que “[...] a ideia de um país racial e culturalmente miscigenado ainda é, para a elite brasileira e para uma grande parcela da população, motivo de medo ou de desprezo.”

As práticas racistas no Brasil são tão cruéis que nem mesmo as crianças estão livres (CAVALLEIRO, 2020). É função das escolas rever seus currículos para essa desconstrução, mas são necessárias, também, políticas afirmativas mais incisivas e direcionadas à população negra.

Os efeitos da prática racista são tão perversos que, muitas vezes, o próprio negro é levado a desejar, invejar, a introjetar e projetar uma identificação com o padrão hegemônico branco, negando a história do seu grupo étnico-racial e dos seus antepassados. Esse é um dos mecanismos por meio do qual a violência racista se manifesta (GOMES, 2001, p. 93).

Diante do exposto, entende-se um dos porquês de algumas crianças demonstrarem dificuldades em aceitar o seu pertencimento racial, uma vez que a família normatizou o branco como padrão. Quanto a essa questão, Jango (2017, p. 73) infere que:

[...] em detrimento de suas características e peculiaridades individuais e coletivas, do seu grupo de origem, a criança negra é cotidianamente submetida ao rolo compressor da cultura branca que dirá a ela como deve se vestir, com quem ela deve parecer, como seu cabelo deve ser e quão ruim ela é por não se de fato branca.

A partir da análise das fichas de matrícula, tinha uma breve noção do perfil racial das crianças que encontraria em sala. No Quadro 3 apresento a declaração das famílias quanto a identificação racial das crianças. Essa demonstração cor/raça demarcada pelas famílias valerá como base de análise das declarações das crianças antes e depois das rodas de leitura e demais atividades desenvolvidas durante a intervenção.

Os nomes são fictícios para garantir o anonimato e são inspirados em obras literárias infantis com protagonistas negras. Cada nome associa-se a algo que a criança e a personagem do livro têm em comum, seja de características físicas ou de traços da personalidade.

Sonia Kramer (2002, p. 46) ao discorrer sobre questões éticas na pesquisa com crianças, relata que enquanto orientadora de pesquisas feitas com crianças, “[...] a questão dos nomes se tornou uma dificuldade”. A autora ressalta a importância do anonimato, no entanto com o cuidado de não tirar delas a condição de sujeitos. Se a pesquisa é com as crianças, suas falas e todas as demais manifestações necessitam estar de alguma forma concretizadas na pesquisa. Assim, Kramer (2002) relata quanto às implicações no momento de apresentar as falas das crianças na pesquisa:

Desde o trabalho de campo e no momento de elaboração dos primeiros relatórios, emergiu a necessidade de uma narrativa, na qual os sujeitos aparecessem nomeados. De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. Por outro lado, aquelas alternativas comprometeriam a forma de escrita do trabalho, por prejudicar a narração das histórias e interferir na transcrição e força dos diálogos entre as crianças. Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidades das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios (KRAMER, 2002, p. 46-47).

Diante desse relato, por coerência ao referencial teórico da presente pesquisa que é na perspectiva da criança como sujeito de direito, e o envolvimento das crianças com as obras literárias apresentadas durante a pesquisa, a opção em nomeá-las com nomes das personagens dos livros se mostrou como uma possibilidade de evidenciar os diálogos das crianças durante a intervenção e também de não as negar a condição de sujeitos da pesquisa.

Quadro 3 - Declaração raça/cor das crianças de acordo com a família

NOME FICTÍCIO	IDADE	RAÇA/COR	OBRA QUE INSPIROU O NOME	AUTOR/AUTORA/ANO
Makeba	5	Parda	Makeba vai à escola	Ana Fátima (2019)
Ava	5	Branca	Sábado	Oge Mora (2021)
Matias	5	Indígena	Chama o sol, Matias	Sonia Rosa (2022)
Azizi	5	Parda	Azizi: o presente precioso	Lucimar Rosa Dias (2019)
Akin	5	Preta	O black Power de Akin	Kiusam de Oliveira (2020)
Amira	5	Preta	Amira	Luciane Massaro (2020)
Edith	5	Preta	Edith e a velha sentada	Lázaro Ramos (2021)
Akili	5	Parda	Akili está feliz	Kiusan de Oliveira (2022)
Leiloca	5	Branca	A banda das meninas	Rmília Nunes (2019)
Bob Marley	5	Parda	Tudo vai dar certo	Cedella Marley (2013)
Vivi	5	Parda	O sumiço do galo vermelho	Ione Duarte (2022)

Fonte: Organização da autora.

O primeiro contato com as crianças foi em fevereiro de 2023, na segunda semana de aula após as férias escolares. Elas estavam na fase de adaptação, por isso algumas ainda choravam ao entrar no CMEI. No primeiro dia em sala, para me apresentar e falar com as crianças sobre a pesquisa, organizei um cantinho com tapete colorido, bonecas e alguns livros para uma roda de história e conversa. O livro escolhido foi “Makeba vai à escola”, de Ana Fátima (2019), tradução de Marieli de Jesus Pereira e ilustrações de Quezia Silveira.

Figura 7 – Cantinho do primeiro encontro



Fonte: Acervo da autora

Figura 8 – Capa do livro *Makeba vai à escola*



Fonte: Ana Fátima (2019)

A obra literária narra o conflito que a personagem Makeba, uma menina de três anos de idade, passa a viver ao descobrir que vai começar a frequentar a escola. Ela tinha medo dos colegas não gostarem das suas tranças²⁹ e vestidos e de a escola não ter os livros divertidos que ela tinha em casa. Tinha medo, também, de sentir falta da vovó Cici e suas histórias. Mas ao chegar na escola viu que lá era muito divertido.

Essa obra literária compõe, na classificação proposta por Araujo (2018) sobre “tendências da produção literária contemporânea com personagens negras”, a tendência chamada por ela de “Conflitos do universo infantil”, pois o livro em momento algum demarca cor da protagonista e sim um conflito que é vivido por muitas crianças ao iniciarem a vida escolar.

Envolve dilemas infantis vivenciados de um modo geral. Nessa tendência não há menção, no texto verbal, à cor da pele, textura dos cabelos ou, ainda, a conflitos raciais vivenciados pela(s) personagem(ns). O que marca racialmente as personagens negras não são elementos verbais, mas sim as ilustrações que as apresentam em contextos cotidianos, vivendo experiências infantis comuns a tantas crianças como: medo de crescer (ou não), saudade de alguém, criação de hipóteses para explicar o mundo, ciúmes, birras, etc. (ARAUJO, 2018, p. 225).

Algumas das crianças da sala estavam vivenciando um conflito parecido com o da personagem Makeba: passaram janeiro inteiro com suas famílias e aquele era o momento da separação. A literatura escolhida para o dia veio para somar, não na perspectiva de didatizar o livro (ou tratá-lo como mero pretexto), mas concordando com Regina 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 redirecionamento de relações, de modo que eventualmente transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e o seu destinatário mirim.

A partir da obra literária foi possível estabelecer uma aproximação com as crianças e conversar um pouco sobre o conflito que algumas estavam vivenciando com o retorno das aulas.

²⁹ Nesse caso as tranças não têm conotação racial. A insegurança da personagem era apenas em ir para a escola pela primeira vez.

Neste dia também foi possível apresentar a boneca que iria ser a portadora dos livros e sua maleta. Falei que em breve poderiam escolher um nome para ela, mas antes eu precisava que os pais, mães e/ou responsáveis autorizassem a participação delas na pesquisa. Expliquei o que era uma pesquisa e sobre o que eu estava pesquisando e que necessitaria da ajuda delas para que fosse possível fazê-la.

A turma foi receptiva ao momento da roda de leitura literária e conversa. Ouviram com atenção e manifestaram a opinião sobre as bonecas e livros expostos na sala. Ao serem questionadas se gostariam de participar da pesquisa, responderam que sim e já foram perguntando quando eu voltaria para contar outras histórias.

No próximo capítulo apresento as obras literárias encontradas no armário da pedagoga e sala do GV.

4 ERA UMA VEZ... AS OBRAS LITERÁRIAS PRESENTES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo dedica-se a fazer uma reflexão sobre parte do acervo literário do CMEI e do acervo pessoal da professora da turma investigada. O principal objetivo da análise é verificar se a unidade de ensino possui livros com personagens negras e como elas são representadas. Antes, consideramos pertinente discutir, mesmo que brevemente, alguns aspectos sobre o advento da literatura infantil no Brasil e a condição de caracterização de personagens negras em obras literárias endereçadas às crianças.

No ocidente, conforme discute Jovino (2006), a literatura infantil se constituiu como gênero literário durante o século XVII, devido à preocupação das famílias burguesas com a educação e formação das crianças.

[...] o surgimento da burguesia, a estruturação de um mundo capitalista no qual impera a livre iniciativa e a concorrência, a Revolução Industrial, forjaram um novo tipo de sociedade e de família que tendiam a se preocupar mais com a educação e formação de suas crianças e jovens, antes considerados apenas como miniaturas de adultos (JOVINO, 2006, p. 181).

A partir do século XVIII, quando a criança passou a ser reconhecida com características próprias diferentes das dos adultos, estabeleceu-se uma preocupação com os artefatos educacionais e culturais direcionados a essa faixa etária, e neste universo estava o livro literário (JOVINO, 2006).

Esse “nascido” conferiu à literatura infantil uma tendência didatizante, já que, conforme discute Regina Zilberman (2003), os primeiros textos para crianças e jovens tinham propósitos catequizantes ou doutrinários, pouco investimento em um caráter mais artístico ou frutivo. Na perspectiva de uma literatura enquanto objeto educativo, Zilberman (2003, p. 23) ressalva que ela servia muito mais como transmissão de ensinamentos, conforme a visão adulta de mundo, do que de acesso a mais uma manifestação artística.

Jovino (2006, p. 182) evidencia que “[...] segundo alguns estudiosos da literatura infantil, o que hoje conhecemos como ‘clássicos’ desse gênero literário, encontraria seu nascimento na novelística medieval, que por sua vez, teria suas origens na Índia.” Entretanto a autora chama atenção para a questão do referencial de literatura remeter sempre à Europa:

Algo interessante para refletirmos é o fato de nos serem dados a conhecer a literatura sempre a partir de um referencial europeu. Fomos acostumados às diversas adaptações de contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, Branca de Neve ou às diversas histórias do livro Mil e uma Noites (JOVINO, 2006, p. 182).

Diante do exposto, percebemos um apagamento cultural até mesmo das personagens dos “clássicos”, isso porque se elas surgiram na Índia não teria como a maioria ser branca, de olhos claros e loiras. As adaptações dos contos de fadas apagaram as suas origens. Alguns contos da tradição oral africana também se aproximam dos europeus que conhecemos. Um exemplo é a história de Ngana Fenda Maria, que é parte de contos populares de Angola e em seu enredo apresenta um espelho ao qual a mãe consultava para saber de sua beleza. Essa narrativa se aproxima do clássico conhecido como “Branca de Neve”. A história foi modificada e ganhou características europeias (JOVINO, 2006).

Gouvea (2005) expõe que a partir da década de 1920, com as mudanças no campo cultural, as produções direcionadas ao público infantil, tendem a mostrar identidade cultural do Brasil.

Procura-se escrever a criança brasileira na sua linguagem, sobre sua gente, suas raízes raciais e culturais. Tal temática tornou-se preocupação presente em grande parte dos autores voltados para esse público. A literatura infantil do período dialogava com as diversas representações construídas acerca da questão racial, estabelecendo uma interlocução com os discursos produzidos no campo científico e artístico, incorporando tal temática no interior das narrativas (GOUVEA, 2005, p. 83).

Assim, mudanças acontecem, com personagens negras na literatura infantil e juvenil, pois segundo Gouvea (2005, 83), “[...] ao se analisarem as obras literárias voltadas para o público infantil a partir de 1920, e procedendo-se a um estudo comparativo com a incipiente produção anterior, chama atenção o aparecimento do negro na narrativa”.

Em análise de pesquisas produzidas entre 1900 e 1920, Gouvea (2005) identificou que a presença de personagens negras era quase ausente, ou quando elas apareciam eram como serviçais. “Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fossem além da referência racial” (Gouvea, 2005, p. 83).

No contexto brasileiro, personagens negras passaram a ser mais frequentes no final da década de 1920 e início da década de 1930, mas sob estereótipos e invisibilidade social:

O contexto histórico em que as primeiras histórias com personagens negros foram publicadas, era de uma sociedade recém saída de um longo período de escravidão. As histórias dessa época buscavam evidenciar a condição subalterna do negro. Não existiam histórias, nesse período, nas quais os povos negros, seus conhecimentos, sua cultura, enfim, sua história, fossem retratados de modo positivo (JOVINO, 2006, p. 188).

Essa sub-representatividade percorreu as décadas seguintes do século passado. Em análise de obras publicadas entre 1950 e 1975, Rosemberg (1980) revelou que os estereótipos sexuais e raciais estavam presentes nessa literatura, principalmente na representação da figura feminina.

Jovino (2006, p. 187) descreve que embora “[...] o propósito de uma representação mais de acordo com a realidade nem sempre é alcançado”, obras de literatura infantil mais comprometida com a realidade brasileira e com maior presença de personagens negras começou a aparecer a partir de 1975. Isso se deu devido ao empenho de alguns autores e autoras em demonstrar a realidade da sociedade brasileira e apresentar temas que não se via em narrativas para crianças, como, por exemplo, o preconceito racial.

Embora muitas obras desse período tenham uma preocupação com a denúncia do preconceito e da discriminação racial, muitas delas terminam por apresentar personagens negros de um modo que repete algumas imagens e representações com as quais pretendiam romper. Essas histórias terminavam por criar uma hierarquia de exposição dos personagens e das culturas negras, fixando-os em um lugar desprestigiado do ponto de vista racial, social e estético. Nessa hierarquia, os melhores postos, as melhores condições, a beleza mais ressaltada são sempre da personagem feminina mestiça e de pele clara (JOVINO, 2006, p. 187-188).

A reprodução da personagem negra feminina é um exemplo de como se deu a representação negra na literatura infantil nacional. Jovino (2006, p. 188) afirma que até a década de 1930, parte das narrativas infantis representava a personagem feminina negra “[...] como empregada doméstica, retratada com um lenço na cabeça, um avental cobrindo o corpo gordo: eterna cozinheira e babá”. Essa personagem geralmente passa o tempo todo servindo uma família branca, não tem familiares e uma história própria.

Nessa perspectiva, Araujo (2018) ao analisar livros do acervo de uma biblioteca escolar, percebeu em seus enredos e ilustrações a representação negativa de meninos e meninas pretos e pretas. A autora salientou que tais narrativas alimentam a reprodução do racismo e que se tratando de uma literatura para crianças, “[...] a leitura de imagens – que precede a verbal – é aguçada para crianças, possibilitando interpretações múltiplas e muito mais ampliadas sobre um enredo de uma história” (ARAUJO, 2018, p. 220).

A partir das apresentações do caminho da inserção de personagens negras na literatura infantil, Jovino (2006, p. 188) cita três momentos: “[...] o primeiro [...] é referente ao início do século XX; o segundo diz respeito às publicações dos anos 75 e alguns anos posteriores; e o terceiro momento diz respeito às produções mais contemporâneas”.

A partir da década de 1980, Jovino reconhece pequenas mudanças: algumas poucas produções que já começavam a romper com a subalternidade e docilidade servil. Araujo (2018) identifica que a partir da década de 2000, muito em decorrência das transformações sociais (especialmente da Lei 10.639/2003), “[...] houve um relativo impacto no mercado editorial brasileiro: as editoras passaram a fomentar a produção de livros literários com maior e mais bem representações de personagens negras” (ARAUJO, 2018, p. 222), ainda que de forma diminuta em relação aos lançamentos anuais, que insistem em sub-representar personagens negras, mesmo em contextos culturais como o Brasil, país de maioria populacional negra.

Ao longo da história da literatura infantil e juvenil, a população negra foi pouco representada e quando passam a fazer parte, deixam de ser invisibilizados e passam a ser estereotipados. Debus (2017), assim como Araujo (2018), reafirma que a Lei 10.639/2003, além de ser um marco na educação nacional, movimentou as editoras a olharem para outras narrativas e personagens, sendo possível outros protagonistas e outras histórias.

As exigências da Lei 10.639/2003 culminaram com o florescimento de um nicho mercadológico a partir da necessidade de livros que tematizem e problematizem as questões étnico-raciais, por meio da representação de personagens negros como protagonistas e narrativas que focalizem o continente africano como múltiplo; desfazendo ideias enraizadas como aquelas que trazem os personagens negros em papéis de submissão e/ou retratando o período escravista, bem como a representação do continente africano pelo viés do exótico (DEBUS, 2017, p. 37).

Debus (2017) enfatiza que a Lei 10.639/2003 reconhece a diversidade étnico-racial presente no Brasil e prima pela valorização da história cultural da população negra. Sendo assim, ao tornar obrigatória a história e a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, “[...] tem contribuído para a disseminação de títulos, literários no mercado editorial” (DEBUS, 2017, p. 41).

E a partir das novas possibilidades de literatura infantil na contemporaneidade, Araujo (2018) propôs três categorias denominadas de “tendências da produção contemporânea com personagens negras”:

1. Conflito do universo infantil – envolve dilemas vivenciados de modo geral. Nessa tendência não há menção, no texto verbal, à cor da pele, textura dos cabelos ou, ainda, conflitos raciais vivenciados pela(s) personagem(ns). O que marca racialmente as personagens negras não são elementos verbais, mas sim as ilustrações que as apresentam em contextos cotidianos, vivendo experiências infantis comuns a tantas crianças como: medo de crescer (ou não), saudades de alguém, criação de hipóteses para explicar o mundo, ciúmes, birras, etc.

2. Valorização da estética e da identidade negra – além da ilustração que explora de forma positiva aspectos estéticos das personagens negras, nessa tendência o texto escrito demarca a valorização identitária e a origem africana das personagens, com destaque não só para os cabelos, sinal diacrítico central nesse processo, mas também para a cor de pele, sorriso, dentre outros. Tal contexto rompe com um modelo historicamente cristalizado de ilustração e menção verbal aos lábios, cor da pele, nariz e cabelos de personagens negras por meio de representações racistas e estereotipadas

3. Resgate da herança e da ancestralidade africana – as obras desta tendência são fortemente carregadas de histórias míticas sobre a criação do mundo, sobre a resolução de conflitos e sobre a capacidade de resistência de povos africanos, seja em contextos locais ou na diáspora africana. Envolvem personagens com atributos sobre-humanos, dotados de poderes mágicos ou de uma sabedoria ancestral; são também deusas e deuses que auxiliam seus descendentes na resolução de conflitos; são sobretudo, histórias de reencontros entre três experiências: a vivência com o racismo, que marca tão fortemente as trajetórias de negras e negros no Brasil; a resistência, características central da população negra na diáspora; e seus mitos fundantes, que na origem africana auxiliam mulheres, homens, crianças, velhas e velhos a lidarem com seus conflitos e a solucionarem problemas (ARAÚJO, 2018, p. 225-235).

Tais tendências, que não são necessariamente as únicas, de acordo com a autora, demonstram diversas possibilidades de elementos que uma narrativa com personagens negras pode conter, desprendendo-se de um padrão único e/ou cheio de estereótipos. Debus (2017, p. 39) reitera que “[...] a sociedade brasileira não é homogênea, embora as marcas das diferenças, muitas vezes, tenham sido apagadas em nome de uma política de branqueamento [...]”. Com o intuito de averiguar se o CMEI da turma investigada apresenta em seu acervo obras literárias que contemplem a diversidade étnico-racial é que iremos apresentar os livros presentes no armário da pedagoga do CMEI e da professora regente da turma investigada.

4.1 OS LIVROS DO ARMÁRIO DA PEDAGOGA

O Centro Municipal de educação infantil, bem como os demais da rede municipal da Serra, não possui biblioteca³⁰. Os livros ficam nas salas com as professoras de cada turma e os demais no armário da sala da pedagoga. Como este estudo não tem como objetivo mapear e analisar todos os livros do CMEI, a ênfase foi apenas nos livros do armário da professora regente e pedagoga.

³⁰ E o problema não “melhora” no ensino fundamental, já que, apesar de na maioria das escolas haver uma biblioteca, o município não conta com a função de bibliotecário/a, inviabilizando as crianças de acessarem os livros de modo direto.

Os livros de literatura estavam organizados no armário sem uma divisão de tema ou indicação de faixa etária. O espaço era usado também para livros teóricos e outros materiais pedagógicos. De acordo com a pedagoga, as professoras tinham acesso ao acervo sempre que precisavam, porém, as crianças só teriam contato com os livros caso a professora fosse até lá para pegar.

Essa questão é preocupante, pois os títulos de melhor qualidade ficam fora do alcance das crianças. Pereira (2019), ao analisar o acervo da unidade de ensino onde realizou sua pesquisa, relata que alguns livros eram restritos somente às professoras e que as crianças não podiam acessá-los sem monitoramento. De acordo com a pesquisadora “[...] esta organização acabava restringindo o acesso das crianças de forma livre a livros com melhor qualidade, enquanto os que elas tinham autonomia para acessar não apresentavam as mesmas condições” (PEREIRA, 2019, p. 84).

Conhecer parte do acervo literário do CMEI tinha como principal objetivo mapear se havia literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira bem como se havia obras que reforçam o racismo. Para tanto, criei categorias de análise inspiradas no estudo de Pereira (2019) e de Araujo (2010), ao classificar os livros do “Cantinho da Leitura” da estante “itinerante” de uma das escolas em que fez sua pesquisa de mestrado.

Araujo (2010, p. 112) classifica como “Livros de coleções ‘toscas’, ou qualidade duvidosa aqueles que compõem coleções como ‘Animais da fazenda’, ‘Dinossauros’, ‘Virtudes’, e outras adaptações de obras clássicas editadas em material inadequado [...]”. Assim me inspiro nessa classificação para criar as categorias dos livros encontrados na sala da pedagoga:

1 – Livros de Literatura: livros com qualidade literária seja em seu texto verbal ou imagético, que não tenha em seus enredos imagens ou falas que possam disseminar preconceito e discriminação. Inclui obras literárias que as ilustrações dialogam com o texto escrito e que tenha fluidez na hora da leitura. O tamanho e formato das letras também é um diferencial, somado à qualidade física da impressão do livro (tipo de encadernação, qualidade do papel e outros fatores).

2 – Livros de “má qualidade”: Essa é uma grande categoria, que inclui livros com estereótipos em seu texto verbal e imagético, de cunho religioso, muitas vezes contendo erros

ortográficos, textos longos e cansativos para crianças da educação infantil. Incluem, também, as adaptações muito precárias dos clássicos, que são releituras de obras clássicas europeias, especialmente tematizando contos de fadas, fábulas ou obras que tematizam o “cotidiano” de animais da fazenda ou de estimação, mas com narrativa vaga, sem qualidade literária. Também reúne os livros de “Valorizes Humanos” ou lições de moral, cujo objetivo é de “ensinar” as crianças como se comportar em sociedade para serem “boas” pessoas.

3- Livros indicados para o Ensino Fundamental: livros do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e do hoje extinto Programa Biblioteca na Escola (PNBE) que contêm em suas capas o selo indicativo do Ensino Fundamental ou da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4 – Livros paradidáticos: livros com temas sobre meio ambiente, preservação da natureza, higiene pessoal, alimentação, órgãos dos sentidos, e outros.

Vale ressaltar que embora eu tenha realizado uma análise “flutuante” (BARDIN, 2016) dos títulos encontrados no armário da pedagoga (APÊNDICE F)³¹, para que fosse possível a categorização, nem todos os livros tiveram seu conteúdo analisado em profundidade (análise verbal e imagética), pois a atenção recaiu sobre as publicações com personagens negras em destaque, seja na capa, no título ou no interior da obra.

A partir do levantamento de obras literárias do armário da pedagoga é possível perceber que o CMEI possui um acervo em comum para todas as turmas de 201 títulos, sendo que entre eles há obras duplicadas. Digo em comum porque cada professora tem a sua caixa de livros individual dentro da sala/ armário, os quais as crianças têm acesso.

Outra questão que chamou a atenção é a predominância e centralização do acervo em poucas/es autoras/es: Mary França lidera com 13 títulos, logo atrás Ruth Rocha, com nove e Ingrid B. Bellinghusen com oito títulos.

Interpreto esse dado a partir da minha experiência como assessora pedagógica (no ano de 2021) na Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER) da Secretaria Municipal de

³¹ Por ser uma lista extensa, optamos em deixá-la como apêndice.

Educação da Serra-ES: ocorre que no ano de 2017, a Secretaria de Educação havia feito uma consulta ao corpo docente da rede para que indicassem obras literárias a serem adquiridas para as instituições de educação infantil e ensino fundamental do município. Todos os livros chegaram em 2021 e ficaram empilhados na quadra de uma das escolas da rede, atrapalhando, inclusive, o desenvolvimento das atividades dos estudantes daquela instituição.

Para que a quadra fosse desocupada rápido, a SEDU delegou que todas as assessoras fossem separar os livros para que pudessem ser entregues com mais celeridade às respectivas instituições. Juntamente com outras assessoras, eu fiquei por dias incumbida de separar todo esse material e então tomei conhecimento de grande parte o acervo que foi enviado para as Unidades de Ensino. As escolas receberam um vasto material literário de qualidade e alguns de qualidade duvidosa.

Assim, melhor explicando: quando comecei a olhar os livros do CMEI, percebi que a maioria deles eram os livros novos que a Secretaria Municipal de Educação da Serra (Sedu-Serra) enviou e essas autoras, tão repetidas, provavelmente são as mais utilizadas pelas professoras da educação infantil. A coleção “Os Pingos”, de Mary França, por exemplo, é bastante conhecida por profissionais da educação infantil; Ruth Rocha, assim como Mary França, é uma autora conhecida por escrever literatura para crianças. São autoras premiadas que escrevem para editoras conhecidas; já a escritora Ingrid B. Bellinghausen, com a coleção “O mundinho”, acredito ter conquistado espaço junto às professoras devido aos temas dos livros: diversidade, meio ambiente, *bullying*, família. Essa coleção é bastante utilizada para desenvolver projetos pedagógicos que tratam de tais temas.

De todo modo cabe reflexão sobre a predominância, que acaba por restringir o acervo das instituições a nomes canônicos da literatura infantil. Do ponto de vista da diversidade, isso acaba sendo prejudicial à formação leitora das crianças. Cabe ressaltar também que as/os autoras/os negras/os e indígenas, assim como as pequenas editoras, não conseguem chegar nestes espaços, necessitando de políticas públicas específicas para isso.

Chama atenção também um número considerável de obras literárias do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) indicadas para o ensino fundamental e que poderiam estar sendo utilizados por crianças do 1º ao 9º ano, mas estavam ocupando o armário da pedagoga. É sabido que existem obras literárias que independem da idade, porém, além de

estarem desvirtuando uma política pública (que direcionava explicitamente as obras para outra faixa etária), alguns dos livros eram incompatíveis para a educação infantil, devido a diversos fatores como os identificados por Araujo e Silva (2012) em análise de obras supostamente indicadas para a educação infantil:

[Excesso] [...] de palavras por página, bem como os vocábulos utilizados e o tipo de letra (tamanho e variação entre minúsculas e maiúsculas) não seriam indicados para crianças pequenas. Além disso, devido à narrativa, mesmo que a leitura não fosse feita por elas e sim por uma pessoa adulta, havia inadequação etária (ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 204).

Quanto aos livros que continham em seus enredos a cultura africana e afro-brasileira, bem como personagens negras, foram poucos os encontrados no armário da pedagoga, sendo uma parte dos livros do armário contendo estereótipos racistas, seja na ilustração ou no texto verbal. Também encontrei livros de temática indígena, mas com quantidade menor ainda, embora com personagens indígenas³². Em um universo de 201 livros, apenas 11 apresentam personagens negras e quatro obras literárias com personagens indígenas:

Quadro 4 - Obras com personagens negras

TÍTULO	AUTOR/A	ILUSTRADOR/A
A bonequinha preta	Alaíde Lisboa de Oliveira (2014)	Ana Raquel
Balde de Chupetas	Hetzal e Massarani (2016)	Mariana Massarani
Bruna e a Galinha d' Angola	Gercilga de Almeida (2009)	Valéria Saraiva
Comer	Ruth Rocha; Ana Flora (2018)	Adalberto Conarvaca
Grande Assim	Mhlobo Jadezweni (2010)	Hannah Morris
Joazinho e Maria	Adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Simões Coelho (2013)	Walter Lara
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado (2019)	Claudius
O cabelo de Lelê	Valéria Belém (2012)	Adriana Mendonça
Pela porta do Coração	Regina Rennó (2018)	Regina Rennó
Samba Lelê	Andreia Moroni	Brena Milito Poletini
Um dia de folga	Flávia Muniz (2017)	Flavia Muniz

Fonte: Organização da autora

Essa constatação é preocupante, uma vez que entre os poucos livros com personagens negras encontrados no armário da pedagoga parte é considerada de má qualidade. A ausência de histórias com diferentes culturas e com uma diversidade étnico-racial pode comprometer o desenvolvimento das identidades das crianças, mantendo o mesmo padrão de livros que

³² Os livros com temática indígena encontrados foram: *Foi a vovó que disse* de Daniel Munduruku; *O menino Poti* de Ana Maria Machado; *Sabedoria das águas* de Daniel Munduruku e *Poemas da minha terra Tupi* de Maté.

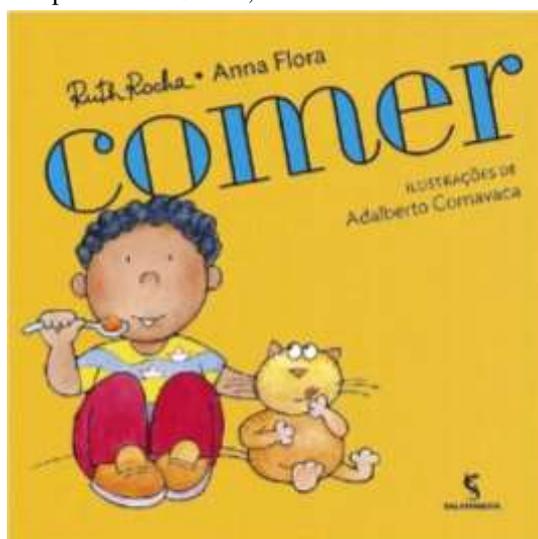
perpassam por anos nas instituições educacionais. Debus (2017) reforça quanto à importância de uma formação leitora para o desenvolvimento integral do indivíduo:

Se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários, que apresentam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permite uma visão ampliada de mundo. Desse modo, a literatura negra ou afro-brasileira e/ou a temática da cultura africana e afro-brasileira se faz imprescindível (DEBUS, 2017, p. 23).

Este estudo não tem como objetivo analisar todas as obras literárias com temática da cultura africana e afro-brasileira encontradas no CMEI. Algumas inclusive já foram analisadas em alguns estudos que tenho como referência nesta dissertação (ARAUJO, 2010; PEREIRA, 2010). Entretanto apresento algumas das listadas, por amostragem.

O primeiro é *Comer*, de Ruth Rocha e Anna Flora (2018), com ilustrações de Adalberto Cornavaca. O livro tem como principal objetivo explicar como sentimos o sabor dos alimentos. A capa apresenta a imagem de um menino negro com cabelos cacheados. Logo que observei a imagem deduzi que aquele seria o protagonista do livro, mas ao ler a obra percebi que havia outras crianças e que a obra não tinha uma personagem principal.

Figura 9 - Capa do livro *Comer*, de Ruth Rocha e Anna Flora (2018)



Fonte: Rocha e Flora (2018)

A questão de o menino da capa não ser protagonista do livro não teria problema; poderíamos supor que as autoras e o ilustrador tiveram a intenção de representar personagens diversos. Entretanto, ele não aparece com o mesmo tom de pele no interior da obra. Ocorre que as

imagens internas do livro retratam tanto ele quanto as demais personagens (que compõem sua família, inclusive) com tom de pele mais clara (Figura 7).

Figura 10 - Ilustração interna do livro *Comer*, de Ruth Rocha e Anna Flora (2018)



Fonte: Rocha e Flora (2018)

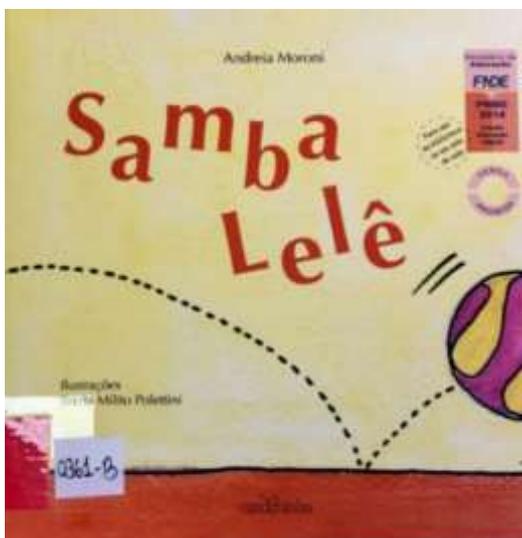
Não identificamos a obra literária como sendo capaz, necessariamente, de reproduzir racismo, embora possamos inferir algumas suposições: pode ter sido uma questão técnica no momento da impressão, causando mudança nas cores; ilustrador e autoras podem ter sido tendenciosos no sentido de levar a/o leitora/o a observar a capa e pensar que o livro se trata de uma obra com personagem negra; a questão de ilustrar um menino negro na capa do livro é apenas para dizer ao leitor/a que a obra contempla a diversidade racial presente em nosso país, mesmo que no interior ele tenha sido embranquecido.

Após análise, avaliamos que o livro não chega ao ponto de ser categorizado como uma obra ruim, porém percebemos falhas técnicas em suas ilustrações que não seguem o mesmo padrão. Outra questão importante é que ele se enquadra mais como um livro paradidático, pois o seu objetivo maior é ensinar a criança quanto à alimentação e o paladar.

Outro livro encontrado no acervo que merece ser analisado é o *Samba Lelê*, de Andreia Moroni (2013), com ilustrações de Brena Milito Polettini. Esse livro retrata uma muito

conhecida cantiga popular³³: “Samba Lelê tá doente, tá com a cabeça quebrada, / samba Lelê precisava é de uma boa lambada / samba, samba, samba ô Lelê / samba, samba, samba ô lalá/ samba, samba, samba ô Lelê / samba, samba ô lalá [...]”.

Figura 11 - Capa do livro *Samba Lelê*, de Andreia Moroni (2013)



Fonte: Moroni (2013)

O livro é parte do acervo enviado pelo PNBE no ano de 2014. O Guia 1 PNBE na Escola (BRASIL, 2014, p. 21) sintetiza a obra como “[...] pequena história que explora cantiga de domínio público, na qual ilustrações e texto em versos se complementam na construção das ações do personagem”. Discordo em parte que, nessa obra, ilustração e texto verbal se complementam, pois a história inicia com o seguinte diálogo: “Mãe, posso jogar bola? Dentro de casa não pode jogar bola, filho” (MORONI, 2013, s/p). Depois disso, o que se vê é uma continuação imagética do diálogo inicial entre mãe e filho, sem nenhum texto novo, apenas estrofes da cantiga, que não condizem com parte das ilustrações. Assim, texto e imagens destoam entre si.

Além das questões apresentadas, a música é bastante problemática pois a letra é um incentivo à agressão quando diz que Samba Lelê está doente e precisa de uma boa lambada e ao mesmo tempo pede para que sambe. Tratando-se de uma literatura disponibilizada para crianças tão pequenas é algo que necessita ser analisado. Como uma pessoa doente precisa de “boas lambadas” e ainda é estimulada a dançar?

³³ Letra e música disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cantigas-populares/984006/>. Acesso em 14 ago. 2023.

Por não ser possível saber ao certo quando as cantigas populares surgiram de fato, podemos supor que a cantiga “Samba Lelê” pode ter se popularizado durante o período colonial brasileiro e a protagonista se tratar de uma pessoa escravizada, que já tinha sido castigada e por isso estava machucada e caso não sambasse como seu senhor pedia, merecia levar umas palmadas. Essa hipótese se confirma a partir das análises feitas por Nancy Picón (2018) em sua dissertação. A pesquisadora analisou cantigas populares, dentre elas “Samba Lelê”. Picón (2018) constatou que na música havia expressões violentas e situações vexatórias às quais os escravizados eram vítimas.

[...] hemos ubicado versos que expõem una situación própria del colonialismo: el trato violento hacia los esclavos [...] estos versos tienden a dar expresión a lo que no puede decirse formalmente, es inútil reclamar porque la esclava ‘merece’ um flerte castigo. Luego de una golpiza aprende a obedecer o muere [...] (PICÓN, 2018, p. 46)³⁴.

A primeira pergunta que fizemos ao visualizar essas ilustrações foi: por que escolherem ilustrar a música com personagens negras? Foi a partir deste questionamento que surgiu a suposição que descreveremos anteriormente. Sobre o racismo nas ilustrações, Mariana Silva Souza (2021, p. 54) salienta que:

As imagens que exibem figuras humanas podem ser analisadas com a observação atenta à caracterização das personagens, como também ao contexto. Acerca da caracterização, aborda-se o ato de sondar o desenho no que tange a sua estética e criação da imagem como representação de uma pessoa. Sobre o estudo do contexto, este refere-se a uma interpretação da cena demonstrada na imagem.

A partir do pensamento de Souza (2021), analisamos as imagens do livro *Samba Lelê*, e foi possível perceber que algumas das ilustrações no interior do livro são problemáticas. Na Figura 12, é possível observar a imagem da criança e da mãe. O menino com as pernas desenhadas em formato de triângulo, sem uma definição humanizada; o cabelo é ilustrado com bolinhas espaçadas. Já o corpo da mãe se mistura à poltrona em que ela está sentada, o livro aparenta estar colado em seu rosto, as mãos também não têm uma definição. A falta de cuidado ao ilustrar a figura humana representada em algumas imagens é tão problemática quanto as estrofes da cantiga que percorrem as páginas do livro.

³⁴ [...] localizamos versos que expõem uma situação característica do colonialismo: o tratamento violento dos escravos [...] esses versos tendem a dar a expressão ao que não pode ser dito formalmente, isto é, inútil reclamar porque o escravo ‘merece’ uma forte punição. Depois da surra aprenda a obedecer ou morra [...] (PICÓN, 2018, p. 46, tradução nossa).

Figura 12 – Interior do livro *Samba Lelê*, de Andreia Moroni (2013)



Fonte: Moroni (2013)

Na narrativa, que vai sendo contada por ilustrações, muitas vezes destoante dos versos da cantiga, quando a criança chuta a bola que rola pela escada, é possível ver a imagem de um quadro na parede com pessoas negras em que os olhos aparecem esbugalhados, bocas exageradamente abertas, corpos que se misturam desfigurando as pessoas ali representadas (Figura 13). A autora e ilustradora poderiam ter a intenção de fazer com que os/as leitores/as tivessem a percepção da representação de espanto no quadro, porém essa tese perde o sentido quando percebemos que ele pode ser a foto da família da personagem. Assim, a imagem pode servir para reforçar a representação de pessoas negras de forma estereotipada.

Figura 13 – Interior do livro *Samba Lelê*, de Andreia Moroni (2013)



Fonte: Moroni (2013)

A narrativa do livro *Samba Lelê* pode alimentar estereótipos quanto às crianças negras como sendo as mais teimosas, as mais indisciplinadas. Por esse motivo, também, é importante analisar as literaturas que têm sido ofertadas para crianças na educação infantil, pois como já informado neste estudo, alguns livros podem reforçar o racismo e a discriminação, afetando diretamente a construção identitária de crianças negras e brancas.

Lançado pela primeira vez em 1938 pela editora Francisco Alves, o livro *A bonequinha preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira ainda é bastante utilizado por profissionais da educação. Na Figura 14, reunimos a capa do livro na sua primeira edição e a mais atual, de 2004, que também compõe a amostra aqui analisada.

Figura 14 - Capas do livro *A bonequinha Preta* de Alaíde Lisboa de Oliveira (1938; 2004)



Fonte: Oliveira (1938; 2004)

O livro narra a história da relação de Mariazinha, uma menina branca e sua “boneca preta”. A boneca não tem nome, apenas é evidenciado repetitivas vezes que ela é preta. Certo dia Mariazinha precisou sair com a mãe e não pôde levar a boneca. Ao deixá-la em casa, a menina recomendou: “[...] Bonequinha Preta, vou passear com a mamãe. Fique muito quietinha e não faça arte. Bonequinha Preta, não chegue à janela, senão você pode cair” (OLIVEIRA, 2004, p. 10). A boneca, porém, ao ouvir o miado de um gato, subiu na cadeira para vê-lo e, ao pular, acabou caindo pela janela. A boneca não se machucou porque caiu dentro do cesto cheio de alfaces de um verdureiro que passava bem na hora.

O verdureiro desceu o cesto para retirar a boneca, mas o gato, que gosta muito de bonecas, deu um pulo no cesto, a abocanhou e saiu correndo. Mariazinha, ao voltar para casa chamou pela boneca e percebeu que ela não estava. A menina começou a chorar, quando foi surpreendida com batidas na porta: se tratava do verdureiro. Ele foi informar que sabia onde a bonequinha estava e que iria buscá-la. Horas depois ele voltou trazendo não só a bonequinha para a Mariazinha, mas o gatinho também.

Uma das problemáticas dessa obra é a maneira com que a boneca é apresentada logo no início da narrativa, por meio de comparações estereotipadas e exageradas: “[...] a boneca de Mariazinha é preta como carvão. A boneca de Mariazinha é muito bonita! Ela tem duas trancinhas, tem a boca vermelha e os olhos redondos” (OLIVEIRA, 2004, p. 5).

Como já apontado ao longo deste estudo, personagens negras vêm sendo retratadas de forma pejorativa ao longo dos tempos, entretanto o mercado editorial já oferece uma literatura contemporânea em que esse grupo é caracterizado de forma positiva. Então, encontrar um livro que teve sua primeira edição em 1938, com uma nova edição e editora em 2004 contendo o mesmo texto racista e sendo oferecido para crianças pequenas, é preocupante. O intuito não é que a obra seja modificada, pois expressa o que a escritora queria informar à época. Reconhecemos o pioneirismo da escritora, pois apresentar uma personagem negra em um livro infantil era raro na literatura dirigida às crianças no ano de 1938. Entretanto, é importante alertar que na atualidade essas representações e comparações não deveriam ser mais aceitas e republicadas. Assemelhar a cor preta da principal personagem do livro a carvão é bastante contraditório quando se pensa em fortalecimento da identidade de crianças negras.

Ao questionar esse tipo de literatura racista, é possível que algumas pessoas irão defender, alegando que era a escrita da época. Entretanto, mais de 80 anos se passaram e a narrativa não causa constrangimento quanto ao seu texto racista. Profissionais da educação seguem oferecendo essa literatura para as crianças, sem uma análise do conteúdo e ilustrações e ela continua sendo reproduzida ano após ano dentro das escolas.

O texto controverso descreve a boneca como “muito bonita” ao mesmo tempo em que ela é preta igual “carvão”. Indagamos como é possível que essa comparação seja recepcionada por crianças de maneira positiva. A representação da boneca é exagerada, colocando em evidência os olhos arregalados e os lábios extremamente vermelhos (Figura 15), enquanto a figura da Mariazinha (Figura 16) é apresentada com característica angelical e delicada. É preocupante saber que essa imagem repleta de estereótipos está presente em um livro direcionado para crianças ainda na primeira infância. Estamos no ano de 2023, quando a Lei 10.639/2003 completa 20 anos, e inúmeras discussões quanto a importância de referências positivas para as crianças são discutidas, seja nas mídias sociais, seminários e formação continuada.

Figura 15 – Ilustração interna do livro *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004)



Fonte: Oliveira (2004)

Figura 16 - Ilustração interna do livro *A Bonequinha Preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira (2004)



Fonte: Oliveira (2004)

Após a análise de algumas das obras literárias encontradas no CMEI que contêm em seus conteúdos sub-representação de personagens negras, acreditamos ser mais importante e necessário apresentar também livros encontrados na instituição que evidenciam outras possibilidades de literatura com personagens negras, sendo representadas de forma humanizada, sem subalternização e tendo, assim, a história e cultura afro-brasileira e africana valorizada. Destacamos quatro: *Bruna e Galinha d'Angola*, escrita por Gercilga de Almeida (2009) e ilustrada por Valeria Saraiva; *Balde de Chupetas*, escrita por Bia Hetzel (2017) e ilustrada por Mariana Massarani; *Pela porta do coração*, escrita e ilustrada por Regina Rennó (2018) e o livro *Grande Assim*, de Mhlobo Jadezwini (2010), com ilustrações de Hannah Morris. Este último é uma literatura de autoria africana e o primeiro a ser aqui apresentado.

O título de Jadezwini (2010), além de ser uma narrativa que representa um país da África em sua beleza e cultura, evidencia temas como aceitação, consciência ambiental e resolução de problemas. A história gira em torno do pequeno Tshepo, um garotinho que desejava ser grande para alcançar os doces em cima do armário e enxergar tudo do alto. Quando Tshepo se depara com uma grande e bonita árvore, ele deseja ser árvore também. Então enterra os pés no adubo e joga água na cabeça para crescer. Assim Tshepo acaba se transformando em uma árvore. O livro *Grande Assim* é uma homenagem a um dos doze idiomas oficiais da África do Sul (isixhosa), terra natal do escritor. A obra literária que foi publicada em versão bilíngue na África do Sul, chegou ao Brasil com edição bilíngue também: língua portuguesa e isixhosa.

Figura 17 - Capa do livro *Grande Assim*, de Mhlobo Jadezwini (2010)



Fonte: Jadezwini (2010)

Debus (2017, p. 26) salienta que os títulos que circulam pelo mercado editorial brasileiro estão divididos em três grandes categorias: “1) literatura que tematiza a cultura africana e afro-brasileira; 2) literatura afro-brasileira; e 3) literaturas africanas.”

O livro *Grande Assim* está incluso na terceira categoria apresentado pela autora, sendo ele pertencente, também, à subcategoria que, de acordo com Debus (2017, p. 26), representa: “Literaturas africanas de diferentes línguas (língua portuguesa, língua inglesa, língua francesa, entre outras) a partir da multiplicidade linguística do continente.”

A obra descreve momentos da vida de uma criança, brincadeiras imaginárias que, assim como o personagem vivenciou, ocorre na vida de muitas crianças mundo afora: subir em uma cadeira para tentar pegar um doce que está no alto, imaginar que é uma árvore ou um animal; brincar na terra; tomar um banho de mangueira. Tudo isso acontece com uma criança de outro continente, outro país, mostrando para leitoras/es que, embora as infâncias não sejam homogêneas, elas são vividas em várias culturas com elementos que se aproximam.

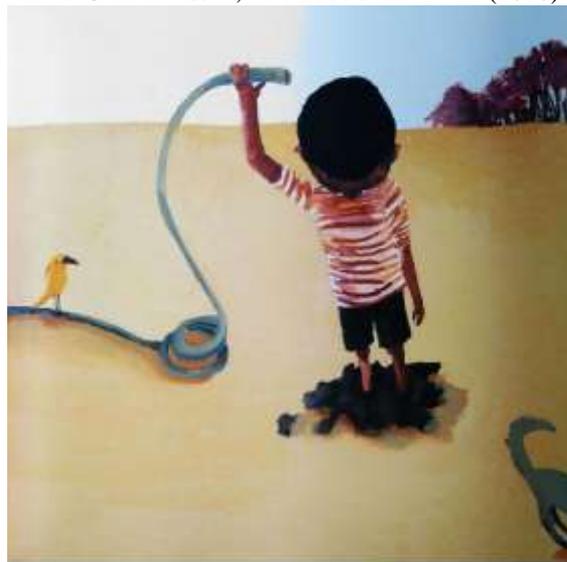
‘Uau!!! Como eu gostaria de pegar aqueles doces!’ diz Tshepo. E sobe em uma cadeira para tentar alcançar os doces no alto do armário.
Que árvore linda! E grande assim! Ela pode ver tudo. Pode alcançar tudo. Tshepo mal pode esperar. Quer é virar árvore.
O menino espalha um pouco de adubo na terra e enterra os pés bem fundo. Ele vai crescer rápido [...]
‘Vou pegar uma mangueira.’ E joga água sobre a cabeça. Chuá! Chuá! ‘Atchim! Atchim!’, e dá dois espirros assim (JADEZWINI, 2010, s/p).

Figura 18 – Grande assim - Ilustração interna do livro *Grande Assim*, de Mhlobo Jadezwini (2010)



Fonte: Jadezwini (2010)

Figura 19 – Água na cabeça- Ilustração interna do livro *Grande Assim*, de Mhlobo Jadezwini (2010)



Fonte: Jadezwini (2010)

No universo infantil, o livro possibilita a ampliação cultural, sendo uma viagem a outro país sem precisar sair do espaço da instituição educacional. Samantha Scheffer e Aparecida de Jesus Ferreira (2021, p. 11) ponderam que:

[...] a representação discursiva e imagética de personagens não brancas, como proposta na literatura infantil, não é uma forma de pedagogizar o conhecimento, mas sim, de apresentar uma parcela de crianças sendo crianças nas histórias infantis, descobrindo-se, brincando em um imaginário ficcional ampliado com os tons de pele.

Araujo e Dias (2019) reiteram quanto à literatura infantil, ressaltando a importância de garantir para crianças uma literatura de valorização da diversidade étnico-racial e não apenas a partir de um grupo. Para as autoras, ainda que na voz de escritoras/es adultas/os, a partir da literatura, “[...] as crianças pretas passam a existir no imaginário cultural de um público leitor que antes as ignorava, a potencialidade de uma educação literária com obras que reconhecem essas crianças é muito mais enriquecida” (ARAUJO; DIAS, 2029, p. 17).

Faz-se necessária também a análise das imagens que ilustram o livro. Hannah Morris utilizou tons terrosos que transmitem a impressão de sossego em um vilarejo. O cenário ilustrado é aconchegante, podendo levar as/os leitoras/es a se sentirem dentro da história. Outra questão que evidencia a qualidade da obra literária é a maneira com que o texto discursivo e imagético dialogam entre si. A imagem de Tshepo e demais personagens são bem definidas. Embora a ilustradora tenha optado pela técnica de não desenhar os traços do rosto, é possível perceber

que se trata da figura humana. Observa-se, também, o cuidado em representar cada personagem com estilos de roupas, cabelos e acessórios diferentes, o que reflete a diversidade de características e personalidade das pessoas.

Figura 20 – Crianças - Ilustração interna do livro *Grande Assim*, de Mhlobo Jadezwini (2010)



Fonte: Jadezwini (2010)

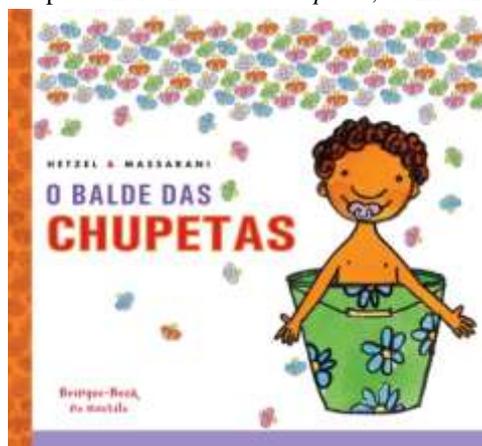
Figura 21 – Tshepo vira árvore - Ilustração interna do livro *Grande Assim*, de Mhlobo Jadezwini (2010)



Fonte: Jadezwini (2010)

Outra obra de qualidade literária que merece destaque é o livro, *Balde de Chupetas* (Figura 22), de Bia Hetzel (2017) e ilustrações de Mariana Massarani. A obra apresenta um conflito comum na vida de muitas crianças quando chega o momento de abandonar a chupeta.

Figura 22 - Capa do livro *Balde de Chupetas*, de Bia Hetzel (2017)



Fonte: Hetzel (2017)

Balde de Chupetas é uma literatura afetuosa, que demonstra aconchego e acolhida familiar. O livro narra a história de Joca, um menino que usa a chupeta desde neném apenas para dormir,

porém ele está crescendo e precisa abandoná-la. O problema é que Joca é muito apegado à “pepeta”, como ele a chama carinhosamente. Para ajudar o menino nessa conflituosa mudança de ciclo, “[...] a mamãe falou que Joca precisava largar a chupeta. Mas ele não quer jogar a pepeta no lixo” (HETZEL, 2017, p. 16-17), a irmã e a avó também sugerem várias soluções para abandonar a chupeta, mas sem sucesso.

Joca não queria deixar a chupeta de forma alguma, até que uma tia apareceu dizendo ter um segredo genial que fez com que ele tomasse uma decisão:

- Lá em casa tem um balde mágico, onde a gente joga as chupetas da garotada. Cada chupeta que cai dentro do balde vira um presente. Pode ser um boneco, uma bola, um abraço de urso...
- Joca gostou. Junto das amigas a pepeta seria feliz para sempre. Foi até o balde, deu um beijo de despedida na pepeta e pediu:
- Quero duas coisas: uma bola nova e que ninguém me tire o meu soninho (HETZEL, 2017, p. 27-31).

Figura 23 – Joca se despede da “pepeta” Ilustração interna do livro *Balde de Chupetas*, de Bia Hetzel (2017)



Fonte: Hetzel (2017)

Essa narrativa pode ser caracterizada a partir do que Araujo (2018) chama de “Conflitos do universo infantil com personagens negras”. Esse tipo de narrativa, por muito tempo apresentava apenas crianças brancas com seus dilemas, como se crianças negras não vivenciassem essas situações da mesma maneira. Além de apresentar qualidade e fluidez literária, a obra de Hetzel (2017) é composta por personagens de diferentes características: a cor da pele, os rostos, as roupas e os cabelos se diferenciam uns dos outros, sendo de fato uma literatura com diversidade étnico-racial.

No acervo comum a todas as turmas do CMEI foram encontrados poucos livros com personagens negras e que contemplam elementos de valorização da identidade e/ou cultura

africana e afro-brasileira. Entre esse pequeno número, alguns estavam carregados de estereótipos e com narrativas problemáticas que podem contribuir para que crianças negras se distanciem do seu pertencimento étnico-racial.

4.2 OS LIVROS DA TURMA DO GRUPO “V”: O QUE TEM NO ARMÁRIO DA PROFESSORA?

Na sala da turma do grupo V da professora Jana não há um “canto da leitura”³⁵ como o apresentado na pesquisa de Pereira (2019); o que existe é uma caixa com livros e revistas acessíveis às crianças e os livros que ficam no armário da professora.

Os livros do armário de Jana são os que ela utilizava para as rodas de leitura. Estes as crianças não tinham acesso direto, o manuseio era supervisionado. Já os da caixa ficavam acessíveis a elas, sem necessariamente o monitoramento da professora. Além de livros, na caixa havia revistas, catálogos de cosméticos e supermercado, guia de estudo bíblico, dentre outros.

Dentre os materiais disponíveis na caixa, não há como passar despercebido a existência de um “guia bíblico”. Todavia, pela postura da professora ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, não foi possível identificar uma intencionalidade da educadora para fins religiosos. Explicando melhor: acredito que tenha sido um material doado para a turma por alguma família e Jana tenha colocado juntamente com os demais materiais. A crítica que faço é que aquele guia não devia estar entre os livros que as crianças acessam diariamente, uma vez que a escola é laica e não deve adotar posicionamentos de cunho religioso.

Sobre este fato, é importante registrar que não me posicionei em relação ao material literário presente no acervo da professora, pois o meu objetivo na instituição não era de caráter formativo/orientativo, mas de observar as manifestações das crianças ao interagirem com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Embora os livros e demais materiais disponíveis na caixa não tenham qualidade literária, percebe-se a preocupação da professora em possibilitar às crianças o acesso a diferentes gêneros textuais, o que é muito importante para o letramento na educação infantil. Essa

³⁵ Pereira (2019, p. 89) apresenta em seu estudo como eram organizados os livros “[...] nos ‘tradicionais’ cantos da leitura, típicos de salas de educação infantil [...] os livros ficavam dispostos numa prateleira ao alcance das crianças (no chão). Ali ficavam várias obras, sem um critério de qualidade estabelecido [...]”.

questão está presente nas experiências que devem ser garantidas de acordo com a DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25):

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências 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 [...].

O contato com uma literatura de qualidade faz-se necessário para o desenvolvimento integral de crianças na educação infantil. Os títulos encontrados na caixa aproximam-se da classificação empregada por Araujo (2010, p. 112), ao identificar em sua pesquisa em uma escola “livros de coleção tosca”, que envolvem livros tematizando “valores”, ou adaptações de obras clássicas ou retratando o cotidiano de animais. As imagens a seguir exemplificam o material ao quais as crianças têm livre acesso na sala.

Figura 24 - Livros da caixa do Grupo V



Fonte: Arquivo da autora.

Quadro 5 - Livros disponíveis na caixa do Grupo V (continua...)

	TÍTULO	AUTOR/AUTORA
1	Coleção valores para a vida: ajudar, alegria, coragem, amor, justiça, honestidade, satisfação, cooperação, cuidado, compreensão, compostura, solicitude, abraçar, bondade, companheirismo, gratidão, compartilhar, consideração e amizade	Sandra Ziegler
2	Leoncio, o hamster	Roberto Belli
3	A pequena sereia	Não informado
4	Porco	Não informado
5	Lelê	Não informado
6	Passarinho	Não informado
7	A fada das mil cores	Não informado
8	Boas maneiras - telefone	Não informado
9	O responsável Pinóquio	Não informado
10	Pinóquio	Não informado
11	Animais de estimação – Coelho	Roberto Belli
12	A fada azul	Não informado
13	Cachorro	Não informado

Quadro 5 - Livros disponíveis na caixa do Grupo V (conclusão)

	TÍTULO	AUTOR/AUTORA
14	Simbad, o marujo	Ana Maria Machado
15	Os anos dourados	Não informado
16	A princesa e o sapo	Roberto Belli
17	Vaca	Não informado
18	Nina e Lana, as estrelas do mar	Não informado
19	João e Maria	Não informado
20	A fada dourada	Não informado
21	Branca de neve	Não informado
22	Poesias dos animais	Donaldo Buchweitz
23	Juba, o leãozinho de circo	Não informado
24	Abelha	Não informado
25	Cristóvão, o macaco bombeiro	Roberto Belli
26	Cachinhos de ouro	Ana Maria Machado
27	Brinquedos	Não informado
28	Rapunzel	Não informado
29	Baby Dinos	Não informado
30	Aprendendo a conviver	Não informado
31	Brincando com as cores	Não informado
32	Chapeuzinho vermelho	Não informado
33	Grandão, o hipopótamo	Roberto Belli
34	A fada Alva	Não informado
35	A fada das luzes	Não informado
36	Aladim	Não informado
37	Pássaro	Não informado
38	Cinderela	Não informado
39	Agripina, a girafa	Roberto Belli
40	Hipólito, um sapo de sorte	Roberto Belli
41	Princesa Esmeralda e Aladim	Não informado
42	Os três porquinhos	Não informado
43	Revista: bolos decorados	Sem autoria
44	Revista: Avon	Sem autoria
45	Revista: Natura	Sem autoria
46	Revista: Make b. o boticário	Sem autoria
47	Revista: Diva magazine	Sem autoria
48	Guia de Estudo “Bíblia Fácil”	Sem autoria

Fonte: Organização da autora

É preocupante, a meu ver, deparar-se com a baixa qualidade dos livros que ficam ao alcance das crianças, pois muitas só acessam a literatura no CMEI, já que infelizmente nem todas as famílias dispõem de condições para adquirir uma boa obra literária. Araujo (2010, p. 58) aponta que:

[...] nas coleções de livros infantis com ampla difusão nas escolas de series iniciais da educação básica e na educação infantil, cujas adaptações de contos clássicos e/ou coleções educativas do tipo ‘virtudes’, ‘higiene pessoal’, ‘animais da fazenda’, entre outras, apresentam, além de uma qualidade material ruim, edições sem revisão textual, além de enredos pobres [...].

Como descrito anteriormente, além dos livros disponíveis na caixa, a professora possui um pequeno acervo no seu armário que é utilizado para as rodas de leitura, projetos e manuseio

orientado. Os livros encontrados no armário de Jana são na grande maioria do PNBE (2014) e como encontrados no armário da pedagoga, alguns são direcionados para o ensino fundamental.

O acervo literário disponível no armário da professora não é composto por muitos livros. Foram contabilizados 38 no total, sendo cinco títulos duplicados. Foi possível observar que a maioria dos livros têm uma boa qualidade literária e estética: narrativas com fluidez na hora da leitura em que texto verbal e imagético se complementem, livros sem imagens ou falas que possam disseminar preconceito e discriminação, tamanho e formato das letras, quantidade de páginas de acordo com a faixa etária, somado à qualidade física da impressão do livro (tipo de encadernação, qualidade do papel e outros fatores). O quadro a seguir expõe os títulos encontrados:

Quadro 6 - Livros do armário da professora

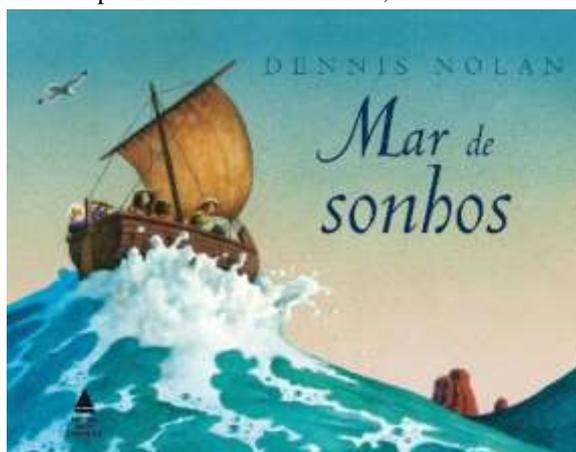
	TÍTULO	AUTOR/AUTORA
1	Eu te disse	Taro Gomi
2	Voa pipa, voa	Regina Rennó
3	Gabriel tem 99 centímetros	Annet Huber
4	Tom	André Neves
5	De Cor em Cor	Mary França
6	Não!	Marta Altés
7	Frederico	Hellenice Ferreira
8	Um tanto perdida	Chris Haughton
9	Meninos de verdade	Manuela Olten
10	Vira bicho	Luciano Trigo
11	Janelas	Carmen Queralt
12	Anton e as meninas	Ole Könnecke
13	O urso, a gansa e o leão	Ana Maria Machado
14	O jornal	Patrícia Auerbach
15	Como coça	Lucie Albon
16	A visita	Lucia Hiratsuka
17	Asa de papel	Marcelo Xavier
18	A velhota cambalhota	Sylvia Orthof
19	Em cima daquela serra	Yara Kono
20	O rabo do gato	Mary França
21	Era uma vez um gato xadrez	Bia Villela
22	Tesoura não é cenoura	Mary França e Eliardo França
23	O menino que aprendeu a ver	Ruth Rocha
24	Lá vem o homem do saco	Regina Rennó
25	E o dente ainda doía	Ana Terra
26	Mar de sonhos	Dennis Nolan
27	Poemas para brincar	José Paulo Paes
28	O livro dorme	Cédric Ramadier
29	Já sou grande! Olha o que sei fazer	Maria Carluccio
30	Pai, não fui eu!	Ilan Brenman
31	Será mesmo que é bicho?	Ângelo Machado
32	Ponto	Patrícia Intriago
33	Eu	Menena Cottin

Fonte: Organização da autora.

Embora eu não tenha conversado com a pedagoga sobre o assunto, os livros presentes nas salas/ armários das professoras e caixa de leitura não fazem rodízio, o que é uma pena, pois muitas crianças não têm acesso a algumas obras que ficam sob a tutela das professoras.

Dentre os livros catalogados no armário e na caixa, apenas um tem uma personagem negra. Trata-se da obra *Mar de sonhos*, um livro de imagens, escrito e ilustrado por Dennis Nolan (2012). Composto por 40 páginas e 21 belíssimas imagens, o livro é um convite para que crianças e adultos/as construam, cada um do seu jeito, sua própria história e hipóteses.

Figura 25 - Capa do livro *Mar de Sonhos*, de Dennis Nolan (2012)



Fonte: Nolan (2012)

A história inicia com a imagem de uma menina construindo um castelo de areia na beira do mar (Figura 26). Ao entardecer ela vai embora. É quando a noite chega, a maré começa a subir e o castelo ganha vida, revelando que está sendo habitado por algumas pessoas. Os moradores, aparentemente preocupados, olham pela janela da torre as ondas do mar agitado invadindo e destruindo o castelo de areia. Por isso são obrigados a deixar a moradia, então saem a bordo de um pequeno barco em busca de um lugar seguro, enfrentando uma terrível tempestade em alto mar. A aventura fica ainda mais surpreendente e perigosa quando uma criança cai no mar e os outros passageiros do barco não conseguem resgatá-lo. O menino começa a se afundar quando magicamente aparece um enorme peixe rosa, sereias e cavalos marinhos gigantes. O garotinho, então, é socorrido e levado com segurança, pelas sereias, até o barco.

Figura 26 – Construção do castelo, livro *Mar de sonhos*, de Dennis Nolan (2012)



Fonte: Nolan (2012)

Com o mar mais calmo, as pessoas, guiadas por uma gaivota, chegam em terra firme, aparentemente uma ilha. Para instigar ainda mais a imaginação, na última imagem do livro, remetendo a uma manhã de outro dia, a menina reaparece e constrói um novo castelo. Novamente ao entardecer, ela vai embora e, ao cair da noite, a maré volta a subir e uma luz acende na torre do castelo de areia. A história acaba deixando a/o leitora/o instigada/o a imaginar que a história se repetirá.

Figura 27 – Manhã seguinte, ilustração interna do livro *Mar de sonhos*, de Dennis Nolan (2012)



Fonte: Nolan (2012)

Figura 28 – Novo castelo, ilustração interna do livro *Mar de sonhos*, de Dennis Nolan (2012)



Fonte: Nolan (2012)

As ilustrações que compõem o livro são magníficas, com belíssimas paisagens e cores vivas e vibrantes. Como podemos observar nas imagens, a menina que constrói o castelo de areia é uma personagem negra. Embora a criança apareça sozinha, está aparentemente feliz brincando. Ela é representada de forma positiva, com traços que valorizam a estética negra. Algo muito positivo na figura da menina são os cabelos: um bonito *black* livre, solto ao vento.

Gomes (2002), ao discorrer sobre o corpo e o cabelo negro, tece uma importante reflexão: a escola tem sido lembrada nos processos da construção da identidade das pessoas negras,

entretendo como lugar que reforça estereótipos e reforçam representações negativas quanto ao corpo e o cabelo. Para a autora, “[...] o corpo surge, então nesse contexto, como suporte de identidade negra, e o cabelo crespo como um forte ícone identitário” (GOMES, 2002, p. 41).

Por isso, diante da ponderação de Gomes (2002), é tão significativa a representação de uma criança negra com os cabelos crespos e livres de estereótipos na ilustração de uma obra literária direcionada para crianças. Como já evidenciamos neste texto, livros em que contenham em seu texto verbal e imagético personagens negras em posição de protagonismo de forma positiva, pode contribuir para a superação da imagem de pessoas negras que foi sendo construída ao longo dos tempos em nossa sociedade.

Diante do apresentado, percebe-se que o CMEI, como muitos outros da rede, é carente em literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira e ainda mantêm livros que desumanizam a figura de pessoas negras, sendo muitos deles escritos por autores/as “consolidados/as” há anos. Essa problemática, como defende Araujo (2018), é resultado da dificuldade que escolas e centros de educação infantil têm de acesso a obras mais contemporâneas, além da falta de formação dos profissionais da educação sobre uma escolha mais consciente e crítica das obras para o trabalho de educação literária³⁶.

É preocupante, também, a falta de bibliotecas, não só no CMEI onde foi feita a intervenção, mas na maioria dos Centros de educação infantil da rede municipal de educação da Serra. Isso tira o direito do acesso de todas as crianças ao acervo completo do CMEI. A falta de rodízio dos livros das salas e armários das professoras também é uma problemática, pois alguns títulos ficam condicionados a apenas uma professora, uma turma.

Nesta seção discutimos o livro em si. No capítulo seguinte analisamos as vozes das crianças a partir do contato com os livros.

³⁶ E nesse sentido concordo com Maria Amélia Dalvi (2018, p. 15) sobre a dimensão da educação literária: “Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo”.

5 “EU ACHO QUE EU SEI POR QUE VOCÊ TROUXE ESSES LIVROS COM PESSOAS MARRONS: PORQUE VOCÊ É MARROM TAMBÉM” - AS VOZES DAS CRIANÇAS

Lüdke e André (2015, p. 29) salientam “[...] que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas [...]”. Partindo desta premissa é que optamos por diferentes momentos de interação das crianças com uma mesma obra literária.

Essa pesquisa, desde que foi pensada, visou considerar as falas, gestos, emoções e desejos das crianças. As protagonistas da pesquisa foram elas. Entretanto, por mais que esse fosse o nosso desejo, a nossa visão adultocêntrica é enraizada e impregnada, então, em determinados momentos, mesmo que sem intenção, a pesquisa pode ter sido contaminada por minha postura de adulta, no sentido de tomada de decisões.

Silvia Barbosa (2009), ao refletir sobre pesquisa com crianças, faz importantes questionamentos válidos para toda/o pesquisadora/or que prima pela criança enquanto protagonista da pesquisa:

Ao assumir a pesquisa como um processo que implica estabelecer um confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado, o pesquisador se vê diante de um impasse: como transformar um sujeito social em um objeto científico? Por ele ser científico, deixará de ser sujeito? Como ouvir a voz daqueles que têm sido calados por uma visão naturalizante de sua condição de criança? (BARBOSA, 2009, p. 26-27).

A autora enfatiza que “[...] o princípio de uma metodologia para a pesquisa que tenha criança como sujeito passa pela postura do pesquisador diante dessa criança, sua concepção de criança e infância.” (BARBOSA, 2009, p. 27). Assim, a decisão de como chegar ao campo de pesquisa, os materiais selecionados para a intervenção e, principalmente, a postura da/do pesquisadora/or perante as crianças, implica diretamente a qualidade das interpretações infantis e dos seus respectivos modos de vida.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 25) inferem que “[...] o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.” Nessa perspectiva, as próximas seções apresentam a visão de adultos ao se depararem com obras literárias com personagens negras e procuram descortinar a minha visão adulta para que

as crianças entrem em cena e contribuam com a pesquisa a partir das suas experiências de viver as suas infâncias.

5.1 “VOCÊ TEM LIVROS DE PRINCESAS?”: O CONTATO DAS PROFESSORAS E DEMAIS SERVIDORAS/ES COM OS LIVROS DE TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A frase que intitula esta seção foi proferida por uma professora após eu ter explicado o conceito de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira durante a exposição de parte do acervo do LitERÊtura (APÊNDICE G) na sala das professoras. Propus tal ação com o objetivo de que todas as servidoras conhecessem o conteúdo do meu trabalho na instituição. Nesse dia permaneci no espaço durante todo o período da manhã e à disposição para responder perguntas tanto sobre a minha presença ali quanto sobre a natureza do acervo.

Os livros ficaram expostos em uma mesa no canto da sala (Figura 16) e cada profissional que entrava na sala eu explicava que aquelas obras literárias faziam parte do meu grupo de estudos da Ufes e que era sobre aquela literatura que eu estava realizando pesquisa de mestrado no CMEI. Falei que poderiam olhar à vontade, pegar e folhear os livros para conhecê-los melhor, caso ainda não os conhecessem.

Figura 29 - Exposição de livros para funcionárias do CMEI



Fonte: Arquivo da autora.

Uma primeira cena que me chamou atenção envolveu o auxiliar de secretaria, um jovem negro, que estava na sala conversando com uma professora. Logo que viu os livros foi dizendo: “*Que lindo! Depois quero olhar melhor e tirar uma foto!*”. E realmente, ao término de sua conversa, ele folheou os livros, tirou foto e gravou um vídeo. Quando estava saindo da sala, me disse: “*Que legal esse monte de livros com personagens da nossa cor!*” A fala desse

servidor remete ao que muitas pessoas negras sentem ao se deparar com um acervo literário repleto de personagens da nossa cor.

Em outro momento, três professoras que estavam em horário de planejamento entraram na sala e, em princípio, não esboçaram reação. Eu então expliquei sobre a minha presença e falei que poderiam pegar os livros, folhear e que ficassem à vontade caso quisessem ler algum. Uma olhou rapidamente, mas não pegou nenhum; outra não manifestou interesse algum pelos livros expostos. Apenas a terceira professora pegou dois para olhar: *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, e *Cada um do seu jeito, cada jeito é de um*, de Lucimar Rosa Dias. Com um dos livros na mão e um sorriso no rosto, falou já ter conhecimento da obra literária de Dias e perguntou se poderia levar para sala para fazer a leitura para as crianças, eu sinalizei que poderia. A professora, então, folheou o livro e falou que era melhor deixar exposto para que as outras colegas pudessem conhecer e que voltaria para pegar no último horário. Deixei a professora à vontade. Nosso diálogo se encerrou, a professora tomou café, conversou com as outras duas colegas, o horário de planejamento se encerrou e elas voltaram para a sala. Para a minha surpresa, ela não retornou para pegar o livro. Essas três professoras eram todas mulheres brancas e foi possível ver o desinteresse de duas pelos livros que estavam ali expostos.

No decorrer da manhã, entraram e saíram várias servidoras na sala, entre estagiárias, cuidadoras, auxiliares de sala de aula e auxiliares de serviços gerais. Todas foram convidadas a conhecer os livros, porém poucas manifestaram interesse.

Um segundo grupo de professoras entrou na sala e uma foi logo perguntando qual o valor dos livros. Falei que não estavam à venda, que era uma exposição de livros com temática da cultura africana e afro-brasileira e que são obras literárias com personagens negras representadas de forma positiva em papel de protagonismo. Ressaltei que poderiam olhar para conhecer. Diante dessa situação, logo tratei de colocar uma placa com os dizeres: “Exposição de livros. Não estão à venda”.

A professora que havia perguntado o valor dos livros, aqui nomeada como Professora A, seguiu com o diálogo:

Professora A: *Caso eu goste de algum destes livros, onde eu compro?*

Expliquei que a grande maioria deles são de editoras pequenas, então não se encontra facilmente em livrarias em shoppings, por exemplo, que é onde mais encontramos obras em pronta entrega, mas que ela poderia comprar pela internet. Nesse momento uma outra professora (Professora B) entrou na conversa e perguntou:

Professora B: *Você tem aí a história dos três porquinhos?*

Expliquei novamente de qual tipo de literatura se tratava os livros expostos e que ela poderia olhar para conhecer melhor. Ela então se virou para a mesa do computador e seguiu com seu planejamento sem olhar nenhum dos livros. Uma nova docente (Professora C), que ficou por um considerável tempo na mesa do café, falou por várias vezes que precisava olhar um dos livros expostos (apontou para *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira). Porém, quando estava acabando seu planejamento, pegou alguns livros, mas nem tocou naquele que havia anunciado. O nosso diálogo assim seguiu:

Professora C: *Você tem livros de princesas?*

Pesquisadora: *Tem vários, 'Princesa Arabela, mimada que só ela'; 'Princesa negras'; 'O mundo no black power de Tayó'.*

Enquanto falava, fui pegando os livros e mostrando para a professora. Ela, meio que franzindo a testa, respondeu:

Professora C: *É que meu projeto institucional é sobre os clássicos. Você não teria de princesas sem ser essas que me mostrou?*

Como eu já havia explicado várias vezes para aquele grupo sobre o acervo que estava exposto e o meu objetivo não se tratava de fazer uma formação para as professoras, preferi dar uma negativa a ela e encerrar o assunto. Ela, por sua vez, agradeceu e voltou para a sua sala.

É possível reconhecer que essa professora, uma mulher branca, provavelmente normatizou o padrão de uma princesa. Para ela uma princesa pode até ser negra, mas necessariamente precisa ter a narrativa de mulher frágil que precisa de um príncipe salvador para ajudá-la a resolver os seus problemas, depois se casarem e serem felizes para sempre, ou seja, as histórias têm que se aproximarem dos “clássicos” da Disney em que o modelo de sociedade patriarcal está impregnado. As personagens que não têm um príncipe, um vestido de seda rodado e um castelo, não são aceitas como princesas. Tal situação aproxima-se muito do que

Mata (2015) constatou em sua pesquisa como uma espécie de marca enraizada que temos sobre literatura infantil:

[...] é o fato de nos serem apresentadas apenas histórias que tem como referência as narrativas eurocêntricas. Acostumamo-nos às adaptações de contos de fadas como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Joãozinho e Maria, Branca de Neve ou as diversas histórias do livro *Mil e uma Noites* narradas por Sheherazade (MATA, 2015, p. 68).

Esse exemplo ressalta, mais uma vez, a necessidade da formação continuada para profissionais da educação, pois a falta dela deixa esses profissionais com viciadas práticas que prejudicam o enfrentamento do racismo em nossa sociedade e dificultam uma educação democrática e de valorização da diversidade étnico-racial.

Outro momento foi vivenciado com a professora Jana, da turma investigada. Ao se deparar com todos os livros, ela demonstrou empolgação e perguntou se havia algum que tratasse da história do alfabeto, pois naquela semana estava trabalhando a história das letras na turma. Com a minha negativa, Jana falou novamente que o projeto institucional do CMEI era sobre literatura e que iria trabalhar com o livro *Este é meu cabelo*, de Gió. Segundo ela, a opção pelo livro é porque o autor é capixaba. Aproveitei o momento e apresentei outra obra de autoras capixabas: o livro *Princesas negras*, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza.

Diante do pequeno número de livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira no acervo da sala da pedagoga, eu já tinha como hipótese que muitas professoras não conheceriam a grande parte dos livros que foram expostos, entretanto não imaginei o baixíssimo interesse pelo contato com aquelas novas obras.

Essa questão é bastante preocupante, pois através do apoio financeiro do Ceert e apoio institucional da Proex-Ufes e Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), no ano de 2021, a rede municipal de educação da Serra transmitiu em seu canal do Youtube “Educa Serra” as *lives* que foram parte das ações do Projeto de Pesquisa Aplicada “LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura afro-brasileira e africana”. Em cada *live*, do ciclo de debates nomeado “ÀGBÁRA ÒRÒ - Ciclo de debates sobre educação das relações étnico-raciais e literatura infantil”, contabilizam-se mais de 5.000 visualizações. Foi um importante momento formativo composto por pesquisadoras de

referência no campo da EREER e da literatura infantil, como: Aparecida de Jesus Ferreira; Nilma Lino Gomes; Lucimar Rosa Dias; Eliane Debus; Maria Anória de Jesus Oliveira, dentre outros nomes. Então, o questionamento é: nenhuma dessas professoras, que são efetivas há anos na rede, participou dessas formações? Sabemos que poderia acontecer de realmente nenhuma ter assistido mesmo, e isso reforça ainda mais a tese de que é necessária a constância da formação continuada de profissionais da educação.

Tratando-se das formações ofertadas pelo município para o magistério, para além do ciclo de debates apresentado, o trabalho de implementação da EREER na rede municipal da Serra não é apenas de uma ação esporádica, já que anualmente a Coordenação de Estudos Étnico-raciais (CEER) oferta 80 vagas para o curso de formação “Educação para as Relações Étnico-Raciais na rede municipal de ensino da Serra”. Ainda que seja um número de vagas aquém das demandas do município (que conta com um quadro de 7.687 mil docentes³⁷, atendendo a educação infantil e ensino fundamental), o pouco interesse das/dos docentes é percebido na baixa procura e matrícula no curso, pois nem todas as vagas chegam a ser preenchidas.

Diante do exposto, é possível partir para a hipótese de que algumas das professoras estão presas aos velhos clássicos e autores cânones da literatura infantil, tirando das crianças o direito de conhecer outras histórias e culturas, o que torna o processo de construção da identidade mais longo e doloroso para crianças negras.

Além desse grupo de pessoas adultas que ponderamos ser pertinente ter conhecimento de algumas obras literárias que trazem em seus enredos personagens negras, analisamos que a apresentação dos livros para as famílias das crianças participantes da pesquisa também se fazia necessário. Partindo dessa conjectura, a seção seguinte descreve de forma analítica mais uma etapa deste estudo.

5.2 “NA MINHA ÉPOCA NÃO TINHA ESSE TIPO DE LIVROS”: CONVERSA COM AS MÃES, PAIS E RESPONSÁVEIS

Dentre os protocolos necessários para a realização de pesquisa com crianças está a autorização das famílias. Como apresentado anteriormente, nesta dissertação optamos pelo

³⁷ Dados retirados do Portal da transparência do município da Serra. Disponível em: <https://transparencia.serra.es.gov.br/Pessoal.Cargo.aspx?municipioId=1&ctbUnidadeGestoralId=1&exercicio=2023&periodicidade=Mensal&periodo=tpJulho>. Acesso em: 02 ago. de 2023.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser assinado pelas/os responsáveis legais.

Como o TCLE é um documento muito extenso e existia a possibilidade de alguns pais, mães e outros responsáveis apresentarem dúvidas relacionadas à pesquisa e/ou até mesmo dificuldades quanto à interpretação do documento, tendo também a possibilidade de pessoas não alfabetizados/as (o que infelizmente ainda é uma realidade no Brasil), então pensamos ser necessária uma reunião presencial para que pudesse explicar a pesquisa e o termo. As famílias poderiam assinar após a reunião ou levar o documento para casa, para uma leitura mais atenta e entregar assinado, ou não, depois.

Em conversa com a pedagoga defini que aproveitaríamos a reunião institucional do CMEI para poder conversar com as famílias do Grupo V sobre a pesquisa. Entretanto a data precisou ser remarcada porque uma profissional ficou de atestado médico. Para que não atrasasse o andamento da pesquisa, consideramos adiantar o processo encaminhando os TCLEs nas agendas das crianças juntamente com um bilhete explicativo. Porém poucos voltaram assinados.

Diante das poucas devolutivas, ficou evidente que seria realmente necessária a participação na reunião institucional e apresentação dos livros para que as famílias compreendessem do que se tratava a pesquisa. Diferentemente de Pereira (2019), que teve oportunidade de realizar uma reunião para tratar única e exclusivamente de sua pesquisa e assim pôde preparar um ambiente para contar uma história para as famílias no dia da reunião, no meu caso essa opção foi inviável considerando que tive que dividir o tempo com as demais pautas da reunião.

O que pude fazer foi compor um “cenário” mais convidativo para estimular o interesse das famílias em conhecer a proposta de modo mais detalhado: coloquei uma mesa no canto do refeitório, espaço onde foi realizada a reunião, com cartazes na parede explicando o que era a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira e fiquei por lá até que a diretora e pedagoga finalizassem a reunião com as famílias e encaminhasse apenas os/as responsáveis do Grupo V para que eu pudesse apresentar o objetivo do estudo e o TCLE.

Figura 30 – Mesa literária para acolhida das famílias



Fonte: Arquivo da autora

Assim, quando os familiares se juntaram, expliquei que a pesquisa se tratava de um estudo em que eu contaria histórias com a temática da cultura africana e afro-brasileira para as crianças e depois ouviria suas manifestações e interações ao perceberem que as histórias traziam em seus enredos personagens negras em papel de protagonismo. Falei que poderiam ficar à vontade para conhecer o acervo e que aqueles seriam os livros que comporiam a pesquisa.

Ao se depararem com aquela mesa repleta de lindas obras literárias foi evidente o encantamento de todas as pessoas. Até que um pai veio até mim e perguntou: “*Mas você não vai falar de religião, não, né?*”. Respondi que não, mesmo porque a escola é laica e não podemos falar de religião, a menos que nos propusermos a falar de todas. Percebi seu olhar ainda desconfiado. Em seguida ele saiu de perto de mim e se aproximou de uma outra mulher, que acredito ser sua esposa, e mostrou algo em um livro. Ela então retirou o celular do bolso e fotografou uma página.

O livro que olharam e fotografavam é *Olelê: uma cantiga da África*³⁸, de Fábio Simões (2015) e ilustrações de Marília Pirillo. A página que foi fotografada é parte da dedicatória do autor em que ele descreve o mito da criação de Luba, região da África Central: “[...] após Kebezya – Mpungu criar o mundo, ele decidiu ficar invisível. Então harmonizou a chuva, o Sol, a Lua, as trevas e os seres humanos, que não tinham, ainda, coração. Entregou-lhes um. Foi assim que ele continuou a passear de geração em geração sem ser visto” (SIMÕES, 2015, p. 3).

³⁸ Informarei mais sobre essa obra na seção que trata da intervenção com as crianças.

Infiro que esse pai tenha se incomodado, pois a passagem mencionava um mito de criação do mundo diferente do que é contado na mitologia judaico-cristã. Minha hipótese é que na concepção dele esse trecho vai contrariamente aos seus princípios por apresentar “outros” deuses, nesse caso, de matriz africana.

O comportamento preconceituoso e racista desse pai reitera o que pessoas vivenciadoras de religiões de matriz africana enfrentam diariamente, sendo muitas vezes obrigadas a esconder as suas crenças para não ser agredidas verbal ou até fisicamente na rua e em seu ambiente de trabalho. Esse tema, inclusive, já foi alvo de diversos estudos, como o de Eduardo Quintana (2013). Ao entrevistar “filhas (os) de santo”, professoras/es da rede pública do Rio de Janeiro, o autor descreve que todas as pessoas relataram que a escola “[...] trata as religiões afro-brasileiras de forma preconceituosa, assim como aos professores e alunos praticantes do candomblé” (QUINTANA, 2013, p. 128).

Conforme descrito pelo autor, uma das professoras entrevistadas por ele afirmou que se sentia intimidada a assumir sua orientação religiosa no trabalho, pois dentro da escola existia muito preconceito quando se tratava dos praticantes de religiões afro-brasileiras. Ela relatou também que parte da discriminação vinha das colegas de trabalho evangélicas e que muitas vezes isso acontecia com a anuência dos diretores (QUINTANA, 2013).

Pedro Henrique Araújo Orlandi e Thaize de Souza Reis (2022, p. 235) organizaram “[...] topografias de comportamento que fazem parte da classe de comportamentos denominada intolerância religiosa”. Os autores enfatizaram que a necessidade da sistematização se deu por não existir “[...] uma definição analítico-comportamental de intolerância religiosa”. Eles, então, tendo como base os “construtos legais”, assim elencaram a definição:

Definimos então como: xingar empregando palavras reconhecidas pela comunidade verbal como ofensa religiosas; agredir fisicamente alguém em função de sua religião; tratar de modo não cordial uma pessoa em função de suas vestes religiosas; reconhecer algumas práticas religiosas e outras não; destruir, impedir a realização, causar danos, perturbar, cultos religiosos, bem como seus templos e seus artefatos; impedir que adeptos de algumas religiões façam uso de seus trajes e artefatos religiosos trabalho/instituição escolar/espços públicos e permitir que adeptos de outras religiões o façam; impedir que um adepto de uma religião não frequente seu culto; impedir que um adepto de uma religião realize manifestações de sua religião em sua casa; emitir opiniões afirmando que uma religião tem mais direitos do que outras (ORLANDI; REIS, 2022, p. 235).

Os autores salientam que as definições de racismo religioso poderiam ser ainda maiores, pois os locais onde esses atos ocorrem são diversos. Informam ainda que só primeiro semestre do ano de 2019 foram contabilizadas 354 denúncias de intolerância religiosa por meio do Disque Direitos Humanos (Ministério da Mulher, Família e dos Direitos Humanos, 2020): “[...] Os dados revelam a crescente de casos, já que durante todo ao ano de 2018, 506 casos foram denunciados e em 2017, 537. Das 506 denúncias recebidas em 2018, 152 se referiam a intolerância praticada contra religiões de matriz africana” (ORLANDI; REIS, 2022, p. 235).

Vale reforçar que no caso relatado em nossa pesquisa, não se tratou da instituição educacional em si, mas de uma família específica, que provavelmente repele pessoas de religiões de matriz africana. Embora eu não desejasse que tal situação ocorresse, de certa forma infelizmente eu já a previa. Por isso, no momento de envio do bilhete anexado ao pedido de autorização das famílias para que as crianças participassem, anunciei que a pesquisa não envolveria religião. A seguir apresento o bilhete encaminhado.

Figura 31 – Bilhete enviado para as famílias



Fonte: Arquivo da autora

A atitude desse pai, que aparentemente possa parecer inofensiva, mas é carregada de preconceito, pode estar intrinsecamente relacionada à construção sócio-histórica da sociedade

brasileira que demoniza as religiões de matriz africana como estratégia de dominação. De acordo com Clóvis Moura (2019, p. 72):

As religiões africanas, ao serem transplantadas compulsoriamente para o Brasil, faziam parte de padrões culturais daquelas etnias que foram transformadas em populações escravas. Essas religiões assim transformadas eram, por inúmeros mecanismos estabelecidos pelo aparelho de dominação ideológica colonial, consideradas oriundas de populações 'bárbaras' que, por isso mesmo, foram escravizadas. A religião dominante, do escravizador, no caso concreto que estamos analisando, o catolicismo, fazia parte desse mecanismo de dominação não apenas em nível ideológico, mas também em nível de participação estrutural no processo de escravização dessas populações.

Acreditamos que a situação ocorrida com a família não teve maior repercussão porque o filho deles não fazia parte da turma que participou da pesquisa. Mas fica evidente o quanto a ausência do estudo da cultura e história africana e afro-brasileira, bem como de obras literárias que coloquem em evidência outras culturas, alimenta atitudes racistas. Uma vez que a instituição escolar não trabalha com uma perspectiva que visa combater toda forma de preconceito e discriminação, ela fracassa.

Passado o episódio relatado anteriormente, ao final da reunião, terminei a explicação do processo que envolveria a pesquisa e os poucos familiares daquela turma presentes (apenas cinco) assinaram o termo e demonstraram bastante empolgação com a pesquisa, perguntando quando começaria e se seria enviado algum livro para casa. Respondi que a pesquisa seria toda no CMEI e que não tinha a intenção de enviar nenhum exemplar para casa, a menos que alguma criança manifestasse interesse em levar. Como já sinalizamos neste estudo, em algumas situações acataríamos os desejos das crianças e isso incluiria levar um livro para casa, se assim manifestassem. Falei que poderiam continuar olhando os livros para conhecerem melhor e apenas uma mãe, mulher negra, permaneceu por mais tempo olhando com encantamento, folheando alguns e fazendo uma rápida leitura. Como permaneci por perto, ela iniciou uma conversa:

Mãe: *Todos estes livros são seus?*

Expliquei que apenas alguns e que a grande maioria fazia parte do acervo do meu grupo de estudos e pesquisa. Ela continuou:

Mãe: *Como eu faço para comprar desses? Queria comprar para minha filha, ela ama livros.*

Respondi que pela internet ela encontraria. Então ela olhou para mim com um sorriso no rosto, segurando o livro *Amor de Cabelo*, de Matthew A. Cherry, e disse:

Mãe: Na minha época não tinha esse tipo de livros. São tão lindos!

Concordei com ela e falei que na minha época de estudante também não tinha, mas que agora a filha dela e outras crianças poderiam usufruir de todo aquele acervo. A mãe fotografou alguns dos muitos livros que estavam expostos e continuou por ali por mais alguns minutos. Perguntei se eu poderia fazer um registro dela observando os livros e ela autorizou (Figura 17).

Figura 32 - Mãe olhando livros expostos



Fonte: Arquivo da autora.

Tal contexto dessa e de outras mães e pais que ao se depararem com um acervo tão diferente do que estão acostumadas a ver nos espaços escolares e livrarias e dizer que não conheciam, ou que na época escolar delas/es não existiam, reafirma o que já foi discutido neste estudo de que é recente tais produções e o acesso não tem sido para todos.

5.3 ESCOLHAS NECESSÁRIAS: A ACEITAÇÃO DAS CRIANÇAS IMPORTA!

O estudo em tela teve como principal pilar o protagonismo da criança. Neste sentido, a busca foi sempre por ouvir suas vozes (verbal e corporal) durante a pesquisa, e isso será apresentado nesta seção, quando a participação das crianças se faz ainda mais presente na pesquisa.

Após a busca pelas assinaturas do TCLE que tive a ajuda da professora Jana, tanto verificando as agendas quanto nas conversas com familiares na porta da sala, chegamos a um considerável

número de assinaturas das autorizações. Em um universo de 18 crianças, conseguimos 11 autorizações para a pesquisa. Assim adentrei mais uma vez no ambiente das crianças em busca de ouvir o que elas tinham a dizer sobre a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Da mesma maneira que precisávamos da autorização dos familiares, as crianças também tinham o direito de aceitar ou não participar da pesquisa. Barbosa (2009, p. 27) entende a criança como um sujeito social e de direitos é “[...] um ser humano de pouca idade que tem um modo todo particular, singular, de se inserir no seu meio, de ver e olhar o mundo. Alguém que tem a capacidade de construir uma narrativa do mundo e das coisas, ressignificando o que já está instituído”.

Desse modo, o primeiro passo foi coletar as assinaturas das crianças. Organizei uma roda com as crianças e expliquei a pesquisa. Acrescentei que precisava saber se todos/todas tinham interesse em participar e que se decidissem me ajudar no estudo precisariam assinar um documento. O documento é o TALE, que foi lido e explicado às crianças. Todas que ali estavam aceitaram participar e quiseram assinar o documento.

Vale ressaltar que as crianças que não foram autorizadas a participar do estudo participaram ao menos dos momentos de contação de história, por decisão da professora Jana, por entender que a literatura é um forte contribuinte para o desenvolvimento educacional de toda a turma. Porém, nas demais atividades e entrevistas que visavam à produção de dados essas crianças, elas não participaram.

Marta Morais da Costa (2007, p. 27) considera que a criança, ao ter contato com a literatura infantil, aprende “[...] não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança formará o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, alimentará o seu imaginário.” Por isso a importância da variedade e qualidade literária ofertada para crianças da educação infantil.

Como as crianças da turma estão em fase de desenvolvimento da escrita, algumas já escrevem o próprio nome com o apoio da ficha. A imagem a seguir (Figura 18) apresenta alguns registros do momento da assinatura do documento:

Figura 33 - Assinatura do TALE



Fonte: Arquivo da autora.

No dia 09 de fevereiro de 2023, quando tive o primeiro contato com as crianças, apresentei a boneca (ainda sem nome) e expliquei que voltaria para que elas me ajudassem a escolher um nome; falei que isso aconteceria quando as/os responsáveis autorizassem a participação delas na pesquisa. Então, no dia 15 de março, conforme combinado, com as devidas autorizações dos familiares e da assinatura do TALE pelas crianças, fiz novamente uma roda de conversa e pedi que sugerissem nomes para a boneca. Em princípio ficaram caladas, meio que pensativas, mas Vivi logo levantou o braço e gritou: *Moana, Moana!*

Ao ouvir Moana, mais crianças concordaram com o nome, então perguntei quem era Moana. As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo, sendo necessário eu bater palmas e pedir silêncio para continuar e conseguir ouvi-las. Então Amira falou: *“Tia! Tia! É aquela ali do meu copo! Aquela...”*.

Amira apontou para seu copo, que estava na prateleira da professora. Assim se seguiu a conversa:

Pesquisadora: *Vocês acham a Moana parecida com a nossa boneca?*

Turma: *Sim, sim!*

Pesquisadora: *Por que vocês acham a boneca parecida com a Moana?*

Vivi: *Porque ela é marrom igual à boneca.*

Pesquisadora: *A boneca é marrom?*

Turma: *Sim, sim!*

Pesquisadora: *Teria mais nomes ou personagens que vocês gostam para sugerir?*

Akin: *Tia, pode ser Makeba?*

Pesquisadora: *Quem é Makeba?*

Akin: *É a menina da história que você contou.*

Pesquisadora: *Qual história?*

Leiloca: *Tia, Makeba é aquela menina que chorou para não ficar na escola.*

Pesquisadora: *A boneca se parece com a Makeba?*

Leiloca: *Um pouquinho só.*

Pesquisadora: *Por que um pouquinho só?*

Leiloca: *Não sei.*

Vivi: *Eu sei, eu sei*

Pesquisadora: *Pode falar, Vivi.*

Vivi: *Eu não sei, eu acho que é porque... porque... não sei tia.*

Pesquisadora: *Alguém quer responder?*

Ava: *Eu acho que a boneca se parece com a Makeba. Elas são marrons.*

Pesquisadora: *Entendi. Alguém mais quer falar?*

Nesse momento todas as crianças começaram a falar ao mesmo tempo, até que novamente comecei a bater palmas e pedi que falassem uma de cada vez. As crianças se acalmaram e então voltei a perguntar se teriam mais nomes. Como elas repetiam os mesmos e não havia consenso, então propus abrir votação.

As crianças ficam olhando sem entender. Então, escrevi os dois nomes (“Moana” e “Makeba”) e expliquei que quando lesse “Moana”, quem quisesse esse nome deveria levantar o braço e não poderia fazê-lo outra vez quando eu dissesse “Makeba”. O mesmo ocorria no inverso. Esse momento foi bastante demorado, pois as crianças não entendiam que só poderia escolher um nome e levantavam o braço para os dois. Foi necessário eu perguntar individualmente a cada criança e ir anotando. No final foram sete votos para Moana e quatro para Makeba.

Um fato relevante e que merece destaque é a assimilação da cor da personagem Makeba à boneca: é possível perceber que as crianças nessa faixa etária já usaram categorias raciais próprias para classificar a boneca com a cor marrom. Nesse primeiro indicador pode-se ter como hipótese que as crianças não se limitam às categorias do IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Elas criam suas próprias e ao que se indica é que o pardo e o preto para algumas crianças, se define à cor marrom.

Rosemberg (2011, p. 35), ao dissertar sobre “identificação de cor-raça e identidade racial na educação infantil” tece alguns questionamentos: “[...] o que sabemos sobre seu processo de autoidentificação? E de heteroidentificação seja por coetâneos ou pessoas maiores, familiares ou não? [...]”. A partir dessas provocações da autora e das falas da turma, pude perceber que de fato pouco sabemos da autoidentificação das crianças. Elas podem surpreender dizendo que são amarelas, azul, “cor de pele”, marrons. Em alguns casos isso vai depender, também,

de como os familiares se autodeclararam, mas em outros, como no caso desta pesquisa, algumas das crianças criaram suas próprias categorias.

Quanto à autodeclaração de crianças pequenas, Araujo e Dias (2019) justificam o motivo pelo qual optaram pelo termo preta/o em artigo que tinha como objetivo “evidenciar experiências de crianças pretas em pesquisas acadêmicas e na literatura infantil”:

Embora saibamos da importância da categoria negro (pretos e pardos) especialmente para as pesquisas quantitativas, neste texto usaremos o termo preta/o no lugar de negra/o pois, a partir dos nossos trabalhos de campo, identificamos que é este o mais utilizado pelas crianças, principalmente as pequenas, quanto nas suas autodeclarações quanto classificação racial de pares (ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 19).

Essa foi uma constatação vivenciada também por Pereira (2019, p.76) em sua pesquisa. A autora expõe que em situações que crianças negras se identificaram, elas diziam sempre que eram “petas”. No entanto, em nosso estudo, como apresentaremos mais à frente na conversa com os grupos focal, percebemos que grande parte das crianças, tidas como negras na heteroclassificação feita pelas famílias, se identificam como marrons.

Ainda no dia 15 de março, passado o momento de escolha do nome da boneca, a professora avisou para a turma que era hora do parque. As crianças então se organizaram em fila para sair e Akili correu para me perguntar se poderia levar a Moana. Pedi autorização à professora e diante do sim, permiti que ele seguisse para o parque com a boneca.

Esse tempo/espço foi de extrema relevância, pois duas coisas chamaram a minha atenção: primeiro que foi um menino quem pediu para brincar com a boneca e segundo que a boneca saiu de dentro da sala dando outras possibilidades de observação.

Durante o horário de parque, Akili ficou por um bom tempo com Moana. Mesmo brincando com um carrinho, não soltou a boneca. Inclusive outras crianças queriam pegá-la, mas ele se recusou a revezar o brinquedo. Então precisei intervir para que outras crianças tivessem oportunidade de pegá-la e brincar. A Figura 34 registra Akili com Moana no pátio do CMEI e na casinha de bonecas.

Figura 34 - Akin e Moana



Fonte: Arquivo da autora.

Nesse segundo momento do dia com as crianças foi possível perceber que a boneca Moana foi bem aceita por todas, tanto meninos como meninas. Foi um envolvimento coletivo da turma nos cuidados com ela. Não identifiquei nenhuma situação de desprezo e/ou falta de interesse por parte das crianças pelo brinquedo. No parque pude observar, também, que todas brincavam juntas e não havia separação racial ou de gênero.

Durante o almoço pude presenciar a autonomia das crianças em ir até a merendeira, pegar o prato, sentar-se, comer sozinhas, levantar-se e pedir mais comida, jogar os restos no balde reservado para isso, depositar o prato no local certo. Essas atitudes demonstram o quanto crianças fazem escolhas o tempo todo.

Ana Lucia Goulart de Faria (2005) enfatiza que as crianças devem experienciar vivências individuais e coletivas, com ou sem adultos. Um dos papéis das instituições de educação infantil é exatamente esse: proporcionar às crianças espaços de novas possibilidades. Assim, Faria (2005) pontua:

[...] os espaços devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de toda natureza, para a emersão de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa e/ou vão ter na escola, destacando principalmente o direito ao não-trabalho, o direito à brincadeira, enfim, o direito à infância (FARIA, 2005, p. 79).

O universo da educação infantil é afetuoso. As crianças demonstram carinho e amor constantemente, seja no abraço, no sorriso ou no carinho de querer sempre segurar a mão das

peessoas adultas. E na mesma medida que oferecem afetividade, elas buscam afetividade, seja por meio do olhar, dos gestos e emoções. A próxima seção apresenta de forma mais consistente essas manifestações a partir do contato das crianças com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira.

5.4 “OLELÊ” ECOA PELOS CORREDORES DO CMEI: A RECEPÇÃO LITERÁRIA COM AS CRIANÇAS

Enquanto professora da educação infantil por 10 anos, o meu maior desafio foi adentrar o espaço do CMEI com um olhar “desnudo”. Barbosa (2009, p. 111) sinaliza que “[...] este é um exercício que requer atenção, disciplina e ética”.

Para além desse desafio apresentado, há ainda o de não perder de vista o grande pilar deste estudo: a pesquisa com e não sobre crianças. Esse é um processo enfrentado por outras pesquisadoras e pesquisadores, pois não é tarefa fácil abandonar o olhar e escolhas adultocêntricas. Barbosa (2009) enfatiza a importância de desprender-se dos próprios preconceitos e projeções:

Esse processo se efetiva na capacidade que o pesquisador precisa ter de confrontar-se consigo mesmo para descentrar-se do próprio olhar e dar lugar aos significados e representações da criança, ou seja, na capacidade de ‘não projetar o seu olhar sobre as crianças’. Isso será possível na medida em que considerarmos a criança como esse outro capaz de produzir diferenças, de representar e significar a realidade. Com certeza, o olhar do pesquisador não é inocente, mas também não é inocente o olhar da criança. Há coisas que ambos conhecem e que precisam ser mediadas pelo processo de pesquisa (BARBOSA, 2009, p. 28).

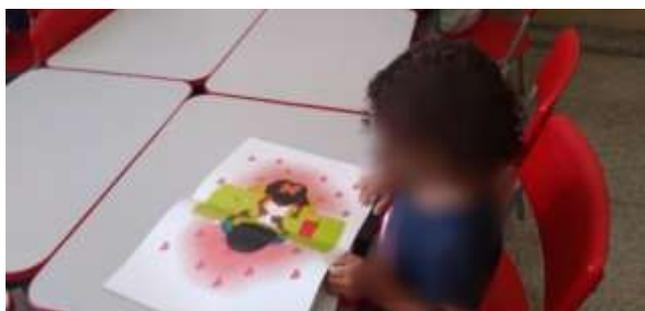
Assim, com base no reconhecimento da criança ativa, participativa e entendida como sujeito de direito, a intenção seria escolher para a intervenção um livro do acervo do CMEI, que tivesse características que se aproximassem das preferências das crianças da turma ou, ainda, possibilitar com que a escolha partisse diretamente delas. No entanto, como foi apresentado no Capítulo 4, a instituição apresentava uma carência em livros com protagonistas negras. Os que faziam parte do acervo distanciavam-se das intenções pré-elaboradas da pesquisa que eram: livro com maior parte das personagens negras e em papel de protagonismo, livros que não foram muito abordados em outras pesquisas, livros que tivessem em seus enredos da cultura africana e afro-brasileira, música, cores vibrantes e que fossem bem aceitos pela turma.

Como já evidenciado ao longo desse texto, o foco neste estudo é “captar” as vozes das crianças não somente no sentido oral, mas também gestual, corporal, na escrita, no material escolar que trazem de casa. Assim, para a escolha do livro utilizado na intervenção com as crianças, eu adentrei mais uma vez a sala para ouvi-las. Em princípio apresentei alguns livros, perguntei se gostavam, conversei sobre os gostos e nesse momento pude perceber que gostavam muito de música, o que foi confirmado pela professora.

Para que as crianças se sentissem parte da pesquisa e entendessem que durante os momentos em que acontecia, elas teriam direito de escolha e participação ativa, cheguei na sala com a boneca Moana e sua maleta cheia de livros, todos com personagens negras. Expliquei que elas poderiam olhar todos os livros e depois escolher um para que eu fizesse a leitura em outro dia.

O momento de manuseio dos livros foi bem aceito pela turma que manifestou encantamento diante de tantas obras. Olhavam, passavam as mãos na capa, pediam aos colegas para trocar de livro. Nenhuma das crianças comentou sobre as características das personagens. Dentre os livros disputados pelas crianças, *Makeba vai à escola* foi recordista. Acredito que a preferência tenha sido por já conhecerem a história, pois foi a primeira que fiz a leitura para a turma. Ava foi a primeira a vê-lo e gritar: “*Eu quero! Eu quero o da Makeba*”. Ela pegou o livro, sorriu, sentou-se, olhou todas as páginas (Figura 35) e só depois passou para outro colega.

Figura 35 - Ava com o livro *Makeba vai à escola*



Fonte: Arquivo da autora.

Após o contato com os livros, falei com a turma que, conforme combinamos, poderiam escolher um para que eu pudesse contar a história em outro dia. Akin questionou por que eu não iria ler para eles naquele dia. Expliquei que o dia estava reservado para acompanhá-los durante a aula da professora Jana.

A escolha do livro foi um momento tenso já que cada criança queria um diferente. Foi então que tive a ideia de propor a escolha entre os livros mais cobijados durante a interação delas com o acervo. Foram três os livros mais disputados: *Arabela mimada que só ela*, *Makeba vai à escola* e *Meia Curta*. Precisei levar os livros de mesa em mesa para que a escolha fosse, novamente, individual pois no coletivo as crianças votavam em todos os livros. Ao final, o livro vencedor foi *Meia curta*, de Andreza Félix (2020) e ilustrações de Santiago Régis.

Quando passei pela mesa da Amira e perguntei qual livro ela gostaria que eu fizesse a leitura, ela respondeu: “*Esse*”, apontando para o *Meia Curta*. Anotei a escolha e então ela falou: “*Tia, tia, sabe por que eu quero esse? Porque os cabelos dela parecem com o meu e os da Moana*”. Então questiono Amira:

Pesquisadora: *É mesmo?*

Amira: *Sim, olha para você ver...*

Ela então começou a tocar seus cabelos e olhar para a capa do livro:

Pesquisadora: *Nossa, parece mesmo. Você gosta de se parecer com elas?*

Amira: *Sim, porque elas são bonitas. Minha mãe fala que eu sou linda.*

Pesquisadora: *Você é mesmo.*

Amira sorriu e eu continuei a passar pelas mesas das crianças.

Esse episódio merece uma análise atenta, pois aponta para um fato de autovalorização das características da criança negra por ela mesma e pela família. Amira é uma criança negra retinta com cabelos crespos. Percebe-se a importância da valorização da estética negra da criança por parte da família. Assim faço um questionamento: se a personagem do livro fosse uma ilustração com estereótipos, com traços exagerados e desumanizados, essa criança gostaria de se parecer com ela?

Esse discurso de Amira é diferente do presenciado na pesquisa de Mata (2015, p. 63), em que ela constatou, durante as observações no campo de pesquisa, que as “[...] crianças negras ainda querem se parecer com personagens brancos mesmo não sendo protagonistas”.

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Kezia Rodrigues Nunes (2021) em artigo que apresentaram “[...] experiências educativas e registros elaborados junto a um grupo de

crianças entre 5 a 6 anos”, relataram que crianças negras, ao ouvirem histórias com personagens negras, ou se desenharem, demonstravam sentir incômodo. De acordo com as autoras:

Após a observação de alguns desenhos infantis elaborados com o grupo, as docentes notaram que algumas crianças negras se sentiam incomodadas ao se desenharem e ao ouvirem, nos momentos de roda, a leitura de histórias que tinham personagens negros, o que provocou a pensar outras possibilidades de intervenções pedagógicas que pudessem conhecer e acolher os sentimentos das crianças, suas experiências e narrativas, ao problematizar os processos de silenciamento, desigualdade e exclusão das pessoas na sociedade brasileira (GOMES; NUNES, 2021, p. 6).

As autoras inferem que o posicionamento dessas crianças é fruto de uma sociedade racista que exclui e viola pessoas negras, sua história e cultura. Ao contrário das crianças apresentadas, é provável que mesmo o CMEI não tendo um quantitativo de literatura que representem personagens negras bem representadas, em casa Amira seja uma criança elogiada e suas características de criança negra são valorizadas, já que seus cabelos estão sempre soltos, com adereços enfeitando seu lindo *black*. Então ela se viu representada nos livros em que personagens negras aparecem em contexto de valorização.

Figura 36 - Amira com a boneca Moana



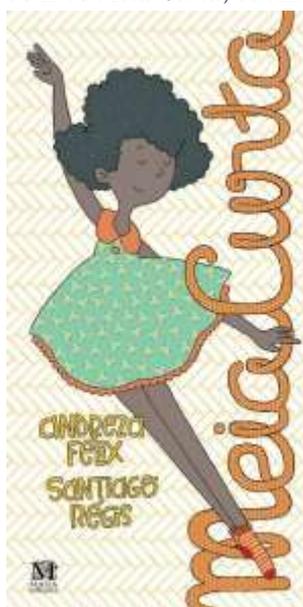
Fonte: Arquivo da autora.

Após esse fato, comecei a observar o material escolar das crianças e pude perceber que o de Amira é quase todo com representações de crianças negras. Desde a capa do caderno, passando pela agenda, a ilustração é de uma criança negra com o cabelo *black*, além do seu copo, com uma imagem da personagem Moana.

Em novo encontro com as crianças³⁹, cheguei na sala com Moana e sua maleta recheada. Anunciei às crianças que a boneca tinha surpresas em sua maleta e uma delas era o livro que elas escolheram para que eu fizesse a leitura. Todas ficaram empolgadas e curiosas.

Dei início ao momento com a música: “*Toque, toque! Quem é? Pode entrar. É uma história que acaba de chegar! Conte até dez para a história começar!*”. As crianças correram para a roda e sentaram-se para começamos a leitura do livro *Meia Curta*. Comecei apresentando a capa do livro (Figura 37) e informando o nome da autora e da ilustradora. Nesse momento Vivi queria pegar a maleta da Moana, apontando para as imagens que a ilustravam e falando que eram fotos da Moana. Mais meninas também quiseram olhar. Deixei que olhassem por um tempo e então pedi que voltassem para os lugares para continuarmos. Em seguida perguntei se a personagem da capa lembrava alguém. Akili logo respondeu que parecia com a Amira. Outra criança (que não consegui identificar) discordou de Akili, falando que Amira não tinha o cabelo parecido com o da menina da capa.

Figura 37 - Capa do livro *Meia Curta*, de Andreza Felix (2020)



Fonte: Felix (2020).

Nesse momento, Amira começou a passar as mãos em seus cabelos e sorrir. Então perguntei à turma:

Pesquisadora: *Ela se parece com a Moana?*

Vivi: *A Moana é marrom, não parece com ela.*

Pesquisadora: *E qual é a cor dela?*

Parte da turma: *Marrom.*

³⁹ Encontro do dia 5 de abril de 2019.

Pesquisadora: *Então elas [Moana e Amira] se parecem ou não?*

Turma: *Sim.*

Amira: *E você é marrom também, igual ela.* [referindo-se a mim]

Pesquisadora: *É mesmo?*

Turma: *Sim, sim, sim!*

As percepções das crianças quanto à semelhança (ou não) de uma personagem e da boneca com as/os colegas e até mesmo comigo, se davam quase sempre a partir da cor e do cabelo como pode-se observar nas conversas apresentadas anteriormente e na que antecede este parágrafo. As imagens da maleta, por exemplo, não eram fotos da Moana, entretanto eram de crianças negras com cabelos *Black Power* e as crianças da turma logo assimilaram que era Moana. Essa questão merece atenção pois é algo presente no imaginário de algumas pessoas de que toda/o preta/o se parece. Aproveitei o momento de conversação e mostrei para as crianças as semelhanças e diferenças entre elas, a personagem do livro, Moana, eu e as imagens que decoravam a maleta.

Após esse diálogo dei início à leitura do livro. Uma das crianças, ao ver a personagem, anunciou: “*Eu gostei dela*”. Prossegui com a leitura. As crianças concentradas, vez ou outra algumas dispersavam ou conversam com a/o colega. Quando cheguei na página 7, em que a ilustração registra a personagem usando óculos em formato de fatia de melancia, Vivi demonstrou encantamento dizendo: “*Ela está linda!*”.

Finalizei a leitura com outra música: “*E agora minha gente a história terminou. Batam palmas de alegria! Batam palmas quem gostou*”. Toda a turma aplaudiu e as crianças já ficaram eufóricas para saber o que tinha na maleta da Moana. Pedi que chegassem mais perto para que pudéssemos conversar mais um pouco sobre a história. Nesse momento elas falaram das partes mais interessantes e das imagens que mais gostaram. Então abri a maleta e mostrei o que a Moana levava: eram meias coloridas. Todas as crianças ficaram empolgadas para colocar as meias nos pés. Mesmo sendo um dia quente, desde o momento em que as calçaram, (Figura 23), permaneceram com elas até a hora do lanche. Algumas inclusive queriam continuar, mas achei melhor que retirassem para que não corressem o risco de molhar e escorregar quando fossem ao banheiro.

Figura 38 - Crianças usando meias curtas



Fonte: Arquivo da autora.

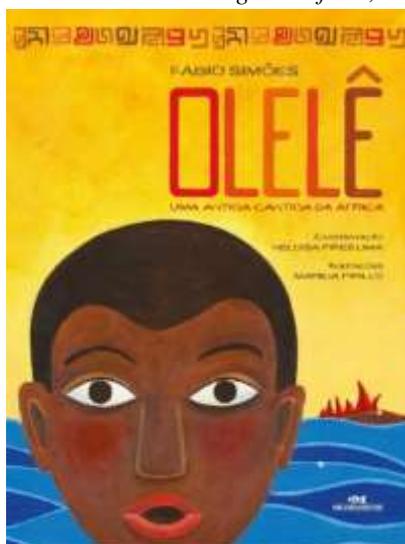
A obra literária lida para as crianças conta a história de uma bailarina que gosta de luvas, cachecol, meias coloridas e compridas e outras coisas que a deixam quentinha. Mas tem uma coisa que ela não gosta e nunca gostou: meias curtas. A pequena bailarina tem um estilo próprio, a cada página um penteado e combinações de roupas diferentes. As ilustrações da obra são bonitas e cheias de cor, o que arrancou um “*nossaaa*” ao longo da leitura do livro. A menina tem um jeito todo especial para dizer como as meias curtas a incomodavam. No entanto, em um dia que ela se viu obrigada a usar as temidas meias curtas, por obra do destino elas acabaram salvando a sua vida de uma maneira inusitada. O livro é um convite para quem quer ver belas ilustrações e um texto divertido e leve.

Essa é uma obra que evidencia a beleza de meninas negras. A personagem tem um cabelo *black* e demonstra amá-lo, fazendo diferentes penteados, usando vários acessórios, como gorro, touca, boina, laços, tiaras, tranças, mostrando que podemos fazer de tudo e usar de tudo nos nossos cabelos crespos.

Passado esse momento de leitura do livro escolhido pelas crianças, era necessário, a partir do meu planejamento da pesquisa, escolher uma obra literária para que elas tivessem contato de diferentes formas, sendo a história em vídeo, lida e contada. Então, diante de uma das preferências das crianças (a música, como evidenciado anteriormente), optei em fazer a intervenção com a obra literária *Olelê: Uma cantiga da África* (Figura 39). A escolha dessa obra é tanto pela musicalidade nele presente, quanto por apresentar elementos da cultura africana, como o comunitarismo e a valorização dos mais velhos e mais velhas. Além disso, a

professora Jana já conhecia a obra. Por fim, foi uma importante escolha diante do ocorrido⁴⁰ com uma família durante a reunião e o trabalho com o livro poderia ajudar a professora em situações futuras, caso contextos semelhantes ocorressem.

Figura 39 - Capa do livro *Olelê: Uma cantiga da África*, de Fabio Simões (2015)



Fonte: Simões (2015)

Como bem apresenta o autor na sinopse do livro, *Olelê: uma cantiga da África* é uma “africantiga” (SIMÕES, 2015) que narra uma história do povo Cassai que vive às margens do Rio Cassai, na República Democrática do Congo, um dos países do continente africano. O que ocorre é que a cantiga surgiu por causa do rio que, de tempos em tempos sobe e invade todo o vilarejo, sendo necessário subir com todas as coisas antes que tudo fique inundado. Uma canção que dará coragem às crianças para atravessar o rio é cantada pelo “Kala”, o ancião do lugar:

Os ouvidos ficam alertas. A palavra de um Kala é mais valiosa que ouro e prata. Um Kala não fala a mesma coisa duas vezes. Não há quem não saiba que prestar atenção é o jeito mais rápido de aprender. Ao escutarem ‘olelê, olelê!’, meninos e meninas já entendem que é para ficar em roda (SIMÕES, 2015, p. 10).

As crianças da história se sentaram em roda (Figura 40) para ouvir e aprender a canção. Ao ouvir o Kala, imaginam a enxurrada invadindo tudo. É preciso ter coragem para fazer a travessia. É hora de aprender o que já foi ensinado para seus pais, mães, irmãos e irmãs: “[...]”

⁴⁰ Digo isto devido ao que aconteceu durante a reunião com os familiares em que um pai fotografou uma das páginas do livro depois de questionar se iria falar de alguma religião. Embora a criança sob a responsabilidade desse pai não fosse da turma investigada, acredito que a atitude dele sinalizou para possíveis pensamentos equivocados de outras pessoas.

‘Moliba makasi’ – Assim querem dizer o que já foi dito: ‘é preciso atravessar a correnteza. Ela é forte, muito forte’”. (SIMÓES, 2015, p. 13). Assim, elas aprendem a canção que foi passada por gerações e fazem a travessia com valentia e determinação.

Figura 40 - Ilustração interna do livro *Olelê: Uma cantiga da África*, de Fabio Simões (2015)



Fonte: Simões (2015)

O primeiro contato das crianças da turma com a obra literária foi por meio da história contada em vídeo⁴¹ no dia 16 de março. Elas assistiram na sala mesmo, que dispõe de televisão com acesso à internet. Durante o vídeo, ficaram compenetradas, prestando atenção em cada momento (Figura 41). Fizeram total silêncio, uma vez ou outra uma criança olhava para o lugar onde eu estava sentada e dava um sorrisinho tímido.

Figura 41 – Crianças assistindo história em vídeo



Fonte: Arquivo da autora.

A história em vídeo, com duração de 6 minutos 15 segundos, contou com a canção cantada ao final. No início da música, as crianças ensaiaram palmas, porém foram repreendidas pela

⁴¹ Canal NAPNE CREIR – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WyY3ojjeSjU>. Acesso em: 21 jun. 2023.

professora. Ela pediu que fizessem silêncio. Essa não era a intenção para mim, que desejava que elas manifestassem reação, entretanto houve a interferência de uma adulta.

Embora professora tenha intervindo com a intenção de contribuir, sem perceber ela silenciou as vozes que a pesquisa precisava ouvir. No que diz respeito à intervenção de adultas/os durante a pesquisa com crianças, Sonia Kramer (2009, p. 39) explana que “[...] observar interações de crianças em contextos institucionais em que a presença e a intervenção dos adultos são uma constante pode parecer desconfortável para a pesquisa e os resultados. Afinal, como ver e ouvir as crianças se elas são pouco incentivadas a atuar e falar? [...]”.

Vale abrir um parêntese para elucidar que pude perceber que a professora da turma é uma profissional engajada e comprometida e tem como metodologia o diálogo constante com as crianças. Entretanto com o intuito de ajudar e por imaginar que as crianças batendo palmas poderia atrapalhar o momento em que estávamos, fez a intervenção.

Após o vídeo finalizar, convidei as crianças para cantar a música. No primeiro momento, elas demonstraram timidez e estranheza com a letra, algumas inclusive acharam graça. Conforme a canção foi avançando, começaram a tentar cantar junto. A parte em que ficaram mais animadas foi com o refrão, que elas cantaram alto e bateram palmas. Seguimos as coordenadas de Simões (2015, p. 26), que apresenta a letra da música “Olelê, Moliba Makasí” e ensina como cantar: “Para repetir o canto da travessia do Rio Cassai é preciso um coro com duas vozes, feito brincadeira de perguntar e responder”:

Olelê, olelê
Moliba makasí
Luka
Olelê
Luka, luka
Olelê, moliba makasí

Mbóka
Mbóka naye
Mbóka, mbóka
Mbóka naye
Mbóka, mbóka u cassai [bis]

Olelê
Luka
Olelê
Moliba makasí
Luka
Olelê

Luka, luka
 Olelê, moliba makasí

Eeo ee eeo
 Benguela aya [bis]
 Benguela a oyá oyá
 Yakara a oyá oyá
 Konguidja a oyá oyá [bis]
 [...] (SIMÕES, 2015, p. 26)

Para que as crianças expressassem as suas impressões quanto à história, a música, e o livro, saímos para o pátio, pois o espaço da sala é pequeno e dificultava a formação de uma roda. Já na roda, mostrei novamente a capa do livro e, nesse momento, Vivi falou: “*Esse boneco é feio, eu não gosto de menino feio!*”. Ela se referia ao personagem que aparece na capa do livro. Questionei por que ela achava o “menino” feio e ela repetiu:

Vivi: *Eu não gosto de menino feio!*
Pesquisadora: *Mas o que você acha feio nele?*
Vivi: *Ele é estranho.*

Perguntei às outras crianças o que elas achavam do “menino” na capa do livro e as respostas foram variadas: “bonito”, “feio”, “colorido”, “lindo”. Questionei o que sentiram ao assistir o vídeo que contava a história. Ficaram todas caladas. Então mudei a pergunta:

Pesquisadora: *O que vocês acharam da história?*
Todas as crianças: *Legal!*
Pesquisadora: *A história fala sobre o quê?*
 [Neste momento Amira levantou a mão para responder, mas Azizi respondeu antes:]
Azizi: *Olelê.*
Pesquisadora: *Olelê? O que mais, gente?*
Amira: *Makeba!*
Pesquisadora: *Nessa história não tem Makeba.*
Vivi: *Tinha um mapa.*
Pesquisadora: *Um mapa? Mapa de quê, Vivi?*
Vivi: *Tinha muitas coisas lá e as pessoas cantavam: Olelê.*
Pesquisadora: *Quem sabe de onde é o mapa?*

As crianças não responderam. Então expliquei que o mapa que aparece no vídeo é do continente africano e que a história acontece na República Democrática do Congo, que é um dos países desse continente.

Pesquisadora: *O que aconteceu na história?*
Vivi: *Eles cantando.*
Pesquisadora: *Eles passavam cantando por qual lugar?*
Akin: *Pelo mar.*
Pesquisadora: *Pelo mar?*
Criança não identificada: *Pelo rio.*

Pesquisadora: *Por que eles tinham que passar pelo rio?*

Leiloca: *Para ficar em um lugar seguro.*

Percebi que as crianças estavam pedindo muito para pegar a Moana, então, parei a conversa sobre o livro, peguei a boneca, coloquei junto com elas na roda e iniciei outro assunto: “*Qual a cor da boneca?*”. Todas as crianças respondem juntas: “*Marrom!*”. Então perguntei se tem alguém marrom igual à Moana. Matias e Edith levantam a mão, mas outras crianças responderam na frente: “*ela*”, apontando para Amira. Akin também responde: “*Eu também, você também!*”. Indaguei quem tinha o cabelo parecido com o da Moana e Vivi logo respondeu que ela tinha. Peguei o livro novamente e questionei se a Moana se parecia com o “menino” da capa do livro. Responderam em coro que não. Então insisti: “*Nem a cor?*”. Alguns responderam que a cor sim.

Percebendo certa agitação da turma, entendi que era o momento de encerrar a atividade. Como todos queriam pegar a Moana, combinei com as crianças um revezamento: a boneca ficaria na roda e iria passando de mão em mão para que todas pudessem abraçá-la, apertá-la. O combinado foi de que cada criança poderia pegar a boneca e cantaríamos apenas o refrão da música “*Olelê, Moliba Makasí*”. Quando a música parasse a Moana passaria para outra criança. Foi um momento muito divertido: as crianças pegavam a boneca, abraçavam, olhavam o rosto dela, passavam a mão no cabelo. Foi possível observar uma aceitação por parte de toda a turma.

Desta intervenção, vale trazer para o centro da análise uma fala de Vivi, que, ao se deparar com a capa do livro, disse de imediato: “*Esse boneco é feio, eu não gosto de menino feio*”. Ao ser questionada, repetiu a mesma resposta. Parto da hipótese de que a imagem na capa do livro lembra um boneco de madeira, seus olhos e boca não se aproximam de traços humanos e isso pode ter causado a estranheza da criança. No entanto, ela fala que não gosta de menino feio. Assim, humaniza o personagem, dizendo que ele é um menino. Por isso me veio a reflexão: qual o critério de beleza para essa criança?

Ao preencher a ficha de matrícula de Vivi, a família respondeu que ela é uma criança parda, e estudos como o de Cavaleiro (2020) apontam que crianças negras tentam se aproximar do padrão branco. Seria esse o critério de beleza para Vivi ou apenas uma estranheza quanto à ilustração que aparentava ser de madeira? No entanto não posso lançar um julgamento enfático sobre Vivi, mas esse episódio revela a hipótese de que a falta de diversidade étnica e

racial na literatura direcionada para crianças no CMEI pode afetar a maneira com que elas desenvolvem a percepção de si e do outro.

Finalizando as atividades que propus para o dia com as crianças, elas lancharam e foram para a aula de Artes. Diferente de alguns centros de educação infantil que conheço, no CMEI há uma sala reservada para o trabalho de Artes. Nesse dia, as crianças do grupo V se juntaram com o grupo III e a professora de Educação Física, pois estava ocorrendo uma semana de conscientização visando combater os casos de dengue que eram muitos no bairro.

A professora de Artes explicou rapidamente sobre os cuidados que todos devem ter para evitar a proliferação do mosquito e avisou que daria início ao ensaio da música que iriam apresentar sobre o tema. No entanto, ao falar em música, as crianças começaram juntas a cantar “Olelê, Moliba Makasí”. A professora, sem entender nada, olhou para minha direção e eu expliquei que se tratava de uma música que ouviam mais cedo. Ela então solicitou que parassem com música para ouvir outra e que depois poderiam cantar a que queriam.

Percebe-se que o momento literário que as crianças tiveram não ficou apenas naquele tempo e espaço da sala e pátio, repercutindo por outros espaços do CMEI e chegando até outras crianças e professoras. Ao retornarem para a sala da professora regente, em fila, a música continuou a se fazer presente e assim foi no horário do almoço e no momento que a professora Jana organizou a turma para a saída. Ao se organizarem em suas cadeiras, começaram a ecoar a música espontaneamente, parando apenas no momento em que a primeira mãe chegou na porta da sala para pegar a filha.

Vale lembrar que as crianças não autorizadas a participar da pesquisa não participavam das rodas de conversa sobre as questões relacionadas ao estudo, entretanto, como já explicado, ouviam as histórias como parte da aula da professora. Essas crianças, mesmo não sendo sujeitas da pesquisa, assim como as de outras turmas e professoras, foram afetadas pela música que ganhou todo o espaço do CMEI durante a pesquisa.

O segundo momento de contato com a obra literária foi com a história lida. Nesse dia, a boneca Moana levou em sua maleta o livro *Olelê: Uma cantiga da África*, juntamente com alguns lápis de cor com diferentes tonalidades de cor de pele (a surpresa do dia) e, anexa à maleta, uma sacola com outras bonecas também com diversas tonalidades de pele.

Ao me verem chegar na sala com a Moana e a maleta, as crianças já queriam saber o que tinha dentro dela. Após a acolhida feita pela professora, fizemos a roda e eu anunciei que iria ler o livro. Algumas crianças, ao verem a capa, já começaram a cantar o refrão da música. Esperei que cantassem e dei continuidade à leitura.

Durante a leitura, as crianças perguntavam o que tinha na maleta e, em determinadas partes da história, começavam a cantar a música novamente. Foi uma leitura bastante interativa, pois elas participaram ativamente. O gosto pela música, que é uma característica da turma, se confirmava mais a cada dia. Vivi, ao ver as ilustrações do livro, perguntou se eram todos bonecos. Devolvi a pergunta para ela, questionando o que ela achava. Ela respondeu que sim e mais uma vez falou que não gostou dos bonecos. Perguntei à turma o que acharam das imagens do livro e as respostas foram variadas: “*bonita*”, “*feia*”, “*legal*”.

De fato, as ilustrações do livro lembram imagens de bonecos e causaram estranheza para algumas crianças, principalmente para Vivi, que sempre dizia não gostar. Mas todos demonstravam gostar da narrativa e principalmente da música.

Após a leitura, falei que antes de revelar o que tinha na maleta da Moana, precisava conversar com eles/elas e dessa vez eu iria formar grupos. Então coloquei as bonecas sobre as mesas e falei que poderiam pegar para brincar enquanto eu separava os grupos. No meio das bonecas negras coloquei apenas uma branca e fiquei observando se as crianças iriam disputá-la.

No entanto as crianças não fizeram distinção e foram pegando as bonecas aleatoriamente. A disputa foi por quem ficaria com a Moana. Algo que chama a atenção nessa turma é a aceitação das bonecas por parte dos meninos. Todos eles brincaram normalmente com as bonecas, alisavam os cabelos, colocavam-nas nos carrinhos e iam empurrando. Em momento algum disseram que boneca “não é coisa de menino”. A Figura 42 ilustra esse momento tão inédito, ao menos para mim, professora da educação infantil há 10 anos.

Figura 42 – Crianças brincando com bonecas



Fonte: Arquivo da autora

Uma questão que vale um parêntese é quanto às preferências de uma criança em específico. Trata-se da Makeba, uma menina heteroclassificada por mim como parda. A família também a descreveu na ficha de matrícula como sendo parda e quando no grupo focal eu perguntei qual era a cor da pele dela, ela respondeu que é branca. Makeba foi uma das crianças que de imediato pegou a boneca de pele clara e ficou com ela por um bom tempo. Já em relação às bonecas negras, a única que ela manifestou interesse foi pela Moana.

Quanto às preferências de Makeba, pesquisadoras (JANGO, 2017; CAVALLEIRO, 2020) já sinalizavam para o quanto a falta de uma referência e representatividade influenciam no reconhecimento étnico-racial das crianças negras, levando-as a querer se aproximar do padrão branco.

Voltando à formação dos grupos, não segui nenhum critério para dividir as crianças, organizando-as aleatoriamente da seguinte forma: **Grupo 1** – Vivi, Matias, Bob Marley, Azizi; **Grupo 2** – Edith, Ava, Makeba; **Grupo 3** – Amira, Akili, Akin.

Em princípio eu não tinha a intenção de formar grupos focais, porém, no coletivo, as crianças falavam todas de uma só vez quando eu fazia perguntas. Além disso, tinham crianças que, aparentemente tímidas, participavam pouco das rodas de conversa e ainda as não autorizadas a participar da pesquisa. Assim, achei necessário ter grupos menores para que eu pudesse ouvir todas.

O CMEI não dispunha de uma sala mais reservada onde eu pudesse sair com cada grupo. Então fiz as entrevistas na sala mesmo. Juntei as mesas para que elas ficassem todas de frente umas para as outras. Durante a conversa com os grupos, as crianças que não foram autorizadas a participar da pesquisa ficaram fazendo outras atividades com a professora Jana.

Foram feitas as seguintes perguntas para todos os grupos: 1 - Gostou do livro *Olelê*? 2 - Qual a cor das personagens dos livros? 3 - Qual a sua cor? As respostas das crianças foram todas anotadas no diário de campo. Coloquei o tripé para gravar, entretanto com o barulho da turma, o áudio ficou comprometido.

Grupo 1 - Vivi, Matias, Bob Marley, Azizi

Vivi respondeu que gostou da história, mas não dos bonecos e que todos são marrons. Quanto à sua cor, deu a seguinte resposta: “*Deus me pintou de amarela, sou amarela escura, meu pai é marrom e minha mãe amarela.*” (heteroclassificada como parda pela família).

Matias falou que gostou do livro e dos personagens e que eles são todos “*de cor escura*”. Afirmou ser marrom igual ao pai que é “*marrom mais claro*” (heteroclassificado como indígena pela família).

Bob Marley não respondeu nada, apenas sorriu quando perguntei sobre o livro. Ele não se comunica verbalmente com ninguém do CMEI. (heteroclassificado como pardo pela família).

Azizi, ao ser perguntado sobre o livro, respondeu que não sabia se tinha gostado e que os personagens são marrons iguais a mim. Quanto à cor da pele dele, respondeu que tem “*cor de pele*” (heteroclassificado como pardo pela família).

Grupo 2 – Edith, Ava, Makeba

Edith falou que o livro era bonito e as personagens pretas. Sua cor é “*morena*” (heteroclassificada como preta pela família).

Ava respondeu que o livro e as personagens são legais e bonitas. Quanto à sua cor declarou: “*sou preta e marrom igual a minha mãe que é preta*” (heteroclassificada como branca pela família).

Makeba respondeu não saber se gostou do livro, que as personagens são marrons, e que a pele dela tem a cor branca, pois ela é “clarinha” (heteroclassificada como parda pela família).

Grupo 3 – Amira, Akili, Akin

Amira respondeu que gostou “ *muito*” do livro e que a cor dela é marrom. Após responder me perguntou: “*Se eu sou marrom, eu sou negra?*”. Mais uma vez devolvi a pergunta para ela: “*O que você acha?*” Ela sorriu e respondeu: “*Eu acho que sim*” (heteroclassificada como preta pela família).

Akili, ao ser questionado se gostou do livro, respondeu: “*Gosto mais das histórias que você está trazendo. Elas são mais legais do que as eu que tenho em casa*”. Perguntei quais ele tinha em casa e ele respondeu que não sabia. Quanto à autodeclaração dele, identificou-se como marrom. (heteroclassificado como pardo pela família).

Akin não quis falar nada sobre o livro, respondeu apenas que é marrom. (heteroclassificado como preto pela família).

Finalizando o momento de conversa com os grupos, cheguei à hipótese de que algumas crianças da turma já têm noção do seu pertencimento étnico-racial e que outras criam suas próprias categorias de identificação.

Silva (2015, p. 145), em sua pesquisa, identificou que as crianças extrapolam os marcadores cor/raça utilizados pelo IBGE: “[...] elas utilizam um vocabulário relacionado com o seu universo, assim expressaram, de forma rica e multicolorida, a sua identificação racial [...]”. A minha constatação ao ouvir a autoclassificação das crianças da turma investigada foi a mesma da pesquisadora, pois nem todas utilizaram termos como: branco, preto, pardo, amarelo ou indígena. Ao serem questionadas quanto à cor da pele, foram categóricas em dizer que eram marrons.

Dentre as dez crianças que participaram da conversa em grupo, duas que visivelmente são negras e foram declaradas como pardas na ficha de matrícula pela família não se reconheceram “marrom”. A Makeba se autoidentificou como branca; segundo ela, a pele é “clarinha”. Já Azizi diz ter como cor da pele, “cor de pele”.

Cristina Teodoro Trinidad (2011, p. 150), em sua pesquisa de doutorado, ao entrevistar crianças pretas e pardas da educação infantil quanto ao pertencimento étnico-racial revelou que “[...] entre todas as crianças que responderam às questões de autoidentificação, poucas não demonstraram vontade de ter uma cor ou um cabelo diferente”. A pesquisadora relata ainda, que crianças de relacionamentos inter-raciais apresentaram preferência pelo tom de pele mais claro.

As duas crianças citadas estão em processo de construção de sua identidade étnico-racial e, conforme argumenta Silva (2015, p. 144), “[...] a escola tem um papel importante na construção da identidade da criança como criança negra [...]”. O termo “cor de pele” utilizado por Azizi, por exemplo, ainda é proferido por muitas educadoras, pais, mães, avós, e isso vai sendo reproduzido pelas crianças, fazendo com que elas normalizem uma única tonalidade de pele.

Nesse dia, além de levar o livro, como já informado, levei também, como surpresa, lápis de cor e giz de cera com diferentes tonalidades de cor de pele e outras bonecas. Apresentei os materiais às crianças dizendo que os lápis tinham cores variadas e que da mesma maneira que os lápis, assim são as pessoas.

Após conhecerem os lápis, perguntei se no meio deles havia algum da cor da boneca Moana. Imediatamente começaram a procurar. Leiloca logo pegou o giz de cera marrom e gritou: *“Esse, tia! Esse tem a mesma cor da Moana. Ele é marrom!”*. Akili concordou com ela: *“É mesmo”*, e todas as crianças começaram a falar que aquela era a cor da Moana. Nesse momento, Leiloca olhou para o livro Olelê sob a mesa e falou: *“E é a cor do menino da capa do livro também”*.

Então falei que na maleta havia folhas de papel e quem quisesse poderia desenhar a Moana e colorir com a cor que eles/elas falaram que era a dela. As crianças, empolgadas, pegaram as folhas de papel e começaram a desenhar. Vivi pediu para que Moana ficasse perto da mesa dela, mas falei que ela deveria ficar na frente do quadro branco para que todos os colegas pudessem vê-la. A Figura 44 apresenta alguns dos desenhos produzidos pelas crianças.

Figura 43 - Moana



Fonte: Arquivo da autora.

Figura 44 - Desenho das crianças: Moana



Fonte: Arquivo da autora.

O terceiro momento com livro *Olelê: uma cantiga da África* teve a participação de outras pessoas: Elidiana Amaral e Juliana Lucas, ambas professoras da rede municipal da Serra e atualmente atuando respectivamente como assessora e coordenadora na CEER/Serra. Elidiana que foi a contadora de história no dia, além de assessorar as escolas do município quanto à implementação da Lei 10.639/2003, faz contação de histórias⁴² com livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira nos Centros Municipais de Educação Infantil⁴³.

O local reservado para a contação foi a sala de Artes. No dia anterior, conversei com a professora dessa sala e perguntei se ela poderia ceder o espaço por uma manhã para que pudéssemos fazer a contação de história lá. Sempre muito prestativa, ela logo cedeu o espaço e perguntou se poderia levar a turma que ela estivesse no horário. Falei que podia.

Neste estudo optei em não colocar todas as datas nas atividades desenvolvidas com as crianças, pois acredito que todos os momentos da pesquisa foram contínuos, de modo que uma atividade não findava em uma data determinada, ela seguia por outros espaços/tempo, tendo novos significados. Entretanto, para o momento de contação de história feito pela professora Elidiana, abri uma exceção.

O dia era 29 de março de 2023. Marquei com Elidiana às 8 horas, mas cheguei mais cedo para organizar a sala. Coloquei as cadeiras em formato de meia-lua, posicionei algumas bonecas à

⁴² Para conceituar contação de história, uso o termo empregado por Pereira (2029, p. 53) em que ela destaca que quando se conta uma história, ela não é lida e sim contada, utilizando outros elementos que não só livro.

⁴³ Para que Elidiana vá até a escola fazer uma contação de história é necessário que a unidade educacional esteja desenvolvendo práticas pedagógicas de acordo com a Lei 10.639/2003. A diretora ou pedagoga precisa solicitar o momento via e-mail ou telefone para que seja agendado de acordo com a agenda das assessoras.

frente das crianças e, no espaço que a professora iria se posicionar, forrei o chão com o tapete “mágico” do LitERÊtura⁴⁴ (que tem função variada: serve como tapete, toalha de mesa, cenário para roda de conversa com as crianças), pendurei boneca de tecido, palavras da canção e móveis de peixes no quadro branco (Figura 45).

Figura 45 – Ambiente de contação de história



Fonte: Arquivo da autora.

Elidiana chegou no horário combinado usando um bonito vestido de cor alaranjado e um turbante. Levou com ela o resto dos objetos que utilizamos para decorar o ambiente: um tambor e um pandeiro.

As crianças, juntamente com a professora Jana chegaram na sala, olharam com curiosidade e encantamento para o tapete no chão com as bonecas. Akin se aproximou do tambor com carinho de quem queria tocar, mas logo se sentou. Era visível a timidez da turma, pois estavam diante de pessoas desconhecidas. Estavam na sala a Elidiana e a Juliana.

⁴⁴ Trata-se de um tecido impermeável com a palavra “LitERÊtura” costurada letra a letra no centro. No entorno da palavra, há diversos símbolos adinkras. O tapete “mágico” do grupo LitERÊtura é uma das principais marcas do grupo, pois é levado para todos os espaços físicos onde o grupo se encontra ou realiza formações. Serve, na maioria das vezes para expor parte do acervo literário, mas também pode ser utilizado para se sentar ou dispor alimentos durante os encontros.

Elidiana iniciou saudando as crianças e abrindo o momento falando sobre a árvore Baobá. Ela explicou que é uma árvore lá do continente africano e que algumas pessoas de lá costumam contar histórias debaixo de baobás. Então, solicitou a ajuda das crianças para iniciar a história, dizendo que precisariam pedir forças para essa árvore para iniciar a história. Ela pediu que as crianças repetissem as seguintes palavras: “*Árvore sagrada chamada baobá, traga uma história para nos encantar*”. As crianças repetiram a frase e foram solicitadas a balançar os braços para pedir energia positiva. Todas seguiram os comandos.

Após esse momento a contadora começou a cantar uma música, acompanhada pelo som do pandeiro e pediu às crianças que cantassem junto, repetindo as falas dela: “*Bate palmas, menino! Bate palmas! Bate palmas que eu quero escutar [...], e a história já vai começar.*” Terminando a música, Elidiana colocou as mãos no rosto e pediu que as crianças fizessem o mesmo e, assim, abrissem a janelinha da imaginação. Logo de início, quando Elidiana começou a cantar “*Olelê, Olelê [...]*”, as crianças acompanharam formando um lindo coral de vozes.

As crianças interagiram durante toda a contação, respondendo às perguntas feitas referentes à história, fazendo diferentes movimentos com o corpo, expressões faciais de encantamento, espanto, curiosidade (Figura 46). A contação foi bastante interativa, com a participação da turma e animada com o som do pandeiro e do tambor.

Figura 46 - Contação de história



Fonte: Arquivo da autora.

Elidiana finalizou a história convidando a turma a cantar com ela o refrão da canção “*Olelê, Maliba Makasi*” e, logo depois, pediu: “*abram a imaginação e olhem para o rio. E assim eles vão navegando, navegando...*” Nesse momento Akin falou: “*Estou navegando muito rápido*”. A professora então os convidou a fazer a travessia.

As crianças envolveram-se dentro de um grande tecido de TNT azul decorado com peixinhos (Figura 32), e Elidiana avisou que para atravessar era necessário que todas/os cantassem e fizessem os gestos que ela disser. A turma se envolveu na brincadeira, cantou e dançou com entusiasmo. Algumas das crianças gritavam que tinham pegado um peixe, outras que afundaram e outras que pularam a grande correnteza.

Figura 47 – Brincadeira: travessia



Fonte: Arquivo da autora.

Esse dia que aparentemente foi muito prazeroso e divertido para as crianças, foi o único em que eu tive mais pessoas auxiliando. Pude contar com as contribuições de Elidiana, contando a história de maneira lúdica e afetuosa, Juliana (coordenadora da CEER), ajudando na organização das crianças e fazendo fotos e vídeos e a professora Jana, que durante todo o período da pesquisa se mostrou uma grande aliada.

Ainda no dia 29 de março, após a contação de história, organizei as crianças em duplas para que pudéssemos conversar sobre a contação de história e a participação delas na pesquisa. Optei em conversar com as duplas individualmente, então fui saindo da sala com uma dupla de cada vez e a conversa foi no refeitório (que estava vazio). As duplas tiveram a seguinte organização: Makeba e Leiloca, Matias e Akili, Amira e Azizi, Akin e Ava, Edith e Bob Marley. Nesse dia Vivi faltou, então não participou da contação de história e da conversa.

Sobre a conversa com as crianças optei em analisar apenas as falas das que mudaram os seus pertencimentos étnico-raciais após a intervenção, como foi o caso de Makeba, heteroidentificada pela família como parda e autodeclarada inicialmente como branca. Ao formar a dupla de Makeba, intencionalmente coloquei Leiloca, a colega branca que ela era mais próxima, isso para observar se essa colega tinha alguma influência quanto ao pertencimento racial de Makeba. Iniciei perguntando à Leiloca se ela gostou da contação de

história, ela respondeu que achou lindo e que a tia da história estava muito bonita com aquele vestido grande. Perguntei se a tia que contou a história tinha algo parecido com as personagens dos livros que eu levava para a sala. Leiloca pensou um pouco e respondeu que não sabia. Makeba então respondeu:

Makeba: *A cor dela, tia!*
Pesquisadora: *A cor? E qual a cor dela?*
Makeba: *Marrom ué!*
Pesquisadora: *É? E qual a sua cor?*
Makeba: *Marrom.*
 [Nesse momento Makeba olhou por baixo para Leiloca.]
Pesquisadora: *E qual a cor da Leiloca, Makeba?*
Makeba: *Branca.*
Pesquisadora: *E a sua, qual é mesmo?*
Makeba: *Um pouquinho marrom.*
 [Olho para Leiloca e pergunto:]
Pesquisadora: *Qual a sua cor Leiloca?*
Leiloca: *Branquinha.*
Pesquisadora: *E o que você acha das pessoas marrons iguais à Makeba e à tia que contou a história?*
Leiloca: *Bonitas, eu acho as pessoas dessa cor bonitas também.*
 [Makeba demonstra alegria ao ouvir a colega. Eu pego o livro e mostro a capa para elas].
Pesquisadora: *O que vocês acharam das imagens e a história desse livro?*
Leiloca: *Bonito, tudo bonito.*
Makeba: *Eu gostei tia.*
Pesquisadora: *Gostaram mesmo ou querem agradecer a tia? Podem falar o que quiserem, a tia quer ouvir vocês.*
Makeba: *Eu gostei muito, muito. Esse boneco eu também gostei.*
Leiloca: *Eu gostei dessa história, queria ouvir de novo.*
Pesquisadora: *Mas podem ouvir, a tia Jana tem um livro desse na sala. Quando quiserem ouvir, peçam para ela ler para vocês.*

Esse longo diálogo entre Makeba, Leiloca e eu foi importante para a pesquisa, pois demonstra o quanto o marcador branco influencia no pertencimento racial de crianças negras. Foi perceptível que os livros com personagens negras e as atividades desenvolvidas durante a intervenção mudaram a forma que Makeba via a sua cor. Entretanto é notório que ela temia a aceitação da colega branca quando disse ser marrom e o fato foi tão visível que, ela, ao dizer a cor da colega, diminuiu a tonalidade do marrom dela, dizendo ser “um pouquinho marrom”. A referência de beleza para muitas crianças é aquela valorizada pela mídia, ou seja, a padronização de uma estética branca. Quanto mais clara a tonalidade da pele, mais enaltecida é a pessoa em determinados espaços sociais.

Makeba tinha como padrão a colega branca, ela e muitas outras crianças estão diante do que outras autoras já anunciaram neste estudo (JANGO, 2017; CAVALLEIRO, 2020), e que também foi constatado por Aline de Oliveira Braga e Maria Alice Rezende Gonçalves (2020,

p. 262) ao evidenciarem que dentro da realidade brasileira “[...] muitas crianças desejam ter cabelos lisos, querem embranquecer porque carregam a ideia de que a boniteza está ligada a esse perfil.” A proximidade com elementos culturais e artísticos em que negras e negros são representados de forma positiva fizeram com que Makeba começasse a ressignificar o seu pertencimento racial. Embora ainda insegura, já não se reconhece mais como branca.

Braga e Gonçalves (2020) reafirmam que:

O corpo negro possui experiências estéticas relacionadas à imagem do outro como bela. Na medida em que se ampliam os laços sociais, a imagem do outro passa a ser direção de território, de linguagem e pensamento, que ativam pelas tensas relações raciais construídas pelo racismo. Essa tensão é um processo que ocorre na infância, período aberto para grandes possibilidades de escrever novas histórias a partir de invocação de memórias contra-hegemônicas. Essas memórias devem ter no seu interior referências positivas sobre o ser negro, em contraposição às muitas ausências que encontramos no meio midiático (BRAGA; GONÇALVES, 2020, p. 266).

Durante a conversação com as duplas, outra fala de uma criança chamou a atenção: na dupla formada por Matias e Akili, comecei perguntando a Akili se ele gostou da contação de história. Ele respondeu que sim e, ao ser indagado quanto à sua cor, respondeu que era branco na mão e marrom no resto do corpo. Pedi para que ele explicasse melhor, pois não havia entendido como isso era possível. Então Akili me mostra a palma das mãos e fala:

Akili: *Olha aqui, é branco e o resto (virando a palma das mãos para baixo) é marrom, tudo marrom.*

Pesquisadora: *E quais dessas cores você gosta mais?*

Akili: *Hum, não sei. A marrom?*

Pesquisadora: *Não sei, é você quem decide.*

[Nesse momento Matias entra na conversa.]

Matias: *Eu sou só marrom, tia.*

Akili: *Eu sou marrom também. Tia, eu sou marrom.*

Pesquisadora: *E o que vocês acharam dos livros que a tia trouxe para a escola?*

Matias: *São todos marrons.*

Pesquisadora: *Os livros?*

Matias: *Não. As pessoas que estão dentro dos livros.*

Pesquisadora: *Mas isso é bom? Vocês gostaram?*

Ambos: *Sim*

Matias: *Tia, eu acho que sei por que você trouxe esses livros com pessoas marrons: porque você é marrom também.*

Pesquisadora: *Você acha que é só por isso?*

Matias: *Acho que sim. Eu gosto. Eu sou marrom também.*

Nesse diálogo é possível perceber a dúvida do Akili e assimilação do Matias: um, é provável que tenha ouvido de alguém que só a palma da mão dele é branca, o que não necessariamente seja uma questão de racismo e, o outro entendeu que o motivo da minha opção pelos livros

com personagens “marrons” é porque eu sou “marrom” também. Compreende-se que ele visualizou isso como algo positivo. Entretanto o Matias foi heteroidentificado pela família, em sua ficha de matrícula, como sendo indígena e em nenhum momento da intervenção ele se autoidentificou assim.

Essa situação remete às ponderações de Rosemberg (2011), Araujo e Dias (2019) e Pereira (2019), apresentadas anteriormente neste estudo, com as reflexões de que crianças pequenas constroem suas próprias categorias de identificação. Com exceção de Amira, Edith e Ava, nenhuma das demais crianças utilizou a categoria negro (preto e pardo) como forma de identificação. Elas criaram suas próprias autoidentificações, algumas a partir da assimilação da cor da pele delas, da boneca Moana, da minha e a das personagens dos livros.

Rosemberg (2011), ao elencar pontos que poderiam ser mais bem explorados pela acadêmica, indica a falta de problematização no “processo de classificação de autoidentificação das crianças na pré-escola”:

De modo geral, as pesquisas sobre relações raciais na pré-escola não problematizam o vocabulário ou o processo de classificação de cor-raça das crianças, adotando a sistematização de heteroclassificação de crianças e professores (as), geralmente via categorias binárias (branco e negro), mesmo quando **não** estão se referindo à análise de indicadores populacionais (ROSEMBERG, 2011, p. 40, grifo da autora).

Concordando com a autora, durante o levantamento bibliográfico foi possível perceber que parte das pesquisas optou pela heteroidentificação de crianças e professoras/es. Neste estudo em tela utilizamos a heteroidentificação das crianças feita pelas famílias, mas apenas como base para analisar a autodeclaração das crianças antes e depois da intervenção. Explicando melhor: tivemos como base o modo como a família via o pertencimento racial da criança e analisar se a criança tinha o mesmo padrão. Foi possível observar, como já exposto, que algumas crianças criaram suas próprias categorias.

Uma situação que não mudou após a intervenção foi a do Azizi: em nossa primeira conversa ele disse que a cor de sua pele dele era “cor de pele”. Eu indaguei qual seria a cor de pele e ele continuou dizendo que era a cor dele. Na ficha de matrícula de Azizi, a família o classificou como sendo pardo, porém a criança não se via assim. Acerca dessa problemática sobre “cor de pele”, discutiremos na seção seguinte ao analisarmos o autorretrato das crianças.

Durante a pesquisa de campo, nos momentos de roda de conversa, algumas crianças falavam pouco. Suas manifestações eram mais expressões corporais, como sorrisos, franzir da testa, seriedade, gestos. Uma das crianças que pouco se comunicou verbalmente durante a pesquisa foi Edith. A criança, aparentemente tímida, ficava sempre atenta ao que eu falava nas rodas, mas falava pouco.

Para a minha surpresa, durante a conversa em dupla, após a contação de história, Edith sentiu-se mais à vontade em falar, acredito que seja por estar apenas em minha presença e a do Bob Marley. Na nossa primeira conversa ela havia se autodeclarado como “morena”, porém na heteroidentificação feita pela família, Edith consta como preta. Ocorre que durante o diálogo em dupla, ao ser indagada sobre o que achou da história contada, respondeu com empolgação que havia amado. Dei continuidade perguntado se ela percebeu algo parecido entre todos os personagens do livro e ela respondeu:

Edith: *A cor, são todos da mesma cor.*

Pesquisadora: *E qual a cor deles?*

Edith: *Preta e negra.*

Pesquisadora: *Como assim, preta e negra?*

Edith: *Sim tia, igual eu.*

Pesquisadora: *Você? E qual a sua cor?*

Edith: *Tia, eu nem sabia que era negra até te conhecer!*

Pesquisadora: *É mesmo? E você achava que tinha qual cor?*

Edith: *Não sei, mas agora já sei que sou negra e preta igual a algumas pessoas.*

Pesquisadora: *Quais pessoas?*

Edith: *Pessoas da rua e da minha casa também.*

A frase proferida pela Edith reflete diretamente na pergunta que mobilizou essa pesquisa: “os momentos de contato com obras de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira possibilitam diálogos e reflexões que contribuem para o fortalecimento das identidades de crianças negras?”. A partir não apenas da (re)significação do pertencimento racial da Edith, mas também de várias outras crianças da turma investigada, é plausível vislumbrar uma afirmativa quanto à essa pergunta. Assim, na próxima seção apresentaremos como as crianças se autodeclararam e se expressam a partir do desenho.

5.5 COMO EU ME VEJO? “TIA POSSO ME OLHAR NO SEU CADERNO NOVAMENTE?”

Os eventos aqui apresentados são a continuidade das atividades desenvolvidas a partir do contato das crianças com obras de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-

brasileira. São situações que destacam o protagonismo das crianças, sobretudo as negras, nas interações com os livros.

A atividade que irei descrever a seguir é similar à realizada por Pereira (2019) em sua pesquisa. Trata-se da dinâmica do espelho e posteriormente o autorretrato produzido pelas crianças a partir da imagem que viam projetada do espelho.

Após a professora Jana fazer a acolhida das crianças e elas estarem acomodadas em seus lugares, informei que Moana colocou em sua maleta algo muito bonito e precioso, só que para fazer surpresa, deixou dentro do meu caderno. As crianças logo se agitaram, queriam saber o que tinha dentro do caderno. Então expliquei que chamaria uma criança por vez e que quem visualizasse o que era não podia contar para a/o colega.

Dentro do caderno havia um espelho e, ao descobrir o que era e se deparar com a própria imagem, as crianças expressaram variadas expressões e movimento corporal. Algumas olhavam e sorriam, outras pegavam no cabelo, colocavam a mão na boca. A palavra mais falada era “*nossa!*”. E assim seguimos até que todas/todos olhassem dentro do caderno. Durante a dinâmica, a cada criança que olhava eu fazia a pergunta: “*Gostou?*”. Todas, sem exceção, responderam que sim.

As reações com essa atividade foram muito corporais: o brilho no olhar, ao descobrir o que tinha no meu caderno; o movimento dos braços e mãos ao serem direcionados até a boca; a dança tímida com o corpo e a leve descida dos ombros demonstrando surpresa. Algumas crianças, ao se verem refletidas no espelho, olhavam em minha direção e voltavam o olhar rapidamente para o espelho novamente, como se quisessem dizer algo. O combinado era não falar para quem não viu o que era e elas seguiram com o combinado até o fim.

Na pesquisa de Pereira (2019) ela relata que ao pedir para que as crianças se olhassem no espelho, uma criança branca não se olhou e chegou a se esconder, aparentemente triste, falando que era feia. A autora e as demais pessoas que acompanhavam a pesquisa acolheram a criança.

O fato vivenciado na pesquisa referida não aconteceu nesta em tela. Ao perguntar à turma o que tinham achado do que viram em meu caderno, elas responderam todas ao mesmo tempo

várias coisas: “Bonito!”, “Legal!”, “Eu”. “É um espelho”. Então, fiz outra pergunta: o que tinha no meu caderno? Foram duas as respostas: “eu” e “espelho”.

Após esse diálogo coletivo, solicitei que voltassem para se olhar novamente, agora com mais atenção. Pedi que olhassem a cor dos olhos, da pele, o formato do rosto, nariz, boca, o cabelo. Expliquei que precisavam olhar com atenção pois iriam precisar saber para fazer a atividade.

As crianças se olharam novamente e dessa vez eu não fiz intervenção ou perguntas. Quando todas se observaram no espelho, retirei da maleta da Moana papel, giz de cera e lápis de cor com diferentes tonalidades de cor de pele e falei que a proposta para o dia era que fizessem o autorretrato. Logo perguntaram o que era um autorretrato, então eu disse que é quando a própria pessoa se desenha. Uma criança, que não consegui identificar, falou: “Oba!”.

Organizei os lápis de cor e giz de cera em uma mesa próxima ao quadro branco. Mais uma vez expliquei sobre os lápis de cor com diversos tons de pele e que elas poderiam escolher o tom que se aproximasse da pele delas. Uma criança logo perguntou: “Tem marrom, tia?” Falei que tinha marrom e muitas outras cores e que para descobrirem qual a tonalidade da pele, poderiam colocar o lápis em cima do braço (Figura 48). Foi uma grande movimentação pela sala, todos e todas queriam ver qual era a sua cor. Então, para diminuir a agitação, sugeri que fizessem o autorretrato e depois escolhessem o lápis e/ou giz de cera.

Figura 48 – lápis “cor de pele”



Fonte: Arquivo da autora.

A turma manteve a concentração enquanto desenhava quando, de repente, Ava chegou perto de mim e perguntou: “Tia, posso olhar no seu caderno de novo? Eu esqueci como eu sou.”

Deixei que olhasse no caderno novamente e enquanto ela se olhava, fiquei refletindo. Essa fala da Ava, que abre esta seção, me deixou pensativa: nós mulheres negras sabemos como somos? É fato que não estamos dentro dos padrões de beleza aceitos pela sociedade, então muitas vezes modificamos a nossa aparência e esquecemos até mesmo de como é a estrutura do nosso cabelo, por exemplo.

É certo que Ava não pensa por esse viés; o que ela queria era apenas se olhar mais uma vez no espelho para se autodesenhar e, ao ser questionada o que necessariamente ela não se lembrava, falou que era a cor da boca e do cabelo. Então olhou para o espelho e voltou para a mesa, continuando a desenhar.

Um fato importante que necessita de atenção neste estudo é que no momento da escolha do lápis para colorir, algumas crianças tenderam a pegar o lápis de cor “rosa claro”, pois de acordo com elas, a cor “escura” iria cobrir os olhos e a boca. Esse fato lembra uma aula da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, ministrada pela professora Débora Araujo em que as alunas do curso de Artes Visuais relataram que durante o estágio perceberam que as crianças preferiam não pintar os rostos nos desenhos com as cores preta e marrom para não cobrir o nariz, olhos e boca. De acordo com as estudantes, algumas crianças pintavam as pernas e braços com essas cores, porém o rosto permanecia em branco ou colorido com lápis de cor rosa claro. Esse debate foi, ao longo do semestre, central naquela turma que acompanhei do início ao fim. E uma questão importante demarcada nas aulas a partir dos debates e reflexões é que não se ensina comumente, técnicas de pintura (seja com lápis de cor, giz de cera, entre outros) de rostos humanos, principalmente de tons escuros. Por isso não podemos “cobrar” da criança negra, por exemplo, quando ela opta por não colorir o rosto, sem fazer uma reflexão mais profunda da situação.

Quanto a essa questão do lápis de cor, é pertinente acentuar que o “lápis cor de pele” ainda persiste no imaginário de crianças e adultos. Exemplo é a identificação do Azizi, que se autodeclarava como “cor de pele”. De acordo com Lilian Ferreira Rodrigues, Maria Simone Euclides e Heloisa Raimunda Herneck (2023), a definição de uma única tonalidade de lápis de cor de pele extingue as demais e causa interpretação de que existe só um padrão de pele: a branca.

As autoras depreendem que esse racismo sutil do “lápiz cor de pele” sustenta a manutenção do branqueamento em que:

O pedido do empréstimo de um *lápiz cor de pele* realizada por um menino branco a uma menina negra apresenta os agenciamentos que configuram concepções que aguardam por uma resposta correspondente à cor da pele da criança que solicita. Outrossim, é válido ressaltar que o *lápiz cor de pele* é tomado como *norma/padrão* para se referir às várias tonalidades de peles, conseqüentemente os diferentes fenótipos, como a cor preta, não se encaixa na *norma*. Além disso, a dimensão literal do *lápiz cor de pele* *enquadra-se* em uma escala valorativa na qual inicia do mais claro, o mais *bonito* esteticamente, ao mais escuro, o *feio*, de menor valor. Essa experiência denota as implicações históricas das práticas colonizadoras, isto é, discriminações e desigualdades amparadas pelo mito da democracia racial brasileira, o que também coloca no tramite das discussões estes efeitos sobre as infâncias negras (RODRIGUES; EUCLIDES; HERNECK, 2023, p. 118).

A Figura 49 ilustra alguns dos desenhos produzidos pelas crianças, sendo possível observar os tons de lápis escolhidos por elas para colorir. Mesmo elas se autodeclarando como “marrons”, “pretas”, “negras”, algumas optaram por tons mais claros. É possível observar que algumas desenharam mais pessoas, pois decidiram que iriam fazer a família e a Moana também. Por mais que a proposta era o autorretrato, eu não poderia tirar essa autonomia das crianças.

Figura 49 - Desenho produzido pelas crianças: autorretrato



Fonte: Arquivo da autora.

A partir das imagens de alguns dos desenhos pode-se observar a unanimidade da cor que os rostos foram pintados: com a cor rosa claro, conhecido “popularmente” como “lápiz cor de

pele”. Isso reafirma a necessidade da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação infantil e de representações positivas da população negra (pretos e pardos) desde a tenra infância nos livros, mídias sociais, mural decorativo dentro e fora da escola, músicas, filmes, brinquedos, entre outros artefatos culturais.

Na próxima seção apresentamos as considerações finais da pesquisa, o resultado das manifestações das crianças que compuseram esse estudo. Apresentamos também o objetivo e o público ao qual o nosso produto educacional está direcionado e também a possibilidade de continuação da pesquisa com crianças ainda na primeira infância.

“EU NEM SABIA QUE ERA NEGRA ATÉ TE CONHECER”: CONCLUSÕES INACABADAS

Como é sinalizado em muitos estudos, ao chegar nas considerações finais, uma pesquisa nunca se esgota. Os temas podem ser parecidos, se aproximarem, mas se renovam e quase sempre deixam uma abertura para continuidade. Por isso, ao pensarmos em um possível título para as considerações deste texto, veio a opção por “Conclusões inacabadas”. É fato que a pergunta mobilizadora da pesquisa foi respondida, a frase que abre essa seção é prova disso, mas muitas outras ao longo da dissertação carecem de mais estudos para ser respondidas. Logo nada está concluído, nada está esgotado de saber.

Essa pesquisa que iniciou em 2021, se inspirou em outras que deixou perguntas a serem respondidas em suas “conclusões inacabadas” e chegou ao fim deixando, também, questionamentos para possíveis aprofundamentos. Com esse indicativo, caminhamos para apresentar nossas constatações ao fecharmos esse ciclo.

O objetivo deste estudo, que teve mudanças significativas do pré-projeto até chegar à versão final da dissertação, foi de analisar as manifestações (falas, gestos, emoções, representações imagéticas) de crianças negras da educação infantil sobre seus pertencimentos étnico-raciais, quando em contato com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. A pesquisa-ação apresentou-se como uma opção metodológica para que o contato com as crianças não fosse apenas de observação, mas sim de participação, na perspectiva de mudança na realidade investigada.

O campo de pesquisa, local que permeava diferentes maneiras de viver a infância, reafirmou o que apresentamos no Capítulo 1 desta pesquisa que tem como título: “Concepções de infâncias na educação infantil”. As crianças que participaram do estudo demonstraram, a partir de falas, gestos aceitação e negações, como vivem as suas infâncias. Foi possível perceber que o pertencimento racial também se estabelece a partir dessa construção social em que a criança está inserida. O diálogo com diferentes autores permitiu afirmar o quanto as infâncias negras vêm sendo negligenciadas ao longo dos anos e ainda são invisibilizadas em documentos normativos.

A invisibilização das crianças negras se reafirmou, também, em parte do acervo literário direcionado para as crianças do CMEI investigado. Durante o levantamento dos livros do armário da pedagoga e professora regente, foi possível contabilizar apenas 12 livros com personagens negras em um universo com mais de 275 obras literárias. E destes 12, apenas cinco retratam as personagens de forma positiva, enquanto os demais reforçam estereótipos racistas e caricatos. Consideramos essa constatação preocupante, não apenas pela privação que crianças negras e brancas estão tendo de ouvir/ler outras histórias, mas também pelo quantitativo de crianças pretas e pardas matriculadas na turma. Essas crianças não se veem representadas na maior parte dos livros de literatura da unidade de ensino.

Como identificado em outras pesquisas, na sala da turma investigada, havia uma caixa com livros, revistas e panfletos que as crianças tinham liberdade para manusear, entretanto os livros não primavam por uma boa qualidade literária. Constatamos que é possível que esse fato seja rotineiro em instituições de educação infantil, em que os livros considerados bons pelas professoras ficam trancados nos armários e os de qualidade duvidosa à disposição das crianças.

Essa constatação abre espaço para as considerações quanto o Capítulo 2 desta pesquisa: “Outros estudos sobre EREER e literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil”. A revisão bibliográfica sinalizou que as vozes das crianças bem pequenas e pequenas não estão sendo ouvidas em pesquisas acadêmicas como já evidenciado por Rosenberg (2011). Muitos são os estudos envolvendo relações étnico-raciais e educação infantil, porém poucos se debruçam em ouvir o que crianças da primeira infância têm a dizer sobre seus pertencimentos étnico-raciais.

Ouvir o que as crianças têm a dizer através dos seus movimentos corporais, do material escolar que levam para o CMEI, do olhar, das reações, é uma tarefa difícil para nós adultas/os. Porém, se tratando da pesquisa com crianças, esse é o fator mais rico. Fazer com que crianças confiem em falar o que pensam e sentem para um/a estranho/a não é fácil, por isso precisei chegar com calma e respeito por suas decisões e espaço para que pudessem confiar em mim.

Dialogar com as crianças e compreender as suas individualidades, escolhas e interesses foi desafiador, mesmo eu tendo experiência como professora desse segmento. A pesquisa precisava caminhar de acordo com o que as crianças tinham a dizer sobre a literatura que

estava sendo apresentada para elas e assim, ao longo da pesquisa de campo fui percebendo que a aceitação por parte das crianças pelos livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira, em princípio se deu pela curiosidade e encantamento por algo novo, pois elas não tinham acesso a essa literatura em quantidade no CMEI, como já analisamos anteriormente. Porém, a preocupação era pelo fato de que a novidade poderia ser passageira, mas as crianças foram se envolvendo com os enredos, com as cores das capas, com os elementos que acompanhavam os livros (bonecas, lápis de cor, meias, música, brincadeiras) e a aceitação por um mesmo livro virou uma constante novidade.

Cumpramos enfatizar que o envolvimento das crianças na pesquisa se ampliou ainda mais quando participaram da escolha do nome da boneca: foi possível perceber que elas se sentiram como parte do processo. Essa era a nossa proposta, que as crianças fossem protagonistas do estudo. Esse envolvimento foi se desenhando nas rodas de conversas, nos desenhos, nos gestos, nas demonstrações de carinho.

Dessa maneira, ao passo que a pesquisa avançava, constatamos que o pertencimento racial das crianças afetava os seus modos de ser e agir. Analisamos, também, que parte das famílias das crianças tinha noção do pertencimento racial, porém algumas crianças estavam em desenvolvimento, o que já era esperado. Mas como a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira influenciou no pertencimento racial das crianças?

Ao analisarmos como as crianças identificavam seu pertencimento racial antes e depois do contato com a literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira, podemos constatar que houve mudanças. É possível inferir que além de proporcionar a elas uma experiência com a literatura e um estímulo para a formação leitora, livros que trazem em seus enredos e narrativas personagens que se aproximam da realidade racial das crianças em papel de protagonistas, humanizados, em atividades comuns às infâncias, recebendo carinho e valorização quanto à sua negritude, possibilitam uma construção racial positiva para crianças negras. E para as crianças brancas, promove uma educação na perspectiva antirracista, visto que são apresentadas para elas, desde a educação infantil, histórias em que não só vejam seus semelhantes.

Depreendemos também que questões enraizadas na sociedade e dentro dos espaços educacionais podem prejudicar a formação da identidade de crianças negras, como foi o caso

de uma criança que via o seu tom de pele como “cor de pele”. Essa criança se declarou assim do início ao final da pesquisa. Acreditamos que isso seja fruto de uma sociedade que tem como padrão de cor o branco e exclui o que é diferente.

Outra constatação relevante e que foi bastante apontado pelo referencial teórico desta dissertação é quanto à formação inicial e continuada de professores e professoras. Durante a pesquisa de campo foi possível perceber que a temática da cultura africana e afro-brasileira não é tida como importante para algumas professoras e que esse “tema” é considerado apenas no mês de novembro por parte das profissionais do CMEI. Isso fez com que constatássemos que a Lei 10.639/2003 não estava sendo implementada efetivamente pela instituição.

Pensando na relevância da formação continuada para as/os profissionais da educação, o produto educacional: “Relatos de uma pesquisadora negra” apresenta a trajetória de uma professora pesquisadora ao ingressar no mestrado até chegar à versão final da dissertação e aponta caminhos para que professoras e professores da educação básica que desejam adentrar no universo acadêmico pesquisando crianças, suas infâncias e as relações étnico-raciais, possam ingressar no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) ou em outro programa de pós-graduação, a fim de que se qualifiquem e qualifiquem ainda mais a educação básica brasileira.

Por fim, deixamos em aberto a necessidade do investimento em pesquisas que se aprofundem mais nas variadas maneiras de se viver a infância, de modo que deixem as crianças livres para nos ensinar a partir de suas manifestações “crianceiras”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. 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-CEERT, 2011, p. 47- 80.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

ARAUJO, Débora Oyayomi; SILVA, Paulo Vinicius B. da. Diversidade étnico-racial e a produção literária infantil: resultado de pesquisas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p. 194-220, 2011.

ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infanto-juvenil e política educacional**: estratégias de racialização no Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

ARAUJO, Débora Oyayomi. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, C.; SOUZA, G.(Orgs.). **Educação Infantil**: construção de sentidos e formação. 1. Ed. Curitiba: NEPIE/UFPR, p. 219-242, 2018.

ARAUJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na literatura infantil. **Educar em Revista**, v. 34, p. 61-76, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57231>. Acesso em: 19 de jul. 2022.

ARAUJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas na literatura: esperar é o verbo. **Educ. Real**. Porto Alegre: v. 44, n. 2. 2019. (Seção Temática: Infâncias e educação das relações étnico-raciais). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/qbqXGNd6KRymhfsJrpnZGzt/?lang=pt>. Acesso em: 21 de mar. 2022.

ARAUJO, Débora Cristina de. LitERÊtura: formação em literatura infantil e juvenil com temática da cultura africana e afro-brasileira. In: ARAUJO, Débora Cristina de; PENHA, Jakslaine Silva da (Orgs.). **LitERÊtura**: reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira. Vitória: LitERÊtura, p. 18-37, 2022.

ARAUJO, Eduardo da Silva. **Alfabetismo da diáspora**: práticas de combate à deseducação racial na rede municipal de Serra-ES. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021. Disponível em: <https://sappg.ufes.br/tesedrupal/tese1534001%20Versao%20final%20da%20dissertacao.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2022.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC Editora 1986.

BARBOSA, Silvia. “O que você está escrevendo?” Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na pesquisa infantil**. São Paulo: Ática, p. 24-35, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016 (Edição Revista e ampliada).

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2011, p. 98-117.

BERNARDES, Tatiana Valentin Mina. **A literatura de temática da cultura africana e afro-brasileira nos acervos do Programa Nacional Biblioteca da escola (PNBE)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Clério José. História do município da Serra no Espírito Santo, Brasil. **Recanto das Letras**, 2006. Disponível em: <https://www.recantodasletras.Com.br/artigos/200519>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

BORSETTO, Eunice Aparecida; ARAGÃO, Ivan Rêgo. **Reflexões acerca da boneca Abayomi enquanto objeto de resistência, identidade e educação**. In: Seminário Nacional de Sociologia Distopias dos Extremos: sociologias necessárias (realizada no formato remoto). 3. 2020, Aracaju. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13865/2/ReflexoesAcercadaBonecaAbayomi.pdf>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

BRAGA, Aline de Oliveira; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Influência do outro na construção do olhar: cabelo crespo, infância e gênero e raça. **Revista da ABPN**. v. 12, n. 33. jun-ago, 2020, p. 257-272. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1012/877>. Acesso em: 04 de mai. 2023.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996, p.27833. Disponível em: [<https://legis.senado.leg.br/norma/551270>]. Acesso em: 15 de out. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE nº 01, 07 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 de abr. de 1999, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf]. Acesso em: 15 de out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. 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, DF, 10

jan. 2003, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm]. Acesso em: 16 de out. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 01, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 de jun. de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: [<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=22/06/2004&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=80>]. Acesso em: 18 de out. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 19 mai. 2004a. 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: 18 de out. 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº: i. 2/2007. Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. . **Diário da Oficial da União**. Brasília, DF, 23 mai. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf]. Acesso em: 06 de jun. 2023.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 de dez. de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2009&jornal=1&pagina=18&totalArquivos=208>. Acesso em 22 de out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso: 22 de out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNBE na escola: literatura fora da caixa** (Guia-1: Educação Infantil). Elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. 2017. Disponível em: [<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>]. Acesso em: 08 de jan. 2023.

CARVALHO, Thaís Regina; GAUDIO, Eduardo Souza. A literatura afro-brasileira na primeira infância das relações étnico-raciais. **Revista da ABPN**. v. 12, n. 33. jun-ago 2020, p. 160-177. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1007/872>. Acesso em 04 de mai. de 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a nossa escola**. 6. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

COSTA, Marta Morais. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibplex, 2007.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, M. A. *et al.* (Org.). **Literatura e educação: história, formação e experiência**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p. 12-24. Disponível em: <https://literaturaeeducacao.ufes.br/sites/grupoliteraturaeeducacao.ufes.br/files/field/anexo/ebookliteratura-educacao-historiaformacaoexperiencia.pdf>. Acesso em: 29 de jun. 2023.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no arraial do retiro**. Salvador, BA: EDUFBA, 2012 (Coleção Temas Afro).

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

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504817/bytestreams/content/content?filename=Lucimar+Rosa+Dias.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Políticas Públicas voltadas para as diversidades: a igualdade racial na educação infantil – um caminho a ser percorrido. **Cadernos Imbondeiro**. João Pessoa, v. 4, n. 2, dezembro de 2015. Disponível em: <https://centros.uepb.edu.br/ch/download/documentos/TEXT0-II-Lucimar-Rosa-Dias.pdf>. Acesso em: 15 de out. 2023.

DIAS, Lucimar Rosa. **Azizi: o presente precioso**. São Paulo: Arole Cultural, 2019.

DUARTE, Ione. **O sumiço do galo vermelho**. Vitória: Nsoramma, 2022.

FARIA, Ana Lúcia G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G; PALHARES, Mariana (Orgs). **Educação infantil pós – LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores associados, 4 ed., p. 067-100, 2003.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FÁTIMA, Ana. **Makeba vai à escola**. Ilustrado por Quezia Silveira. Tradução de Marieli de Jesus Pereira. Salvador: Cogito, 2019.

FAZZI, Rita de Cássia. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito**. 1ª. Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Cultura Negra e Identidades; Série Políticas da Cor na Educação).

FÉLIX, Andreza. **Meia curta**. Ilustrado por Santiago Régis. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** n° 21, p. 40-51, 2002. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSx_DjmrxrHf5nTC7r/?format=pdf. Acesso em: 20 de abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. 3ª reimpressão. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOUVEA, Maria Cristina S. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **O mundo da criança**: a construção do infantil na literatura brasileira. São Paulo: EDUSF, 2004.

GOUVEA, Maria Cristina S. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/#>. Acesso em: 20 de abr. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: 2014.

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

HETZEL, Bia. **O balde das chupetas**. Ilustrado por Mariana Massarani. 1. ed. São Paulo: Brinque-book, 2017.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipola. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JADEZWENI, Mhlobo. **Grande assim**. Ilustrado por Hannah Morris. Tradução de Regina Berlim. São Paulo: Petrópolis, 2010.

JANGO, Caroline F. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. 1. Ed. São Paulo: Livraria da Física (LF), 2017.

JOVINO, Ione da Silva. **Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**. In: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. (Org.). Literatura afro-brasileira. Salvador: Centro de Estudos afro-centrais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167>. Acesso em: 12 de set. 2022.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. de 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/#>. Acesso em: 13 de abr. 2023.

KRAMER, Sonia. “Porque Narciso acha feio o que não é espelho” - Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na pesquisa infantil**. São Paulo: Ática, p. 36-47, 2009.

KUHLMANN JR, Moysés. FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LUCAS, Juliana Melo Rodrigues. Coordenação de Estudos Étnico-Raciais e o Projeto Literatura: caminhos percorridos. In: ARAUJO, Débora Cristina; PENHA, Jakslaine Silva da (orgs.). **LitERÊtura: reflexões teórico-metodológicas sobre literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira**. Vitória: LitERÊtura, p. 173-179, 2022. Disponível: <https://literetura.wordpress.com/literetura-e-ceert/>. Acesso em: 13 de abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U. 2015.

MACIEL, Cléber. **Negros no Espírito Santo**. Organização Osvaldo Martins de Oliveira. 2a. ed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016. (Coleção Canaã, vol. 22). Disponível em: https://ape.es.gov.br/Media/ape/PDF/Livros/MioloLivroNegros_FINAL_BAIXA.pdf. Acesso em: 20 de abr. 2022.

MARIOSIA, Gilmar Santos. REIS, Maria da Glória dos. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**. Londrina, PR: v.8, parte A, p. 42-53, dez. 2011 (ISSN 1983-1048 - <http://www.uel.br/pos/letras/EL>). Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL8AArt06.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2022.

MASSARO, Luciane. **Amira**. São Paulo: Scortecci, 2020.

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**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

MARLEY, Cedella. **Tudo vai dar certo**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MORO, Oge. **Sábado**. Tradução de Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: VR Editora, 2020.

MORONI, Andréia. **Samba Lelé**. São Paulo: Editora Carochinha, 2013.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. (revisada). Brasília: Ministério das Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 12005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismoescola.pdf>. Acesso em: 21 de out. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 6. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

NOLAN, Denis. **Mar de sonhos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

NUNES, Deise Gonçalves. Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade à cidadania. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos (org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

NUÑÊS, Emília. **A banda das meninas**. São Paulo: Tibi, 2019.

NUNES, Kézia. Rodrigues; GOMES, Larissa. F. R. Africanidades em transcrições infantis: práticas curriculares e avaliativas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/61590>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa. **A Bonequinha Preta**. Editora Lê, 2ª ed. 2004.

OLIVEIRA, Kiusam. **O Black power de Akin**. São Paulo: Editora de Cultura Ltda, 2020.

OLIVEIRA, Kiusam. **Akili está feliz**. São Paulo: Melhoramentos, 2022.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: resistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 de out. 2022.

ORLANDI, Pedro Henrique A. REIS, Thaize de Souza. Racismo religioso na escola: projeto de delineamento cultural para seu enfrentamento. **Revista Perspectivas em análise do comportamento**. V. Especial sobre Estresse de Minorias. v. 13, n. 1, p. 233-246, 2022. Disponível em: <https://revistaperspectivas.emnuvens.com.br/perspectivas/article/view/849/414>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

PEREIRA, Sara da silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/65927/R%20-%20D%20-%20SARA%20DA%20SILVA%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 05 de jan. 2022

PICÓN, Nancy. **El juego es cosa seria: las rondas infantiles populares latino-americanas y su dimensión axiológica**. 2018. 113 f. Dissertação. Facultad de Lenguas (Maestría em Lenguajes e Interculturalidad), Universidade Nacional de Córdoba. Disponível em: [<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/17468/Pic%c3%b3n%2c%20Nancy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]. Acesso em 26 de jul. 2023.

PIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In: PIORE, Mary Del (Org.). **História da criança no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

QUINTANA, Eduardo. Intolerância Religiosa na Escola: o que professoras filhas de santo tem a dizer sobre esta forma de violência. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, ano 07, v. 14, jul./dez. p. 127-140, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/2058/1797>. Acesso em: 29 de jul. 2023.

RAMOS, Lázaro. **Edith e a velha sentada**. Rio de Janeiro: Pallas, 2021.

ROCHA, Ruth; FLORA, Anna. **Comer**. 2. ed. Editora Moderna, 2018.

RODRIGUES, Lilian Ferreira; EUCLIDES, Maria Simone. HERNECK, Heloisa Raimunda. Lápis cor de pele: entre “riscos” e rabiscos das infâncias negras nos cotidianos escolares. **Revista Teias**. v. 24, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/64690>. Acesso em: 25 de jul. 2023.

ROSA, Daniela Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1372/2/A%20COMSTRUCAO%20DA%20IDENTIDADE.pdf>. Acesso em: 04 de abr. 2022.

ROSA, Sonia. **Chama o sol, Matias!**. Editora Oficina Raquel, 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, p.11-46, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina S. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Ciências Sociais da Educação).

SCHAFER, Samantha; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Repensar a literatura infantil com a perspectiva da teoria racial crítica: análise do livro as Bonecas Negras de Lara. **Revista da ABPN**. v. 13, n. 38, p. 3-21, 2021.

SERRA, Secretaria Municipal de Educação. **Orientação Curricular de educação infantil e ensino fundamental: articulando saberes, tecendo diálogos**. Serra: ABBA Gráfica e Editora,

2008. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1540303457867-orientao-curricular-2008.pdf>. Acesso em: 10 de nov. 2022.

SERRA, Conselho Municipal de Educação. **Resolução CMES Nº 177/2012**. Fixa normas para atendimento à Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município da Serra – Espírito Santo. Serra, 2012. Disponível em: <http://www4.serra.es.gov.br/site/download/1558628591927-resoluo-17712normas-atender-ei.pdf>. Acesso em: 09 de nov. 2022.

SERRA. **Portaria Normativa Nº 006/2018**. Estabelece normas complementares de funcionamento para atendimento às crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da Serra. Serra, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1FqN9s-IPCIXF17JZKmPuBlkj8QgelNg1>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

SILVA, Tarcia Regina da. **Crianças negras: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8508>. Acesso em: 20 de mai. 2023.

SIMÕES, Fábio. **Olelê: uma antiga cantiga da África**. Ilustrado por Marília Pirillo. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2015.

SOUZA, Ellen de Lima; CARVALHO, Alexandre Filordi. “Cadê a criança negra que estava aqui?” da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**. v. 14. n. Esp, p. 1-25, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12655>. Acesso em: 23 de nov. 2022

SOUZA, Mariana Silva. **O percurso imagético literário: um olhar para as ilustrações na literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2021. Disponível em: <https://m.ds.pace.c3sl.ufpr.br/bitstream/handle/1884/75888/R%20-%20D%20-%20MARIANA%20SILVA%20SOUZA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 de jun. 2023.

TEBET, Gabriela Guarnieri C. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, TEBET, Gabriela Guarnieri C. (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro e João Editores, p. 133-151, 2019.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

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

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz das crianças da educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15994>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 7-72, 2014.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. (ver., atual. E ampl.). São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE A – TCLE – PAIS, MÃES E/OU RESPONSÁVEL LEGAL**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS, MÃES E/OU
RESPONSÁVEL LEGAL**

A criança sob sua responsabilidade está sendo convidada por nós, Débora Cristina de Araujo, professora doutora da Pós-Graduação e Rosângela Pereira dos Santos, aluna do programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a participar de um estudo que tem como título provisório: **“Literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira lida para crianças pequenas”**. Esta pesquisa pretende investigar os discursos de crianças da educação infantil quando interagem com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. Pedimos que faça a leitura atenta da proposta de participação e, ao final, assine se estiver de acordo.

Obrigada pela colaboração!

A) O objetivo desta pesquisa é analisar, em momentos de contação de história e demais atividades relacionadas ao tema, a interação (falas, gestos, movimentos) das crianças em relação à leitura dos livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira (livros de literatura com personagens negras).

B) Caso o (a) senhor (a) autorize a criança sob sua responsabilidade a participar da pesquisa, ela estará envolvida de forma direta, participando das rodas de leitura, conversas, produção de atividades a respeito das histórias ouvidas sobre a temática do estudo.

C) Para tanto, a criança deverá comparecer nas datas marcadas, em sua sala de aula, na turma V do Centro Municipal de educação infantil, localizado na Serra/ES, para participar das rodas de leitura e contação de histórias que levará aproximadamente dois meses, sendo dois encontros semanais de 50 minutos, divididos entre rodas de história, conversa, desenhos e brincadeiras sobre a história ouvida, ficando 20 minutos para a história, 10 para a roda de conversa e 20 para as demais atividades. Vale lembrar que em momento algum a criança será retirada de dentro do CMEI.

D) A participação da criança sob sua responsabilidade neste estudo é voluntária e se o (a) senhor (a) não quiser mais que ela participe da pesquisa, não é necessário justificar a decisão e poderá solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado a qualquer momento.

E) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e o(a) senhor(a) não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Caso exista qualquer gasto ele será arcado por esta pesquisadora.

F) Existe o risco de a criança sentir desconforto e cansaço em ficar sentada ouvindo a história e durante as rodas de conversa se sentir constrangida em falar. Contudo, caso essas situações aconteçam, a criança será respeitada e poderá desenvolver outra atividade ou ir brincar, retornando quando se sentir à vontade.

G) Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para a melhoria do material de leitura oferecido às crianças desta faixa etária, através da inclusão de livros que retratem grupos que têm a presença marcante na cultura brasileira, mas que ainda estão à margem da produção literária infantil.

H) O convite para participar da pesquisa também será feito para a criança. Em roda de conversa, o termo de assentimento será apresentado, lido e explicado em linguagem própria para a criança, ela saberá dos riscos e benefícios de participar e poderá dizer se aceita ou não. Mesmo você autorizando a participação, caso ela demonstre que não quer participar, a vontade da criança será respeitada.

I) Em alguns momentos a fala da criança será gravada (não vamos filmar a criança, apenas gravar a voz) e durante as rodas de leitura e desenhos, faremos uso de máquina fotográfica para registrar as atividades. As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, isto é, Débora Cristina de Araujo – orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade da criança sob sua responsabilidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

J) O material obtido – transcrição de falas da criança, imagens e textos – será utilizado para essa pesquisa e poderão ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido o anonimato da criança.

K) Os resultados deste estudo ficarão disponíveis na versão final da dissertação, podendo ser acessado no site do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES (<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>). A Secretaria de Educação da Serra e o Centro Municipal de educação infantil, onde a pesquisa será desenvolvida, também receberão uma cópia impressa como contribuição para possíveis formações continuada dos professores e professoras.

L) Informamos que existe uma lei que o/a protege. Trata-se da resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde em seu Artigo 19 que: § 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização.

M) As pesquisadoras **Débora Cristina de Araujo e Rosângela Pereira dos Santos, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas** nos e-mails: deboraaraujo.ufes@gmail.com e/ou rozanjaps@gmail.com ou ainda com Rosângela no telefone (27)XXXXX-XX27 para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

O) Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa o/a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando

Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

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

Assentimento do participante

Eu, _____, responsável legal pela criança _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo: **“LEITURA DAS INFÂNCIAS: LITERATURA COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA CRIANÇAS PEQUENAS”** do qual concordei em autorizar a participação da criança sob minha responsabilidade. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper a participação da criança a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Serra, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do/a Participante

Débora Cristina Araujo
Professora Orientadora responsável pelo projeto

Rosângela Pereira dos Santos
(Mestranda e pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – TCLE PROFESSORA

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA

Nós, Débora Cristina de Araujo professora doutora da Pós-Graduação, e Rosângela Pereira dos Santos, aluna do programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, convidamos você para participar do presente estudo que tem como título provisório: **“Literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira lida para crianças pequenas”**. Esta pesquisa pretende investigar os discursos de crianças da educação infantil quando interagem com a literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira. Pedimos que faça a leitura atenta da proposta de participação e, ao final, assine se estiver de acordo.

Agradecemos a sua colaboração!

A) O objetivo desta pesquisa é analisar, em momentos de contação de história, a interação das crianças em relação à leitura dos livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

B) Sua participação é voluntária, ou seja, você só participa se quiser, podendo ainda desistir e/ou se retirar desta no momento em que desejar. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Contudo, caso exista qualquer gasto ele será arcado por esta pesquisadora.

C) Caso concorde em participar desta pesquisa, deve estar ciente que seu envolvimento se dará de forma direta, através do acompanhamento das atividades desenvolvidas pela

pesquisadora (rodas de leitura, rodas de conversa, discussões e produção de atividades acerca das leituras e contações de histórias de temática da cultura africana e afro-brasileira).

D) Para produção dos dados usaremos: rodas de leitura de obras literárias com personagens negras, roda de conversa sobre o livro e as personagens, diário de campo, gravação de áudio com a voz das crianças e fotografias das atividades desenvolvidas.

E) Para tanto, você deverá consentir e acompanhar a pesquisadora nas datas marcadas, em sua sala de aula, turma V do Centro Municipal de educação infantil da Serra/ES, o que levará aproximadamente dois meses, sendo dois encontros semanais de 50 minutos, divididos entre rodas de história, conversa e desenhos sobre a história ouvida, ficando 20 minutos para a história, 10 para a roda de conversa e 20 para os desenhos.

F) Por se tratar de uma intervenção em uma turma que você é regente, em determinados momentos você poderá sentir desconforto e incômodo com a presença da pesquisadora. Caso isso venha a acontecer, deixamos aqui registrado que poderá fazer intervenção para que a atividade desenvolvida pela pesquisadora seja interrompida.

G) Informamos que você e seus dados serão mantidos em segredo, ou seja, não identificaremos quem é você na pesquisa. Os dados poderão ser utilizados para o desenvolvimento de artigos e/ou outros trabalhos científicos, sendo mantido seu anonimato como participante.

H) Os benefícios esperados com o desenvolvimento dessa pesquisa estão pautados na perspectiva de que este estudo sirva de subsídio teórico e bibliográfico para outras pesquisas que sejam desenvolvidas nesta área de conhecimento, bem como possa contribuir para a melhoria do material de leitura oferecido às crianças desta faixa etária, através da inclusão de livros que retratem grupos que têm a presença marcante na cultura brasileira, mas que ainda estão à margem da produção literária infantil.

I) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, isto é, Débora Cristina de Araujo – orientadora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua

identidade seja preservada e mantida em sigilo. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

J) Os resultados deste estudo ficarão disponíveis na versão final da dissertação, podendo ser acessado no site do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES (<https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGMPE/disserta%C3%A7%C3%B5es-defendidas>). A Secretaria de Educação da Serra e o Centro Municipal de educação infantil onde a pesquisa será desenvolvida, também receberão uma cópia impressa como contribuição para possíveis formações continuada.

K) Informamos que existe uma lei que a protege. Trata-se da Resolução 510 de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, em seu Artigo 19 que informa: § 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa tem direito a assistência e a buscar indenização.

L) As pesquisadoras Débora Cristina de Araujo e Rosângela Pereira dos Santos, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas nos e-mails: deboraaraujo.ufes@gmail.com e/ou rozanjaps@gmail.com ou ainda com Rosângela no telefone (27)XXXXX-XX27, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

M) Em caso de denúncias e/ ou intercorrências na pesquisa, a participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da Ufes por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.090-075.

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

Pesquisadora responsável: Rosângela Pereira dos Santos

Local e data:

Assinatura:.....

Assentimento do participante

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo: “**LEITURA DAS INFÂNCIAS: LITERATURA COM TEMÁTICA DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA PARA CRIANÇAS PEQUENAS**” do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Serra, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do/a Participante

Débora Cristina Araujo
Professora Orientadora responsável pelo projeto

Rosângela Pereira dos Santos
(Mestranda e pesquisadora responsável)

APÊNDICE C - TALE

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

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



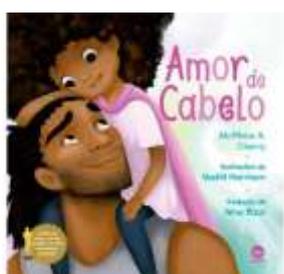
**OI, COMO VOCÊ SE
CHAMA?**

**EU ME CHAMO ROSÂNGELA E QUERO TE
CONVIDAR PARA PARTICIPAR DO MEU
ESTUDO QUE TEM COMO TÍTULO PROVISÓRIO:
LITERATURA COM TEMÁTICA DA CULTURA
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA LIDA PARA
CRIANÇAS PEQUENAS.**

**POSSO TE CONTAR SOBRE O
MEU ESTUDO?**



- A) ESTE ESTUDO TRATA-SE DE UMA PESQUISA MUITO IMPORTANTE SOBRE LITERATURA INFANTIL COM PERSONAGENS NEGRAS. O OBJETIVO É SABER SE VOCÊ GOSTA DE OUVIR ESSAS HISTÓRIAS.



- B) SUA PARTICIPAÇÃO É VOLUNTÁRIA, VOCÊ SÓ PARTICIPA SE QUISER, PODENDO DESISTIR E/ OU PEDIR PARA PARAR NO MOMENTO EM QUE DESEJAR. 

FIQUE À VONTADE PARA PARTICIPAR OU NÃO.

- C) VOCÊ E O/A SEU/SUA RESPONSÁVEL NÃO PRECISA PAGAR NADA PARA PARTICIPAR, BASTA QUE VOCÊ PARTICIPE DAS RODAS DE LEITURA, CONVERSAS E ATIVIDADES DE PINTURA SOBRE A HISTÓRIA QUE IREMOS CONTAR DURANTE SEU HORÁRIO DE AULA. CASO EXISTA QUALQUER GASTO, ELE SERÁ ARCADADO POR ESTA PESQUISADORA.

- D) PARA A ESCRITA DA PESQUISA, PRECISAREI DE ALGUNS DADOS E POR ISSO, IREI ANOTAR ALGUMAS COISAS EM MEU CADERNO, EM ALGUNS MOMENTOS VOU GRAVAR A SUA FALA DURANTE A RODINHA E FAZER ALGUMAS FOTOS DOS MOMENTOS DA HISTÓRIA E DAS ATIVIDADES DE DESENHO.
- E) MAS NÃO SE PREOCUPE, SUA IMAGEM E DADOS SERÃO MANTIDOS EM SEGREDO, OU SEJA, NÃO IDENTIFICAREI QUEM É VOCÊ NA PESQUISA. OS DADOS SERÃO USADOS NESTA PESQUISA E PODERÃO SER UTILIZADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ARTIGOS E/OU OUTROS TRABALHOS CIENTIFICOS.
- F) ÀS VEZES VOCÊ PODERÁ NÃO GOSTAR DE TUDO QUE VOU FAZER NA PESQUISA. POR SE TRATAR DE LIVROS, VOCÊ PODE NÃO GOSTAR DE ALGUM, SE CANSAR DE OUVIR A HISTÓRIA, FICAR MUITO TEMPO SENTADO/A, FAZER DESENHOS OU FICAR TÍMIDA OU TÍMIDO PARA FALAR NAS RODAS DE CONVERSA OU TIRAR FOTOS.



- G) MAS SABE, COISAS BOAS TAMBÉM PODEM ACONTECER: VOCÊ VAI CONHECER NOVAS HISTÓRIAS, NOVAS PERSONAGENS, OUTROS LUGARES... VAI VIAJAR SEM PRECISAR SAIR DA ESCOLA E PODERÁ CONTAR ESSAS HISTÓRIAS PARA OUTRAS PESSOAS EM CASA, NA PRAÇA, ONDE VOCÊ DESEJAR. MAS SE NÃO GOSTAR, SE ALGO INCOMODAR, VOCÊ PODE DIZER “**CHEGA, NÃO QUERO MAIS!**”



E PODERÁ DESISTIR E IR BRINCAR DE OUTRA COISA.



PODE SER?

SE VOCÊ QUISE FALAR COMIGO, PEÇA A SUA MÃE, PAI OU RESPONSÁVEIS E ELES/AS ME ACHARÁ NO TELEFONE:



(27) XXXXX-XX27, OU PELO E-MAIL: ROZANJAPS@GMAIL.COM.

EM CASO DE DENÚNCIAS E/ OU INTERCORRÊNCIAS NA PESQUISA A/O MÃE, PAI OU RESPONSÁVEL LEGAL PODERÁ CONTATAR O COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA DA UFES POR MEIO DO TELEFONE: (27) 3145-9820, PELO E-MAIL: CEP.GOIABEIRAS@GMAIL.COM, PESSOALMENTE OU PELO CORREIO, ATRAVÉS DO ENDEREÇO: AV. FERNANDO FERRARI, 514; CAMPUS UNIVERSITÁRIO, SALA 07 DO PRÉDIO ADMINISTRATIVO DO CCHN, GOIABEIRAS, VITÓRIA - ES, CEP 29.090-075.

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 A COORDENADORA DA PESQUISA QUANDO HOVER QUALQUER DÚVIDA OU JULGAR NECESSÁRIO ALGUM ESCLARECIMENTO.

ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

NÓS JÁ EXPLICAMOS TUDO TAMBÉM PARA SUA MÃE, PAI E RESPONSÁVEL LEGAL,



MAS QUEREMOS TE OUVIR, OK?



ENTÃO, VOCÊ QUER FAZER PARTE DESTE ESTUDO?

QUERO SIM ! E VOU CONTAR PARA MEUS AMIGUINHOS!

EU ENTENDI TUDO, QUE EU SOU LIVRE PARA ACEITAR OU RECUSAR PARTICIPAR DA PESQUISA, QUE POSSO INTERROMPER A MINHA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO SEM DAR UMA RAZÃO E POR ISSO VOU ASSINAR AQUI DO MEU JEITINHO!

[ASSINATURA DA CRIANÇA]

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

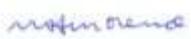


AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Recebemos a solicitação da pesquisadora **Rosangela Pereira dos Santos**, CPF de número 124.675.197-67, mestranda do PPGMPE/UFES - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES, para obtenção de autorização para pesquisa acadêmica em um Centro Municipal de Educação Infantil. O objetivo da pesquisa é analisar, em momentos de contação de história, a interação das crianças em relação à leitura literária verbal e imagética dos livros de literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira.

Após análise realizada pela Gerência de Formação, Coordenação dos Estudos Étnico-Raciais e também pela Gerência de Educação Infantil, entendemos que a **autorização deva ser concedida** para acesso à Unidade de Ensino, assim como para realizar as ações previstas na dimensão metodológica descrita no projeto de pesquisa, garantindo o contato prévio com a Unidade para a apresentação e encaminhamentos referentes ao desenvolvimento do projeto. Os dados coletados serão para compor a Pesquisa: "**Leitura das infâncias: literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para crianças pequenas**".

Serra, 12 de maio de 2022.


Maria Amalha Teixeira Moreno
Subsecretária Pedagógica

APÊNDICE E – QUADRO 7 - PLANEJAMENTO DE PESQUISA DE CAMPO

Quadro 7 - Planejamento de pesquisa de campo

Ações desenvolvidas para produção dos dados	
Mês	Data / Ação
Fevereiro	<p>08/02/2013: conversa com a pedagoga para apresentar o projeto de pesquisa; análise das fichas de matrícula da turma investigada.</p> <p>09/02/2013: primeiro contato com a turma - Roda de leitura e apresentação da boneca e sua maleta, caminhada pelo CMEI para conhecer o espaço.</p> <p>15 e 16/02/2013: conhecer o acervo literário do CMEI para verificar se há livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira.</p>
Março – 01, 02, 08, 09, 15, 16, 22, 23, 29, 30	<p>01/03/2023: exposição de alguns livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para as professoras e demais servidoras/es do CMEI.</p> <p>02/03/2023: reunião e exposição de alguns livros de literatura com temática da cultura africana e afro-brasileira para as famílias da turma investigada.</p> <p>08/03/2023: envio de bilhetes e TCLE para as famílias que faltaram à reunião.</p> <p>09/03/2023: conversa com as crianças para apresentar a pesquisa e livros com temática da cultura africana e afro-brasileira.</p> <p>15/03/2023: Assinatura do TALE e roda de conversa para conhecer melhor as crianças participantes da pesquisa (perguntas sobre o que elas mais gostam de fazer, histórias e filmes preferidos) e escolha do nome da boneca. Contato (manuseio) com livros com personagens negras.</p> <p>16/03/2023: vídeo contendo a história e a cantiga “Olelê Moliba Makasí”, presente no livro escolhido pela pesquisadora: <i>Olelê: uma cantiga da África</i>, de Fábio Simões (2015) e após roda de conversa sobre a história assistida em vídeo .</p> <p>22/03/2023: momento de contato com mais livros do acervo selecionado para a pesquisa; dinâmica do espelho e autorretrato, conversa com grupo focal.</p> <p>23/03/2023: roda de leitura do livro “Olelê: uma cantiga da África” e ao final da história cantar a música, “Olelê Moliba Makasí”.</p> <p>29/03/2023: contação de história do livro “Olelê: uma cantiga da África”, feita por uma convidada.</p> <p>30/03/2023: roda de leitura do livro, <i>Sábado de Oge Mora</i> (2021), feita pela professora. Brincadeira “Osani” no pátio;</p>
Abril – 05, 06, 12	<p>05/04/2023: desenho da Boneca e roda de leitura com um livro escolhido pelas crianças.</p> <p>06/04/2023: roda de conversa com as crianças para despedida da boneca e da pesquisadora.</p> <p>12/04/2023: registros das dependências da escola por meio de fotos, conversa com pedagoga, professora e diretora.</p>

Fonte: Organização da autora

APÊNDICE F – QUADRO 8: LIVROS DO ARMÁRIO DA PEDAGOGA

Quadro 8 - Livros do armário da pedagoga (continua...)

	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	AUTORA/ AUTOR
1	Ver	Paradidático	Ruth Rocha
2	João e o pé de feijão	Má qualidade	Ruth Rocha
3	Comer	Paradidático	Ruth Rocha
4	Tocar	Paradidático	Ruth Rocha
5	Cheirar	Paradidático	Ruth Rocha
6	Ouvir	Paradidático	Ruth Rocha
7	Os músicos de Bremen	Má qualidade	Ruth Rocha
8	Canções, parlendas, quadrinhas para crianças novinhas	Literatura	Ruth Rocha
09	Pato Magro e Pato Gordo	Má qualidade	Mary França
10	O aniversário	Literatura	Mary França
11	Bolo fofo	Literatura	Mary França
12	Lua cheia	Literatura	Mary França
13	A bota do bode	Má qualidade	Mary França
14	O pega-pega	Má qualidade	Mary França
15	A banana	Paradidático	Mary França
16	Chuva!	Literatura	Mary França
17	Dia e noite	Literatura	Mary França
18	Na roça!	Má qualidade	Mary França
19	Surpresas!	Má qualidade	Mary França
20	Fábulas 1	Literatura	Mary França
21	Fábulas 2	Literatura	Mary França
22	Curumim	Literatura	Tiago Hakiy
23	Ninguém é igual a ninguém	Literatura	Regina Rennó e Regina Oterro
24	Pela porta do coração	Literatura	Regina Rennó
25	Lá vem o homem do saco	Literatura	Regina Rennó
26	Que planeta é esse?	Paradidático	Regina Coeli Rennó
27	Muito prazer, bebê	Literatura	Zivaldo
28	O bebê que sabia brincar	Literatura	Zivaldo
29	Tantas tias	Literatura	Zivaldo
30	Isso não é brinquedo!	Literatura	Ilan Brenman
31	Com que roupa irei para a festa do rei?	Literatura	Tino Freitas e Ionit Zilberman
32	Totó e o burrico Zenildo no sítio	Má qualidade	Norma Helena da Silva Agrizzi
33	O que é que tem no seu caminho?	Literatura	Bia Villela
34	A bonequinha preta	Má qualidade	Alaíde Lisboa de Oliveira
35	Quer brincar de pique-esconde?	Literatura	Isabela e Angiolina
36	Amarra meu cadarço?	Paradidático	João Marcos
37	Para que tomar banho?	Paradidático	João Marcos
38	A criança e seus direitos	Paradidático	Eustaquio Rodrigues
39	O grande pecado de lampião e sua terrível peleja para entrar no céu	Indicado para o Ensino Fundamental	Joel Rufino dos Santos
40	Cadê o R?		Zoé Rios
41	A menina e o céu	Literatura	Leo Cunha
42	A menina da varanda	Indicado para o Ensino Fundamental	Leo cunha
43	Parlendas para brincar	Literatura	Josca Ailine Bariuk e Lucula Silva de Almeida
44	Sem fraldas	Paradidático	Mercè Seix e Maritxell Nogueira

Quadro 8 - Livros do armário da pedagoga (continuação...)

	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	AUTORA/ AUTOR
45	Curupira, brinca comigo?	Literatura	Lô Carvalho
46	Tem de tudo nesta rua...	Literatura	Marcelo Xavier
47	Bruna e a galinha d`angola	Literatura	Gercilga de Almeida
48	Gabriel tem 99 centímetros	Literatura	Anneyye Huber e Manuela Olten
49	Mais com mais dá menos	Indicado para o Ensino Fundamental	Bartolomeu Campos de Queirós
50	A princesa e o pescador de nuvens	Indicado para o Ensino Fundamental	Alexandre Rampazo
51	A nuvem que não queria chover	Má qualidade	Michele Iacocca
52	O pequeno príncipe	Literatura	Leila Villas
53	O menino que amava o passupreto	Literatura	Adriano Messias
54	Joaozinho e Maria	Literatura	Adaptação de Cristina Gostinho e Ronaldo Simões Coelho (Mazza)
55	A caligrafia de Dona Sofia	Literatura	André Neves
56	Paca, Tatu, Cutia...sim! Extinção não.	Paradidático	Luziane Pelissari do Nascimento e Rosana Olga Sartori
57	Andira	Literatura	Rachel de Queiroz
58	Quando o lobo tem fome	Literatura	Christine Naumann
59	A caminho da escola	Indicado para o Ensino Fundamental	Ana Tortosa
60	As sete saias da lua	Indicado para o Ensino Fundamental	Joana Cavalcante
61	Papai!	Literatura	Philippe Corentin
62	Carvoeirinhos	Indicado para o Ensino Fundamental	Roger Mello
63	João felpudo	Indicado para o Ensino Fundamental	Tradução e apresentação Claudia Cavalcante
64	Branca de Neve	Má qualidade	Jacob Grimm e Wilhelm Grimm
65	Sabedoria das águas	Literatura	Daniel Munduruku
66	Foi a vovó que disse	Literatura	Daniel Munduruku
67	Cachinhos de Ouro	Adaptações clássicos	Ana Maria Machado
68	Comilão, o comilão	Literatura	Ana Maria Machado
69	O menino Poti	Literatura	Ana Maria Machado e Claudius
70	Menina bonita do laço de fita	Má qualidade	Ana Maria Machado
71	Acabou a água/ reaproveitamento da água	Paradidático	Suelen Katerine Andrade Santos
72	O mundinho agradece – Vamos plantar uma árvore?	Paradidático	Suelen Katerine Andrade Santos
73	Meu brinquedo é diferente – criando com material alternativo	Paradidático	Suelen Katerine Andrade Santos
74	O que cabe no meu mundo - Honestidade	Má qualidade	Katia Trindade
75	O que cabe no meu mundo - Generosidade	Má qualidade	Katia Trindade
76	O que cabe no meu mundo - Justiça	Má qualidade	Katia Trindade
77	O que cabe no meu mundo - Humanidade	Má qualidade	Katia Trindade
78	O que cabe no meu mundo - Perseverança	Má qualidade	Katia Trindade
79	O mundinho e os bichinhos de jardim	Má qualidade	Ingrid B. Bellinghausen
80	Os animais do mundinho	Paradidático	Ingrid B. Bellinghausen
81	O mundinho sem bullying	Paradidático	Ingrid B. Bellinghausen
82	As famílias do mundinho	Paradidático	Ingrid B. Bellinghausen
83	De mãos dadas às crianças de toda parte do mundo	Paradidático	Ingrid B. Bellinghausen

Quadro 8 - Livros do armário da pedagoga (continuação...)

	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	AUTORA/ AUTOR
84	Vida de criança	Literatura	Ingrid B. Bellinghausen
85	O mundinho	Paradidático	Ingrid B. Bellinghausen
86	O mundinho para todos	Paradidático	Ingrid B. Bellinghausen
87	Bibi vai para a sua cama	Paradidático	Alejandro Rosas
88	Bibi compartilha suas coisas	Paradidático	Alejandro Rosas
89	Bibi e a natureza	Paradidático	Alejandro Rosas
90	Bibi toma banho	Paradidático	Alejandro Rosas
91	Bibi não chupa mais o dedo	Paradidático	Alejandro Rosas
92	Bibi vai para a escola	Paradidático	Alejandro Rosas
93	Bibi brinca com os meninos	Paradidático	Alejandro Rosas
94	Avião de papel	Literatura	Regina Siguemoto
95	Um prato de gato	Má qualidade	Humberto Borém
96	Um rabo de rato	Má qualidade	Humberto Borém
97	Um rato no prato	Má qualidade	Humberto Borém
98	O beco da lua	Literatura	Humberto Borém
99	Ou isto ou aquilo	Literatura	Cecília Meireles
100	A bela adormecida	Má qualidade	Adaptação Mateus dos Santos
101	O rapto do galo	Literatura	Fabiana Karla
102	Um avô, sim	Literatura	Nelson Ramos
103	O aniversário do dinossauro	Má qualidade	Índigo
104	Não confunda	Literatura	Eva Furnari
105	Cachorrada no céu	Literatura	Francisco Aurelio Ribeiro
106	Balde das chupetas	Literatura	Hetzel e Massarani
107	Hun, que gostoso!	Paradidático	Sônia Jukeira
108	Isso não é brinquedo!	Literatura	Ilan Brenman
119	A visita	Literatura	Antje Damm
110	O patinho feio	Literatura	Hans Christian Andersen
111	Azabum – Mágico ou palhaço?	Má qualidade	Marta Samôr
112	Jujuba de Anis	Literatura	Bruno Freitas
113	O que você vai ser quando morrer?	Literatura	Lia Zakz
114	O ovo	Literatura	Ivan e Marcelo
115	Super clássicos	Má qualidade	S/ autoria
116	Fazenda	Má qualidade	S/ autoria
117	Amigos do peito	Literatura	Cláudio Thebas
118	Meu dente caiu	Paradidático	Viviana de Assis Viana
119	A onça Dolores e o bode Quirino	Indicado para o Ensino Fundamental	Zeco Homem de Montes e Deborah Engelder
120	As cores de Corina	Indicado para o Ensino Fundamental	Carmen Luci Campos
121	A arca de Noé	Má qualidade	Vinicius de Moraes
122	Lendas capixabas em versos	Literatura	Silvana Sampaio
123	O bicho-preguiça que desapareceu junto com a árvore	Indicado para o Ensino Fundamental	Oliver Scherz
124	As árvores do Brasil – cada poema no seu galho	Literatura	Lalau e Laura Beatriz
125	Quando a vergonha bate asas	Indicado para o Ensino Fundamental	Jonas Ribeiro
126	Poemas da minha terra Tupi	Indicado para o Ensino Fundamental	Maté
127	A caravela da imaginação	Indicado para o Ensino Fundamental	Alvareto Mendes Filho
128	Filhote de cruz-credo – a história alegre de meus apelidos	Má qualidade / Indicado para o Ensino Fundamental	Carpine Jar

Quadro 8 - Livros do armário da pedagoga (continuação...)

	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	AUTORA/ AUTOR
129	O cachorro preto	Indicado para o Ensino Fundamental	Levi Pinfold
130	O leão papa-desenhos	Má qualidade	Beniamino Sidoti
131	Fábulas de esopo	Má qualidade	s/ autoria
132	A festa	Má qualidade	Claudio Martins
133	O presente	Literatura	Claudio Martins
134	Aventura no supermercado	Literatura	Flávia Muniz
135	Um dia de folga	Literatura	Flávia Muniz
136	O jogo do vai e vem	Má qualidade	Flávia Muniz
137	O jogo do pega-pega	Má qualidade	Flávia Muniz
138	Tique-taque	Paradidático	Flávia Muniz
139	A laranja colorida	Literatura	Ronaldo Simões Coelho
140	Sete patinhos na lagoa	Literatura	Caio Riter
141	Pedro noite	Indicado para o Ensino Fundamental	Caio Riter
142	Alegria	Má qualidade	Tatiana Belinky
143	Conto de Outono	Má qualidade	Tatiana Belinky
144	O papagaio e a borboleta	Má qualidade	Tatiana Belinky
145	A cesta de dona Maricota	Literatura	Tatiana Belinky
146	Diversidade	Paradidático	Tatiana Belinky
147	Bengaliques	Literatura	Tatiana Belinky
148	O minhoco apaixonado	Má qualidade	Alessandra Pontes Roscoe
149	História de Aladim e a lâmpada maravilhosa	Má qualidade	Hedra
150	A manta – uma história em quadrinhos (de tecido)	Indicado para o Ensino Fundamental (EJA)	Isabel minhós Mrtinas
151	A borboleta amarela	Má qualidade	Luiz Guilherme Santos Neves
152	O cabelo de Lelê	Má qualidade	Valéria Belém
153	Longe – perto	Literatura	Vera Lúcia Dias
154	O melhor presente	Má qualidade	Pedro bandeira
155	No cangote do saci - Lendas do Brasil	Literatura	Maria Amélia Dalvi
156	O sapo bocarrão – um livro com dobraduras	Má qualidade	Keith Faullkner
157	Vó, para de fotografar!	Literatura	Ilan Brenman
158	Aperte aqui	Literatura	Tullet
159	Três fábulas de esopo	Indicado para o Ensino Fundamental	Paulo Garfunkel
160	Duas festas de ciranda	Literatura	Fábio Sombra e Sérgio Pena
161	Chapéu	Literatura	Paulo Hopp
162	Samba Lelê	Má qualidade	Andreia Moroni
163	Borboletinha	Má qualidade	Andreia Moroni
164	Não brinque com a comida	Paradidático	Dalcio Mchado
165	A velhota cambalhota	Literatura	Sylvia Orthof
166	Gato pra cá, rato pra lá	Má qualidade	Sylvia Orthof
167	O menino que não era	Indicado para o Ensino Fundamental	Luís Augusto
168	A casa do bode e da onça	Literatura	Ângela Lago
169	Bis		Ricardo da Cunha
170	Quem soltou o pum?	Literatura	Blandina Franco e José Carlos Lollo
171	O livro dos Tutus	Literatura	Blandina Franco e José Carlos Lollo
172	O bebê da cabeça aos pés	Paradidático	Victória Adler
173	O crocodilo e o dentista	Literatura	Taro Gomi
174	Grande assim	Literatura	Mhlobo Jadezwoni

Quadro 8 - Livros do armário da pedagoga (conclusão)

	TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	AUTORA/ AUTOR
175	Receita para crescer	Paradidático	Alessandra Roscoe
176	Caos	Indicado para o Ensino Fundamental	Lili L`Arronge
177	Bruno e João	Literatura	Jean Claude R. Alplen
178	Mas que mula!	Literatura	Martina Schreiner
179	Como surgiram os vaga-lumes	Literatura	Stela Barbieri e Fernando Vilela
180	Mestre gato e comadre onça	Indicado para o Ensino Fundamental	Carolina Cunha
181	Ao som das letras	Má qualidade	Germàn Montalvo
182	Rinocerontes não comem panquecas	Literatura	Anna Kemp e Sara Olgivie
183	E o dente ainda doía	Literatura	Ana Terra
184	A grande fábrica de palavras	Literatura	Agnes de Lestrade, Valéria Docampo
185	A mulher que virou Urutau	Indicado para o Ensino Fundamental	Olívio Jekupe
186	A surpreendente jogada de Felipe	Indicado para o Ensino Fundamental	Anne Kathrin Behl
187	Van Gogh e a cor do sol	Indicado para o Ensino Fundamental	Caulos
188	A história da formiguinha que queria mover montanhas	Indicado para o Ensino Fundamental	Michael Escoffier
189	A nuvem que não queria chover	Indicado para o Ensino Fundamental	Regina Colei Jorge
190	A menina que ia para longe	Indicado para o Ensino Fundamental	Maria Lagarta
191	O pequeno rei	Indicado para o Ensino Fundamental	Taro Miura
192	Catarina e o lagarto	Indicado para o Ensino Fundamental	Katia Gilaberte
193	Chá de sumiço e outros poemas assombrados	Indicado para o Ensino Fundamental	André Ricardo Aguiar
194	A viagem de Tamar – a tartaruga verde do mar	Literatura	Ângelo Machado
195	Adivinha quanto eu te amo	Literatura	Sam Mc Bratney
196	Casa de papel	Literatura	Lilian Menengua
197	João tinha medo	Literatura	Sônia Menezes
198	Um jardim de A a Z	Animais	Gláucia de Souza
199	A, B...Z Bicho	Animais	Anderson de Oliveira
200	Oswaaaaaldo!	Indicado para o Ensino Fundamental	Fernando A. Pires
201	Medo	Literatura	Clara Gavilan

Fonte: Organização da autora.

APÊNDICE G – QUADRO 9: LIVROS DO LITERÊTURA UTILIZADOS DURANTE A PESQUISA

Quadro 9- Livros do LitERÊtura utilizados durante a pesquisa

TÍTULO	AUTOR/AUTORA
Princesas Negras	Ariane Celestino Meireles e Edileusa Penha de Souza
Chico Juba	Gustavo Gaivota
O vestido de Jamela	Niki Daly
Cadê você Jamela?	Niki Daly
Feliz aniversário, Jamela!	Niki Daly
O que tem na panela, Jamela?	Niki Daly
O pequeno Príncipe preto para pequenos	Rodrigo França
Chama o Sol, Matias!	Sonia Rosa
Antônia quer passear	Sonia Rosa
Antônia quer brincar	Sonia Rosa
Antônia quer dormir	Sonia Rosa
Os tesouros de Monifa	Sonia Rosa
O almoço	Sonia Rosa
Cadê Clarisse?	Sonia Rosa
Como é bonito o pé do Igor	Sonia Rosa
Chuva de Manga	James Rumford
Escola de chuva	James Rumford
Betina	Nilma Lino Gomes
A princesa e a ervilha	Rachel Isadora
As panquecas de Mama Panya	Mary e Rich Chamberlin
Obax	André Neves
A mãe que voava	Caroline Carvalho
Martim Barulim: os sons do bebê	Natalia Paiva
Entremeio sem babado	Patrícia Santana
Sulwe	Lupita Nyong`o
O mundo no black power de Tayó	Kiusam de Oliveira
O Black Power de Akim	Kiusam de Oliveira
Tayó em quadrinhos	Kiusam de Oliveira
Com qual penteado eu vou?	Kiusam de Oliveira
Bajobi A árvore Mágica	Piet Grobler e Daianne Hofmeyr
Bruna e a galinha D`Angola	Gercilga de Almeida
Tanto tanto	Trish Cooke e Helen Oxenbury
Cheirinho de neném	Patrícia Santana e Thiago Amormino
Makeba vai para escola	Ana Fatima
Cada um do seu jeito, cada jeito é de um!	Lucimar Rosa Dias
Amor de cabelo	Matthew A. Cherry
Sábado	Oge Mora
A menina e o tambor	Sonia Junqueira
Meia Curta	
Princesa Arabela, mimada que sé ela!	Mylo Freeman
Princesa Arabela vira irmã mais velha	Mylo Freeman
Olelé: uma cantiga da África	Fábio Simões
As panquecas de Mama Panya	Mary e Rich Chamberlin
O menino Nito	Sônia Rosa
Azizi: o presente precioso	Lucimar Rosa Dias

Fonte: Organização da autora