

CLAUDIA APARECIDA DO NASCIMENTO E SILVA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DAS
CRIANÇAS NEGRAS NA CRECHE**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2024

CLAUDIA APARECIDA DO NASCIMENTO E SILVA

**A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DAS
CRIANÇAS NEGRAS NA CRECHE**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. José Licínio Backes

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
Campo Grande – MS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

N244c Nascimento e Silva, Claudia Aparecida do
A construção das identidades/diferenças das crianças
negras na creche/ Claudia Aparecida do Nascimento
e Silva sob orientação do Prof. Dr. José Licínio Backes.--
Campo Grande, MS : 2025.
212 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2025
Bibliografia: p. 190-203

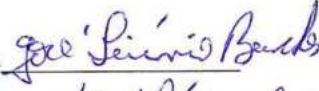
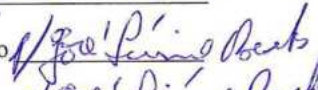
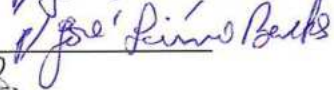

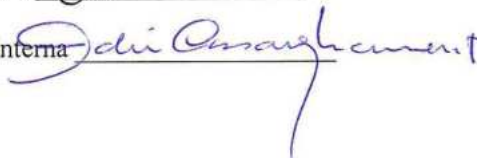
1. Educação infantil. 2. Identidade e diferença. 3.
Culturas infantis I.Backes, José Licínio. II. Título.

**“A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DAS CRIANÇAS NEGRAS
NA CRECHE”**

CLAUDIA APARECIDA DO NASCIMENTO E SILVA

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGEUCDB) Orientador e Presidente da Banca 
Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (PPGE/UNEMAT) Examinador Externo 
Prof^ª. Dr^ª. Nanci Helena Rebouças Franco (PPGE/UFBA) Examinadora Externa 
Prof^ª. Dr^ª. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 
Prof^ª. Dr^ª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 25 de fevereiro de 2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Ao professor José Licínio Backes, por sua contribuição intelectual solícita e pelo seu exemplo de sensibilidade para com as questões étnico-raciais.

À professora Marta Brostolin, pela sua dedicação à educação infantil, pelo seu exemplo de amorosidade e pela sua hospitalidade.

À professora Luzia Aparecida do Nascimento, pela sua existência e resistência, e por tudo que tem feito pelas pessoas negras, tornando o mundo um lugar melhor a cada dia.

A todas as crianças da educação infantil brasileira, especialmente às pequenininhas da creche, porque elas merecem oportunidades equânimes para se desenvolverem plenamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares: meu esposo José Luciano da Silva, pela parceria e compreensão, e pelas noites em que me esperava em casa, com o jantar servido. Este pequeno gesto aquecia o meu coração e me encorajava a seguir firme. Ao meu filho Lucas e à minha filha Ana Claudia, por terem suportado minhas ausências, ao longo desses quatro anos de (per)curso. Agradeço à minha irmã e parceira Luzia, pela companhia incondicional, pelo exemplo que é para mim, por todas as lágrimas que choramos, por todos os risos que compartilhamos e por todas as orações que fizemos juntas, neste percurso de idas e vindas a Campo Grande.

Agradeço eternamente à minha mãe Olicia (*in memoriam*), pela mulher extraordinária que foi, por todo amor dedicado a mim ao longo de sua vida. Ao meu pai Sebastião (*in memoriam*), pelo exemplo de honradez e de amorosidade; à minha irmã Marta, que velava em oração pelas nossas viagens de retorno a Rondonópolis, nas madrugadas. Aos meus sobrinhos Danilo e Iuri e à minha comadre Pâmela, que de forma indireta contribuíram em muito para a realização deste trabalho. Ao casal Tito e Maria, que durante um ano me recebeu e me acolheu em seu lar, com carinho e atenção.

Registro também um especial agradecimento à Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, que sempre acreditou no meu potencial e pela concessão da Licença Qualificação, durante os quatro anos de estudo. Da mesma forma agradeço à Rede Estadual de Educação de Mato Grosso (MT), pela concessão da Licença Qualificação, durante os quatro anos do curso.

Agradeço às minhas companheiras de trabalho, que estiveram comigo no Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Rondonópolis: Jacirene Pires, Joelma Florença, Keila Pereira e Paola Silveira, pelas grandes reflexões que travamos e pelo incentivo que me deram, com seus exemplos de dedicação incondicional às crianças pequenas. Agradeço à Marli Sales, por me acolher e me orientar, no momento em que eu mais precisava.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento. Agradeço também aos colegas e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), especialmente da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Registro minha grande gratidão aos membros da banca examinadora desta tese: Marta Brostolini, Nanci Helena Rebolças Franco, Adir Casaro Nascimento e Paulo Alberto dos Santos Vieira, primeiramente por terem aceitado o convite para participarem da avaliação do trabalho.

E também pela grandiosa atenção que tiveram com as leituras da tese, com os apontamentos e sugestões, pelas relevantes contribuições para melhorar o texto da tese.

Faço um agradecimento especial ao meu orientador José Licínio Backes, por me instruir e suportar com paciência minhas falhas e limitações. Aqui quero reconhecer que sua atenção e sensibilidade foram fundamentais para a minha permanência no Programa, de forma particular, quando passei por dois processos de luto (em 2021).

Registro minha imensa gratidão às professoras do CMEI onde foi desenvolvida a pesquisa, em Rondonópolis, MT, à estagiária e à Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), às Coordenadoras pedagógicas e à diretora, por me aceitarem na escola durante a pesquisa. Às crianças da turma do 3º Agrupamento vespertino, que participaram da pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferença Cultural (GEPEDCult), pelos momentos de estudos e reflexões, que me proporcionaram conhecimentos diversos, me instrumentalizando para a construção desta tese.

Aos professores do Programa – Heitor Queiroz de Medeiros, José Licínio Backes e às professoras – Adir Casaro Nascimento, Maria Cristina Lima Paniago, Marta Regina Brostolin, Regina Tereza Cestari de Oliveira, Ruth Pavan e Nádia Bigarella.

Ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e a todos os servidores e servidoras, pelo acolhimento e zelo, nesta instituição me senti plenamente acolhida, por onde passei.

Por fim, agradeço às secretárias do PPGEDU: Luciana de Azevedo, Anne Patricia Amarilha Bevilacqua Souza e Carolina Monaco Rondon Destro, por todo o zelo que tiveram com a minha vida burocrática na UCDB, pela paciência e eficiência em dar respostas às demandas que tive nestes quatro anos.

VOZES-MULHERES

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

LUTANDO COM O LUTO

Quando retornei, já não sabia caminhar, participar e nem mesmo viver, havia perdido o brilho do olhar. Busquei força na minha ancestralidade negra, e aqui estou, sou resistência, sou desejo e fé, não somente uma mulher, sou mulher negra. Negra essência, que me faz (re)sistir e (re)existir...

(Claudia Aparecida do Nascimento e Silva)

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche**. Campo Grande/MS, 2025. 212p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Resumo

A presente tese vincula-se à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), vinculado ao PPGE-UCDB. Apresenta como objetivo geral analisar como as interações estabelecidas entre as crianças negras, de 2 anos e meio a 3 anos de idade na creche e entre elas e o contexto influenciam no processo de construção de suas identidades/diferenças e na constituição de suas identidades étnico-raciais. São raras as pesquisas desenvolvidas com crianças de 2 anos e meio a 3 anos de idade, sobre a identidade étnico-racial. Assim, a pesquisa justifica-se pela possibilidade de fornecer subsídios para a ampliação do debate, priorizando um trabalho equânime com todas as crianças no espaço escolar, desde a mais tenra idade. A pesquisa é etnográfica de abordagem qualitativa. O referencial teórico-metodológico se inspira no campo dos Estudos Culturais, articulados aos estudos das relações étnico-raciais e à sociologia da infância. A principal técnica utilizada foi a observação participante. O local escolhido para a produção dos dados foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Rondonópolis, em Mato Grosso (MT). Os sujeitos da pesquisa foram 24 crianças do 2º Agrupamento, de 2 anos e meio a 3 anos de idade, suas professoras, uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e uma estagiária. O contato direto com as crianças, por um período de aproximadamente dez meses, permitiu atribuir significados às suas ações. Os resultados evidenciam um trabalho pedagógico unilateral, apontando para uma única visão, contemplando uma única possibilidade, a que só alcança as crianças brancas, mostrando descaso com a temática étnico-racial. A pesquisa também evidenciou que os artefatos culturais que permeiam o trabalho pedagógico contemplam, nas imagens e narrativas, somente pessoas brancas, mostrando uma escola curvada à branquitude. Além disso, verificou-se a existência de privilégios simbólicos para crianças brancas e invisibilização da criança negra, apontando para o desrespeito ao seu direito de representatividade no espaço escolar. Considerando os resultados encontrados nesta pesquisa, concluímos que as crianças negras são prejudicadas reiteradamente por meio das interações estabelecidas com as pessoas adultas, responsáveis por elas no espaço institucional. A forma (indiferente) como são recepcionadas e abordadas ao longo do período e nos modos de organização dos espaços, verificado principalmente por meio de artefatos culturais preparados, prioritariamente, para crianças brancas, fragiliza, de forma processual, a constituição das identidades negras. Finalizamos o estudo, afirmando que mudanças epistemológicas e pedagógicas são urgentes e necessárias, para que professores e professoras percebam crianças negras e brancas em situação de igualdade e merecimento na educação infantil, especialmente na creche.

Palavras-chave: educação infantil, identidade e diferença, culturas infantis

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **The construction of identities/differences of black children in daycare.** Campo Grande/MS, 2025. 212p. Thesis (Doctorate in Education). Dom Bosco Catholic University (UCDB).

ABSTRACT

This thesis is linked to the Cultural Diversity and Indigenous Education Research Line of the Postgraduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University (UCDB), linked to the PPGE-UCDB. Its general objective is to analyse how the interactions established between black children, from two and a half years to three years old, in daycare and among themselves, also the context that influences the process of constructing their identities/differences and the constitution of their ethnic-racial aspects. This research is rare, and it was carried out with children from 2 and a half to 3 years old on ethnic-racial identity. Thus, the research is justified by the possibility of providing subsidies to expand the debate, prioritizing equitable work with all children in the school space, from an early age. The research is ethnographic with a qualitative approach. The theoretical-methodological framework is inspired by the field of Cultural Studies, linked to studies of ethnic-racial relations and the sociology of childhood. The main technique used was participant observation. The location chosen for data production was a Municipal Childhood Education Center (CMEI) in the city of Rondonópolis, in Mato Grosso (MT). The research subjects were 24 children from the 2nd Group, from 2 and a half to 3 years old, their teachers, a Child Development Assistant (ADI) and an intern. Direct contact with the children, for a period of approximately ten months, allowed us to attribute meaning to their actions. The results show unilateral pedagogical work, pointing to a single vision, contemplating a single possibility, which only reaches white children, showing disregard for ethnic-racial issues. The research also showed that the cultural artifacts that permeate the pedagogical work include only white people in the images and narratives, showing a school inclined on white identity. Furthermore, it was verified the existence of symbolic privileges for white children and the invisibility of black children, pointing to the disrespect for their right to be represented in the school space. Considering the results found in this research, we conclude that black children are repeatedly harmed through interactions established with adults responsible for them in the institutional space. The (indifferent) way in which they are received and approached throughout the period and in the ways in which spaces are organized, verified mainly through cultural artifacts prepared primarily for white children, procedurally weakens the constitution of black identities. We conclude the study, stating that epistemological and pedagogical changes are urgent and necessary, so that teachers perceive black and white children in a situation of equality and merit in early childhood education, especially in daycare.

Keywords: Early Childhood Education. Identity and difference. Children's Cultures

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CCCS	<i>Centre for Contemporary Cultural Studies</i>
CEERT	Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Conselho de Ética na Pesquisa
CUR	Campus Universitário de Rondonópolis
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ERER	Educação para as Relações Étnico-Raciais
HTP	Hora-Atividade Pedagógica
HTPC	Hora-Atividade Pedagógica Coletiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
PMEI	Política Municipal de Educação Infantil
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RG	Registro Geral
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior
UNEGRO	União de Negras e Negros pela Igualdade
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Refeitório, Espaço gramado e Brinquedoteca.....	42
Figura 2 – Tirinha de Quito.....	60
Figura 3 – Clar e Solia em momento de brincadeira e interação.....	113
Figura 4 – Avental de contação de história com a Menina bonita.....	117
Figuras 5 e 6 – Personagens/dedoches da história Menina bonita do laço de fita.....	117
Figura 7 – Meninas da turma brincando.....	130
Figura 8 – Menina negra embaixo da mesa.....	130
Figura 9 – Capas de livros expostos na sala de referência.....	135
Figura 10 – Capas dos livros Beleza e Orgulho e Branca de Neve.....	136
Figura 11 – Menina negra embaixo da mesa com o livro Branca de Neve.....	137
Figura 12 – Tio Barnabé.....	139
Figura 13 – Imagem do Tio Barnabé.....	139
Figura 14 – Cartazes expostos na sala de referência.....	142
Figura 15 – Decoração branca – Crianças negras.....	143
Figura 16 – Imagem da TV na sala de referência.....	144
Figura 17 – Olhos azuis na TV e bonecas de olhos azuis na brinquedoteca.....	145
Figura 18 – Brinquedos diversos disponíveis na brinquedoteca da creche.....	149
Figura 19 – Clar em diferentes momentos brincando com bonecas.....	150
Figura 20 – MVB em diferentes momentos com a mesma boneca.....	150
Figura 21 – Penteados das meninas da turma.....	155
Figura 22 – Meninas escovando os cabelos.....	156
Figura 23 – Menina com os cabelos soltos e preso (antes e depois).....	157
Figura 24 – Imagens do Livro Barbie.....	158
Figura 25 – MVP usando a marca Barbie.....	159
Figura 26 – Elo com estampa Anna e Elsa.....	159
Figura 27 – Contracapa do livro Amor de cabelo.....	170
Figura 28 – Imagem do livro Amor de cabelo.....	171
Figura 29 – Capa do livro - O cabelo de Lelê.....	172
Figura 30A – Dedoche de menina branca.....	173
Figura 30B – Imagem da Branca de Neve.....	173
Figura 31 – Dedoches eleitos pelas crianças (o último foi eleito por Sam).....	174

Figura 32 – Imagem de mulheres em catálogo achado na sala de referência.....	181
Figura 33 – As bonecas das meninas.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –Teorias do currículo e seus principais conceitos.....	75
Quadro 2 – Crianças da turma pesquisada: pseudônimos e origem racial.....	103
Quadro 3 –Pessoas adultas da turma pesquisada: pseudônimos e origem racial.....	104
Quadro 4 – Livros de literatura infantil utilizados na pesquisa.....	166

LISTA DE APÊNDICE E ANEXOS

APÊNDICE – Literatura Infantil utilizada na pesquisa (Sinopses dos livros).....	205
ANEXO A – Ficha de matrícula utilizada pela escola pesquisada.....	207
ANEXO B – Imagens (estranhas) das <i>Nastácias</i> reproduzidas nas obras de Lobato.....	208

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MEMÓRIAS, MOTIVAÇÕES E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	17
1.1 De menina negra a mulher negra: percurso.....	17
1.2 Situando a Pesquisa.....	21
1.3 Opções metodológicas: encaminhamentos da tese.....	28
1.3.1 Observação Participante: o encontro com as crianças.....	31
1.3.2 Pesquisa do tipo etnográfica com crianças.....	36
1.3.3 A contribuição das entrevistas e o contexto da turma pesquisada.....	39
1.4 Caracterização dos espaços físicos da escola pesquisada.....	42
CAPÍTULO II – ESTUDOS CULTURAIS, INFÂNCIAS, CULTURAS INFANTIS, IDENTIDADE E DIFERENÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
2.1 Estudos Culturais e Educação Infantil.....	46
2.2 Especificidades das infâncias.....	51
2.3 A criança: produtora de cultura.....	55
2.4 Identidade/diferença na Educação Infantil.....	62
CAPÍTULO III – O ESTADO DO CONHECIMENTO: CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	69
3.1 Educação étnico-racial com crianças pequenas: descobertas.....	70
3.2 Currículo na Educação Infantil e crianças negras.....	74
3.3 Branquitude e branqueamento na Educação Infantil.....	84
3.4 Preterimento da criança negra na Educação Infantil.....	91
3.5 Processos formativos e relações étnico-raciais.....	94
CAPÍTULO IV – SUTILEZAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DAS CRIANÇAS NEGRAS NA CRECHE.....	98
4.1 O desafio de pesquisar com crianças pequenas.....	102
4.2 Interações na creche com foco nas crianças negras: primeiras aproximações.....	110
CAPÍTULO V – CRIANÇAS NEGRAS NA CRECHE: INTERAÇÕES E “PRÁTICAS CONVENCIONAIS” PRODUZINDO IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS.....	119
5.1 Branquitude e Branqueamento na creche.....	121
5.2 Interações na creche: de olho nas práticas convencionais.....	132
5.3 Interações na creche: espaços e escolhas.....	141
5.4 Interações na creche: brinquedos e temas brincados.....	147
5.5 Interações na creche: cabelos crespos, identidade/diferença.....	152
5.6 Interações na creche: ampliando o conceito de beleza.....	158
5.7 Literatura infantil numa perspectiva antirracista.....	161
5.8 Práticas emergentes como possibilidades na educação infantil.....	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE.....	207
ANEXOS.....	208

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS: MEMÓRIAS, MOTIVAÇÕES, E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Nesta primeira parte da tese apresento minhas memórias, que estão intrinsecamente relacionadas ao desenvolvimento deste trabalho, como um impulso que me faz caminhar. Marchando com o olhar voltado para os objetivos da pesquisa, envolvo-me com o contexto pesquisado, buscando apreender sentidos.

As múltiplas experiências vividas por nós, ao longo da vida, constituem uma amálgama que estabelece uma forte relação e compromisso com o assunto das crianças negras e suas infâncias. Definitivamente, este assunto não é para nós tema para aquisição de certificados na academia ou mesmo tema da “moda” [...]. Não tencionamos elaborar um esquadramento asséptico, racional e hierarquizante acerca das crianças negras, nós nos movemos na direção de produzir sentidos – éticos, estéticos, afetivos, políticos – acerca do universo das crianças negras e suas infâncias (Damião, 2020, p. 23).

Apresento também, neste capítulo, os objetivos da pesquisa, as decisões teóricas e metodológicas: caminhos percorridos para o desenvolvimento da tese e como o texto está organizado.

1.1 De menina negra a mulher negra: memórias de um percurso

Esta tese está em estreita relação com minha vida profissional, enquanto professora de educação infantil e também com minhas identidades, primeiramente de **criança/menina negra** e depois de **mulher negra**.

De fato, a fonte primeira desse questionamento é minha própria experiência como criança negra. No contexto escolar, meu silêncio expressava a vergonha de ser negra. Nas ofensas, eu reconhecia “atributos inerentes” e, assim sendo, a solução encontrada era esquecer a dor e o sofrimento. Vã tentativa. Pois pode-se passar boa parte da vida, ou até mesmo a vida inteira, sem nunca esboçar qualquer lamento verbal como expressão de sofrimento. Mas sentir essa dor é inevitável, dada sua constância, aprende-se a, **silenciosamente, “conviver”** (Cavalleiro, 2011, p. 10, grifo nosso).

Seria demasiado dizer que fiquei com traumas? Marcas profundas? Ainda não tenho respostas para estas questões. Mas... Existem lembranças que atormentam, intrigam e incomodam.

Na minha turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, cursado em 1979, todas as meninas negras tinham apelidos. Éramos humilhadas reiteradamente pelo fato de apresentarmos fenótipos de pessoas negras: nariz largo, lábios grossos, cabelos crespos, olhos e tom de pele genuinamente escuro.

Damião (2020) evidencia, na sua pesquisa, que muitas mulheres negras, ao entrarem no mundo da pesquisa, elegem as infâncias negras como fonte de estudo e pesquisa porque, antes de se constituírem em pesquisadoras, acumularam boas experiências por serem mães negras, tias ou professoras de crianças negras e/ou militantes do movimento negro.

Quando não mais suportávamos as humilhações sofridas, tínhamos duas alternativas: a transferência ou o **silenciamento**, que nos levava a amargar o desconforto solitariamente, ao longo do ano. O silêncio da criança negra, diante de situações racistas, demonstra sua fragilidade em situações humilhantes impostas pelos colegas de turma (Cavalleiro, 2011).

Naquela época (1979), o racismo praticamente não era reconhecido na escola. Logo, não era combatido, quando muito, era considerado “brincadeira de criança”. Despercebida ou simplesmente ignorada, a situação ultrajante a que eram submetidos meninas e meninos negros na escola permanecia anos a fio, sem ser notada por educadores e educadoras.

Os insultos que ocorriam durante a aula se intensificavam no recreio e na saída da escola, numa situação reproduzida a cada dia. Nós, meninas negras, não ousávamos sequer levantar a cabeça naqueles momentos de avacalhções, muito menos enfrentar os agressores, geralmente meninos brancos e maiores.

Neste caos, vivíamos uma experiência peculiar, só experimentada por crianças negras, como aponta Cavalleiro (2011), pois, vivendo numa sociedade com uma democracia racial de fachada, destituída de qualquer preocupação com a convivência multiétnica, as crianças aprendem as diferenças de forma bastante preconceituosa, no espaço escolar.

Essa situação de opressão, por parte dos/das colegas de turma, se manteve inalterada no Ensino Fundamental I, sendo amenizada somente nos últimos anos do Ensino Fundamental II. Já no Ensino Médio, houve uma mudança razoável, conquistei respeito e a admiração das meninas e dos meninos, mas já não tinha o desejo de participar, de opinar, não me sentia à vontade para me posicionar. Aquele **silenciamento** imposto no início da escolaridade ladeava minha personalidade, mesmo num contexto mais positivo.

Cursei Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso, em Rondonópolis, e o Mestrado em Educação na mesma instituição, hoje Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). O Mestrado pode ser considerado um marco na minha vida profissional e pessoal, pois me consolidei enquanto professora e descobri novas possibilidades para minha vida pessoal e profissional.

Como professora de educação infantil, via na infância das meninas negras minha própria infância, e não poderia “deixar” que a minha história se repetisse com as meninas da educação infantil. Com base na experiência que vivi, desenvolvi uma aguçada percepção e me coloquei

em estado de alerta com relação a toda forma de violência racial e me coloquei a serviço, pois, mais que defender as meninas, é importante ensiná-las a se defenderem.

Em 2018, participei do curso UNIAFRO¹ – Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o que despertou ainda mais meu interesse em compreender as questões étnico-raciais na educação. Ademais, minha inserção no movimento negro foi fundamental para a constituição da minha identidade de mulher negra.

De acordo com Gomes (2012c):

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. (Gomes, 2012c, p. 731).

Juntamente com um grupo de pessoas – intelectuais, leigos e militantes de partidos políticos de esquerda – criamos a Unegro² em Rondonópolis, MT, no dia 23 de julho de 2016. Esta experiência foi fundante para minha formação, mexendo com minhas estruturas e concepções.

Confirmando Gomes (2012c):

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2012c, p. 731).

Conviver com nossos pares e refletir sobre a situação do/da negro/a na sociedade brasileira, no contexto do movimento, soa diferente, nos fortalece e nos dá segurança dentro de uma lógica que impulsiona para a conquista de um lugar de existência (Gomes, 2012c).

Quanto mais se participa, quanto mais se envolve com as questões étnico-raciais, maiores são as possibilidades de mudanças e tomadas de atitudes. Participando da militância no movimento negro, se apreende o significado dos debates, das mobilizações e denúncias.

Se não podemos afirmar que todas as pesquisadoras negras que trabalham com as questões das infâncias negras no âmbito da universidade, estão ou estiveram

¹ Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior.

² União de Negras e Negros pela Igualdade – é uma entidade nacional suprapartidária, fundada em 14 de julho de 1988, em Salvador, na Bahia.

ligadas a estes movimentos, podemos dizer que parcela significativa destas autoras forjou suas preocupações sobre o assunto a partir de algum nível de relação com os mesmos (Damião, 2020, p. 36).

É preciso enriquecer as discussões com elementos significativos, para que mudanças aconteçam, mesmo que sejam em longo prazo.

Juntamente com Gomes (2012c) compreendemos que, ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e ao indagar o compromisso das políticas públicas com a superação das desigualdades raciais, este movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório. Ademais,

A realização da pesquisa com o objetivo de compreender a dinâmica das relações multiétnicas no âmbito da educação infantil representa um recurso de avanço no combate ao racismo brasileiro, visto que estudos dessa natureza revelam como se dão as relações interpessoais, seus benefícios e seus prejuízos para os indivíduos que convivem na escola, bem como fornecem subsídios para a elaboração de novas práticas educacionais, quer seja na família, quer seja na escola (Cavalleiro, 2011, p. 37).

Diante do exposto, reitero meu interesse por pesquisar com as crianças negras no contexto da creche, pois, desde a mais tenra idade, as crianças negras são submetidas a uma dura realidade de discriminação, preterimento e subalternização.

Crianças e mulheres negras brasileiras são sujeitos sociais que têm sua cidadania e humanidade – reconhecimento de ser – negada pelo racismo que vigora no Brasil, e os atinge mais intensamente que a outros grupos sociais [...] articulada às questões sociais, políticas econômicas do país, intensificam, ainda mais, diferentes tipos de violências contra estes grupos. Essas violências têm o racismo como lastro produtor de políticas de mortes para com a população negra de modo geral, e, para com crianças e mulheres negras de modo mais específico e acentuado (Damião, 2020, p. 23).

Além do mais, eleger as crianças negras e suas infâncias como tema de pesquisa soa, para mim, como uma atuação política e social, pois aborda um contingente populacional que, como eu, suporta múltiplos processos de opressão e vulnerabilidade, em função do pertencimento étnico-racial (Damião, 2020). Assim, minha escolha em desenvolver esta pesquisa com as infâncias negras pode ser compreendida como uma ação que busca articular o campo da ciência, com as lutas sociais das pessoas negras.

Em toda a extensão da tese, a presença do livro de Eliane Cavalleiro (2011): **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** está presente, pois ele se tornou um clássico, sendo referência para professores(as) e pesquisadores(as), por evidenciar uma das mais eficazes táticas de dominação do racismo,

iniciada com as crianças pequenas da educação infantil, que é **o silêncio ou o silenciamento** em relação à existência da discriminação racial no Brasil (Carneiro, 2023).

Segundo Carneiro (2023)

O silêncio se manifesta também na relação aluno-professor, nas instâncias gestoras do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e dos alunos negros, no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acompanhado de uma representação humana superior. O silêncio tem, como subproduto, um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia nos alunos negros, uma vez que eles vivem e sentem um problema que ninguém reconhece (Carneiro, 2023, p. 14-15).

Pensando em todas estas questões, pautamos nosso modo de fazer pesquisa no espaço escolar, com as crianças pequenas da creche.

1.2 Situando a Pesquisa

No contexto brasileiro de 2021, quando iniciei no curso de Doutorado em Educação, a pandemia de Covid-19 ainda era uma dura realidade nas nossas vidas. Ninguém sabia ao certo qual seria o resultado de tudo aquilo que estávamos passando.

Em 2022, tudo o que sabíamos sobre este assunto era que a descoberta da vacina se tornara uma realidade promissora, mas não tínhamos garantia de nada naquele momento.

Desde o projeto inicial, minha intenção era estar com as crianças para desenvolver a pesquisa, meu foco estava na observação participante. Assim, com receio de que a pandemia voltasse, ou de que alguma outra situação emergencial pudesse acontecer, me organizei para iniciar a pesquisa de campo o quanto antes, queria garantir o contato real com as crianças da creche. Por isso, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, não hesitei em iniciar a produção de dados no segundo semestre de 2022, de forma refletida e com a firme convicção de continuar no primeiro semestre de 2023.

Os sujeitos participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e sobre os recursos metodológicos utilizados, antes de iniciarmos a produção de dados na escola. Além disso, foi assegurado a todos(as) o direito de desistirem a qualquer momento e aos pais a liberdade para a retirada do consentimento de participação das crianças em qualquer fase da pesquisa, mesmo sem prévio aviso, sem o risco de sofrerem quaisquer prejuízos ou perdas, de qualquer natureza, pois a concordância em colaborar com o estudo foi absolutamente voluntária.

Os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e também o Certificado de Assentimento, como responsáveis pelas crianças (pelo fato de serem bem

pequenas). Mas a confirmação das crianças só veio mesmo quando aceitaram minha presença nos seus cotidianos, conforme relatado na subseção 3.1 – Observação Participante: o encontro com as crianças.

O trabalho de pesquisa – *A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche* – foi produzido na perspectiva da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2003; Barbosa, 2007; Corsaro, 2011; Lima, Moreira, Lima, 2014), por considerar as crianças como atores sociais, com capacidades criativas, compreensivas e interpretativas. Com plenas condições de participação e condução dos processos brincantes, de acordo com as possibilidades que lhes são ofertadas.

Advogamos pelas pesquisas com crianças que se utilizam da Sociologia da Infância, num esforço de considerar a perspectiva dos meninos e das meninas, para lidar com temas complexos como: cor da pele, pertencimento racial, diversidade étnico-racial e outros.

De acordo com Lima, Moreira e Lima (2014, p. 96-97): “[...] os pressupostos dessa vertente teórica têm se mostrado promissores para a construção de práticas educativas que atendam às crianças e às suas necessidades de interlocução, expressão, participação, aprendizagem e formação humana”. Ainda, segundo os mesmos autores:

A Sociologia da infância apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada nesta perspectiva teórica como ator social e histórico, pertencente a uma categoria geracional permanente de estatuto próprio: a infância. As crianças, também, são produtoras de culturas, concebidas como formas específicas de construção de inteligibilidade, comunicação e expressão (Lima, Moreira, Lima, 2014, p. 96).

Nesta pesquisa buscamos compreender e evidenciar as interações que envolvem as crianças, suas formas de agir e de reagir, enquanto produtoras de cultura, por meio da observação perseverante.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, o referencial teórico-metodológico se inspira no campo dos Estudos Culturais, concebendo-os como área multifacetada na qual se entende a cultura como campo de luta e arena política (Bonin; Ripoll; Wortmann, 2020). No diálogo atualizado com as fontes bibliográficas, a pesquisa se articula também aos estudos das relações étnico-raciais, com destaque para autoras negras brasileiras que desenvolvem pesquisas com crianças negras (Bento, 2002, 2022; Cavalleiro, 2011; Dias, 2007; Gomes, 2005, Gomes e Araújo 2023; Martins, 2017, Oliveira, 2005).

Trata-se de uma pesquisa etnográfica. Embora tenha sido desenvolvida na antropologia, especialmente para estudar sociedades pequenas e tradicionais, a pesquisa etnográfica desde

1920 é praticada em contextos diversos e em diferentes áreas de conhecimento, incluindo a educação (Angrosino, 2009; Ataídes, Oliveira, Silva, 2021; Oliveira Júnior, Neira 2021).

Nos dias atuais, a Etnografia como pesquisa qualitativa [...] tem sido utilizada em todos os tipos de cenários por diversos pesquisadores, em diferentes disciplinas e orientações teóricas como funcionalismo, interacionismo simbólico, feminismo, marxismo, etnometodologia, teoria crítica, estudos culturais e pós-modernismo (Ataídes, Oliveira e Silva, 2021, p. 136).

A pesquisa: *A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche*, foi desenvolvida em uma creche, com crianças pequenas. Acompanhamos e observamos essas crianças interagindo com elas por um período de aproximadamente dez meses, ou seja, um ano letivo (respeitando o período de férias escolares). É importante ressaltar que a primeira infância continua ocupando apenas uma condição marginal nas discussões e pesquisas relacionadas a raça, gênero e classe social.

Os sujeitos da pesquisa foram: vinte e quatro (24) crianças, sendo catorze (14) meninas e dez (10) meninos, na faixa etária de 2 anos e meio a 3 anos de idade, duas professoras, uma estagiária e uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI). Para preservar a imagem dos sujeitos pesquisados, todos estão identificados por codinomes.

Pesquisas desenvolvidas com crianças da educação infantil na pré-escola demonstram que as crianças negras expressam constrangimento em relação ao tom de pele mais escuro. E, ao contrário, as crianças brancas evidenciam satisfação com relação à aparência (Cavalleiro, 2005; Trinidad, 2011; Amaral, 2013; Bento, 2012).

E pesquisas desenvolvidas com crianças da educação infantil que problematizam a construção da identidade racial, revelam que crianças negras apresentam uma identificação racial carregada de significação negativa e, em casos mais extremos, se encontram permeadas por sentimentos negativos, como: amargura, agressividade e até mesmo constrangimento (Mendes, 2016).

Este resultado se coaduna a tantos outros, assinalando a necessidade de novas pesquisas, pois se a construção da identidade racial da criança negra está permeada por significações e sentimentos negativos, pode ser importante aprofundar-se nas análises das relações estabelecidas com e entre as crianças, por meio do acompanhamento sistemático do cotidiano escolar, buscando compreender como e em que circunstâncias são produzidos esses sentimentos impresumíveis e como eles afetam a subjetividade da criança. É importante analisar como se dá esse processo na creche com crianças pequenas.

Segundo Franco e Ferreira (2017):

Essas crianças chegam ao espaço da escola, que é permeado pela diversidade cultural. Apesar disso, as suas especificidades normalmente não são consideradas – a sua historicidade, o contexto no qual elas estão inseridas, o modo como organizam e constroem a vida, a sua ambiência familiar, o seu bairro, suas experiências, o seu modo de falar, de vestir, sua religião, sua condição de gênero, o seu pertencimento racial. Isso faz com que a relação entre a família e a escola seja marcada por tensões, especialmente no que diz respeito ao trato da questão racial (Franco; Ferreira, 2017, p. 261).

A escola precisa considerar a existência da diferença e promover a valorização de todas as crianças, desde a mais tenra idade, mantendo o diálogo com as famílias, além de uma postura crítica diante dos materiais disponíveis para o trabalho pedagógico, numa perspectiva antirracista. Assim, este trabalho se insere no conjunto das pesquisas que intentam reunir informações sobre crianças negras no sistema de ensino, buscando maior compreensão sobre as inter-relações na creche e sobre a possibilidade de tornar a escola um espaço adequado à convivência igualitária (Cavalleiro, 2011).

Também é interessante considerar o espaço das mediações como elemento potencializador da construção da identidade/diferença, compreendendo-o como elemento constituinte das experiências de aprendizagens.

Considerar o espaço como ambiente de aprendizagem significa compreender que os elementos que o compõem constituem também experiências de aprendizagem. Os espaços não são neutros; sua organização expressa valores e atitudes que educam (Brasil, 2012, p. 19).

A Lei de Diretrizes e Base da educação (LDB) determina que a educação infantil deva ser oferecida em creches, para crianças de até 3 anos de idade. Assim, as Instituições de Educação Infantil, denominadas creches, atendem bebês e crianças bem pequenas em período integral, ou parcial. No caso desta pesquisa, as crianças permaneciam na instituição no período vespertino, por aproximadamente quatro horas diárias, das 13 às 17 horas, somando vinte horas semanais.

O sistema educacional brasileiro, ao longo da história, não tem contemplado as contribuições sociais e culturais africanas. Neste sentido, a escola, em toda sua extensão, tem se configurado como mais um instrumento a serviço do racismo e do preconceito, limitando-se a reproduzir o que ocorre na sociedade.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como as interações estabelecidas entre as crianças negras, de 2 anos e meio a 3 anos de idade na creche, e entre elas e o contexto, influenciam no processo de construção de suas identidades/diferenças e na constituição de suas identidades étnico-raciais.

Para mediar o objetivo geral da pesquisa, estabelecemos os objetivos específicos: a) averiguar as interações das crianças na creche, acompanhando os diálogos entre elas e as sutilezas dos contatos estabelecidos, com foco nas crianças negras; b) acompanhar as interações das crianças no parque e na brinquedoteca da creche, com foco nos temas representados e nos brinquedos utilizados; c) examinar como são resolvidos os conflitos entre as crianças; d) verificar se (e como) a escola apresenta personagens negros nos artefatos culturais presentes no espaço escolar; e) descrever se (e como) a literatura infantil trabalhada com as crianças apresenta personagens negros.

Assim como todas as formas de dominação, o racismo³ e o preconceito⁴ são reproduzidos na escola, através da negação das existências negras, seja de crianças/estudantes ou professores e professoras. A instituição escolar se traduz como um espaço em que aprendemos e compartilhamos bem mais que conteúdos e saberes escolares, neste espaço partilhamos também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade (Gomes, 2002). Assim sendo, consideramos a importância de se valorizar todas as etnias e todas as culturas nestes espaços de atendimento coletivo, desde a mais tenra idade. Pesquisas anteriores⁵ denunciam a situação subalterna das crianças negras na educação infantil, contribuindo para justificar este estudo desenvolvido na creche.

Ademais, a pesquisa justifica-se pela contribuição que poderá oferecer, especialmente no campo teórico, fornecendo subsídios para a ampliação do debate a respeito da construção da identidade/diferença da criança negra no espaço escolar.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com

³ O racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça, no imaginário do racista, não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos, naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que considera que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga 2003).

⁴ Podemos entender o preconceito como um julgamento negativo e prévio em relação às pessoas. Ele é mantido, apesar de os fatos o contradizerem, pois não se apoia em uma experiência concreta. Ele sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a indivíduos pertencentes a determinada raça ou religião. O preconceito é um subproduto do racismo (Cavaleiro, 2011).

⁵ *Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil (Edmacy Quirina de Souza – Tese/2016).

*Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola (Nara Maria Forte Diogo Rocha – Tese/2015).

*Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil (Eliane dos Santos Cavaleiro – Dissertação/1998).

nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (Louro, 1997, p. 85-86).

Inconformados com todas as formas de divisões sociais (étnicas, de gênero, de classe), acreditamos no potencial da pesquisa como instrumento de problematização da questão étnico-racial no ambiente escolar, puxando o debate e promovendo reflexões na educação básica e de modo particular na educação infantil.

Reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais é fundamental para que possamos pensar em estratégias de intervenções necessárias (Louro, 2007). Juntamente com Louro (2007), compreendemos que os resultados de pesquisas que dialogam com os cotidianos das salas de aula podem se tornar elementos muito importantes para afinar o olhar, estimular inquietações e provocar problematizações. Neste sentido:

Parte-se frequentemente do pressuposto de que “educar para as relações étnico-raciais” contribui para relações mais harmônicas entre crianças diferentes – no caso específico crianças negras e brancas. Os negros porque terão acesso ao seu patrimônio histórico e cultural – que via de regra é apagado do discurso da escola – o que contribui para uma autoestima positiva e identidade étnico-racial fortalecida, trazendo reflexos para o seu processo de construção de conhecimento, bem como para melhoria da relação estabelecida com os outros atores que fazem parte do espaço da escola – professores, colegas, funcionários, além da comunidade no entorno da escola. Os brancos, porque vão poder usufruir dos conhecimentos produzidos por outros grupos étnicos, o que estimula o respeito a diferentes culturas, a convivência pacífica e amplia o seu olhar sobre a realidade (Franco; Ferreira, 2017, p. 255).

A tese está organizada em cinco capítulos, o Capítulo I – Considerações iniciais: memórias, motivações e opções metodológicas, apresenta o percurso formativo da pesquisadora, desde o início da escolarização, informando sobre os dilemas desta trajetória e justificando a pesquisa em pauta. Traz também os objetivos da pesquisa e a opção metodológica, especificando a observação participante com crianças, a experiência da pesquisa do tipo etnográfica na creche e a contribuição das entrevistas como pontos complementares; por fim, apresenta a caracterização dos espaços físicos da creche.

O Capítulo II – Estudos culturais, infâncias, culturas das infâncias, identidade e diferença na educação infantil, caracteriza os estudos culturais e a sociologia da infância, como aportes teóricos promissores nas pesquisas com crianças. Apresenta algumas especificidades das infâncias, considerando a criança como produtora de cultura, discorre brevemente sobre culturas de pares, abordando desde o ingresso da criança na creche, pois consideramos

importante este processo de transição entre a vida intrafamiliar e sua inserção no contexto escolar. Neste sentido, traz uma subseção específica sobre culturas da Infância e as possibilidades de negociações estabelecidas pelas crianças, e outra subseção que trata do reconhecimento da identidade e da diferença na Educação Infantil.

O Capítulo III – O estado do conhecimento: currículo e educação étnico-racial na educação infantil, apresenta o estado do conhecimento da área e traz profícuas reflexões sobre educação étnico-racial com crianças pequenas, com base na produção bibliográfica e nas análises de teses e dissertações. Além disso, discorre e problematiza a questão da branquitude e do branqueamento na educação infantil, trazendo evidências de racismo individual e estrutural nesta primeira etapa da educação básica. Igualmente, mostra a importância da literatura infantil afro-brasileira. Por fim, discute processos formativos decoloniais para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

Os dois últimos capítulos apresentam as análises dos dados da pesquisa. Todas as fases das análises foram desenvolvidas, com base nas interações das crianças na creche. Ou seja, nas práticas do dia a dia, consideradas convencionais.

O capítulo IV – Sutilezas do processo de construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche, apresenta basicamente uma síntese dos primeiros contatos com as crianças, o que chamo de primeiras aproximações, e traz algumas reflexões sobre o quão desafiador é desenvolver pesquisas com crianças pequenas.

O capítulo V – Crianças negras na creche: interações e “práticas convencionais”⁶ (na maioria dos casos são práticas que seguem reproduzindo descaso e indiferença à criança negra), apresenta as análises dos dados da segunda etapa da pesquisa de campo, realizada no primeiro semestre de 2023, traz uma discussão sobre branquitude e branqueamento na creche, com base nas observações realizadas e dá continuidade, problematizando as práticas consideradas convencionais na creche; apresenta uma reflexão sobre a utilização dos espaços do CMEI, sobre as escolhas das crianças e também sobre os brinquedos e temas brincados.

O capítulo V também apresenta uma subseção, pautando a construção da identidade/diferença da criança na creche, utilizando como mote a questão dos cabelos crespos. Sabemos que os fenótipos das pessoas negras são considerados feios e indesejáveis por indivíduos racistas, contudo, aqui pautamos a questão do cabelo, por considerar que é uma das características físicas que mais reforça a opressão da criança negra na creche, especialmente das

⁶ Tomamos os termos *práticas convencionais*, utilizados por Louro (2007), para nos referir às práticas cotidianas, rotineiras e comuns que acontecem na escola: os gestos, as palavras, as propostas, as atividades e as decisões pedagógicas.

meninas. Assim, nos últimos tópicos do capítulo V, exibe-se algumas obras de Literatura Infantil apresentada às crianças, numa perspectiva antirracista, problematizando os cabelos crespos das crianças negras.

Concluindo, o último capítulo da tese questiona o conceito de beleza no Brasil e finaliza apresentando perspectivas para práticas emergentes, como possibilidades promissoras na educação infantil.

Por último, a tese apresenta as considerações finais e as referências.

1.3 Opções metodológicas: encaminhamentos da tese

Qualquer atividade desenvolvida na educação infantil precisa considerar, em primeiro lugar, sua natureza dinâmica, brincante e interativa, pois as crianças são seres culturais, que se desenvolvem nas relações interpessoais e que produzem cultura.

Buscamos desenvolver uma pesquisa que não seja somente sobre as crianças, mas, principalmente, **com as crianças**. Para desenvolver uma pesquisa nesta perspectiva:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (Louro, 1997, p. 59).

Nesta pesquisa, substituímos a concepção clássica de socialização pela percepção da infância como construção social, apontando a criança como sujeito de direitos e produtora de cultura, numa visão de socialização que considera a importância do coletivo, que acata a forma como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares (Delgado, Muller, 2005).

A pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo etnográfico. O referencial teórico-metodológico se inspira no campo dos Estudos Culturais (Silva, 1999; Costa; Silveira; Sommer, 2003; Olivera, 2009; Treichler; Grossberg, 2011; Bonin, Ripoll e Wortmann, 2020), articulados aos estudos das relações étnico-raciais (Cavalleiro, 2005, 2011; Bento, 2002; 2022; Gomes, 2002, 2011, Gomes e Araújo, 2023) e à Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2000, 2003; Tebet, Abramowicz, 2014).

O local escolhido para a produção dos dados foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Rondonópolis, em Mato Grosso, situado a 216 km da capital Cuiabá, no Centro-Oeste do Brasil.

A principal forma utilizada para a produção dos dados foi a observação participante, como meios complementares utilizou-se entrevistas (com professoras e estagiária) e análise documental. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças do 2º Agrupamento⁷ da educação infantil, duas professoras, uma Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e uma estagiária. Acompanhamos as crianças (de 2 anos e meio a 3 anos de idade) no espaço escolar da Educação Infantil, nomeadamente na creche.

De acordo com Dias (2007),

Meninos e meninas dessa faixa etária já atuam como ativos pensadores, tencionam sobre a vida nos seus mais diferentes aspectos, fazem perguntas sobre si mesmos, 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 mesmos temas a partir do que veem, ouvem e sentem ao seu redor. Com as respostas obtidas por diferentes meios, organizam seus modos de pensar sobre si mesmos e sobre os outros, construindo nesse processo conceitos como superioridade, inferioridade, igualdade e desigualdade, ente outros (Dias, 2007, p. 63-64).

No esforço de compreender essas questões, a criança se mantém atenta às diferenças e, em alguns casos, precisa do suporte das pessoas adultas que convivem com ela, para que se reconheça e se sinta valorizada. Neste sentido, Dias (2007) completa:

Questões como: quem sou eu? Quem é ele/ela? Por que ele/ela É diferente de mim? Em que ele/ela É diferente de mim? Por que meu amigo/a tem essa cor? Aparecem nessa etapa como parte do processo de construção da sua identidade que será sempre uma construção relativizada pelo Outro. Nesse processo de pensar a si mesmo, pensa-se o outro e a sociedade [...] (Dias, 2007, p. 64).

Para se alcançar os objetivos propostos, em uma pesquisa qualitativa na área da educação, é necessário traçar um caminho a ser seguido, com início, meio e fim, mirando um ponto de chegada, sabendo que a chegada pode ser adiantada ou adiada, conforme os encaminhamentos que serão dados durante o percurso e de acordo com as decisões que precisarão ser tomadas na trajetória da pesquisa.

[...] porque precisamos estar sempre abertas a modificar, (re) fazer, (re) organizar, (re) ver, (re) escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)

⁷ A produção de dados com as crianças se iniciou em agosto de 2022 e se encerrou no final do primeiro semestre de 2023. As crianças, no início da pesquisa compunham o 2º Agrupamento, e tinham entre 2 anos e meio a 3 anos de idade. No final da pesquisa haviam passado para o 3º Agrupamento, e a maioria havia completado 3 anos de idade.

arranjos, o refazer, o retomar inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa (Paraíso, 2012, p. 41).

Mediante idas e vindas, consideramos importante lembrar que os resultados de uma pesquisa em educação nunca serão definitivos, eles são provisórios, determinados historicamente e de acordo com o contexto da pesquisa.

De acordo com Creswel (2014):

O processo de pesquisa para os pesquisadores qualitativos é emergente. Isso significa que o plano inicial para a pesquisa não pode ser rigidamente prescrito e que todas as fases do processo podem mudar ou trocar depois que os pesquisadores entram no campo e começam a coletar os dados (Creswell, 2014, p. 51).

Nesta pesquisa, o contato direto com as crianças, no decorrer do percurso, nos permitiu atribuir significados às suas ações à medida que nos aprofundamos nesta relação, participando do seu dia a dia, de suas interações e brincadeiras e observando seus comportamentos e atitudes.

Ainda segundo Creswell (2014):

[...] a pesquisa qualitativa hoje envolve maior atenção à natureza interpretativa da investigação, situando o estudo dentro do contexto político, social e cultural dos pesquisadores e a reflexão ou “presença” dos pesquisadores nos relatos que eles apresentam (Creswell, 2014, p. 50).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que se apresenta reflexiva, a pesquisa qualitativa é também interpretativa, tendo no pesquisador a base fundamental de todo o trabalho, em estreita ligação com os sujeitos da pesquisa (Creswell, 2014).

Para pesquisar o processo de construção da identidade/diferença da criança negra na creche foi preciso aprender a pensar de forma ampla, alargando as percepções, descobrindo novas formas de conceber as relações e, por fim, lidar com a questão da diferença, como uma questão histórica e política:

[...] Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença estão vinculadas à relação de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? (Silva, 1999, p. 102).

Essas são questões que buscamos problematizar nesta pesquisa, pois elas precisam ser compreendidas por pesquisadores(as) sociais, professores(as) e comunidade escolar, gerando desconforto, no sentido de incômodo, de recusa ao que está posto, apontando para novas possibilidades, novas formas de se compreender as diferenças, tornando-as fatores de desenvolvimento, de avanço, para todos os que estão na escola.

Essas poderiam ser as linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, de um currículo e de uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada, um currículo e uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto [...] (Silva, 2012, p. 101).

Buscamos um mundo capaz de incluir verdadeiramente todas as pessoas, com suas singularidades e com suas diferenças, e acreditamos no potencial contributivo da escola, desde a educação infantil, com as crianças da creche, para a promoção desse mundo que acreditamos ser possível.

Nesta pesquisa há alguma variação com relação aos pronomes utilizados, decidi empregar a primeira pessoa do singular, nos casos onde fui presença individual mais propositiva, especialmente nos relatos da observação participante e nas análises dos dados produzidos. Por vezes, utilizo a primeira pessoa do plural, especialmente nos casos em que me vejo envolta pelos autores, ou mesmo pela presença/influência mais acentuada do meu orientador.

Sabemos que a metodologia de pesquisa é uma forma de conduzir uma investigação; um ‘caminho’ percorrido ou que se pretende percorrer para produzir um conhecimento, com seu conjunto de pressupostos, procedimentos, instrumentos, práticas, estratégias e regras a seguir para dar a conhecer uma problemática. Sabemos também que são variados os métodos de investigação praticados nas áreas da educação [...] (Oliveira; Paraíso; Silva, 2023, p. 1).

Adotamos nesta pesquisa, a observação participante como principal forma utilizada para a produção dos dados. Encontramos nesta proposta as condições necessárias para dar sentido às inter-relações estabelecidas na turma pesquisada, no desejo de melhor conhecer e de apreender significados das ações observadas (Klein; Damico, 2014).

1.3.1 Observação Participante: o encontro com as crianças

Para analisar a construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche, identificando como as interações estabelecidas entre elas e com o contexto afetam a identidade étnico-racial, empreendemos alguns esforços, especialmente no início do processo, aguçando nossos olhares e desenvolvendo estratégias de aproximações.

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que

desenvolve com o grupo estudado. Uma autoanálise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser justificada e sua transformação em “nativo” não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a “curiosidade” quando não a desconfiança (Valladares, 2007, p. 154).

Por mais que se esforce, o pesquisador(a) não passará despercebido(a) e não será inserido(a) plenamente no grupo, especialmente quando se desenvolve pesquisa na educação infantil. Contudo, sabemos que as relações que se desenvolvem com as crianças são cruciais nesta fase da pesquisa. “Reconheço que não basta estar no mesmo espaço que as crianças, é importante chegar bem perto para ouvir seus diálogos, buscando elementos significativos para o propósito da pesquisa” (Caderno de Campo, 15/02/2023).

A observação participante pode ser considerada uma estratégia privilegiada, em pesquisas desenvolvidas na educação infantil. É uma das técnicas mais produtivas na pesquisa com crianças, porque permite ao pesquisador ou à pesquisadora estar junto a elas, em espaços naturais de atuação, vivência e interação (Minayo, 2009; Yin, 2001).

Nesta pesquisa lançamos mão da observação participante, acompanhamos a turma (com crianças de 2 anos e meio a 3 anos de idade) por um período de aproximadamente dez meses, de agosto de 2022 a julho de 2023, respeitando as férias escolares. Para os registros diários foi utilizado o Caderno de Campo e, com as devidas autorizações, foram feitos registros fotográficos e pequenas filmagens. Estes recursos foram importantes, especialmente na fase de revisão dos dados da pesquisa, e algumas imagens foram utilizadas para contribuir com as análises.

Nessa modalidade de pesquisa, é importante a disponibilidade e abertura do pesquisador ou da pesquisadora para estar com as crianças, interagindo com elas, em seus espaços naturais de interações, participando de suas atividades, conhecendo suas brincadeiras, envolvendo-se com elas e deixando-se envolver por elas, reestruturando o percurso da pesquisa, sempre que julgar necessário. Com uma proposta de observação, somada à disponibilidade de tempo, pode-se conseguir excelentes resultados com essa técnica de pesquisa.

A entrada no campo da pesquisa às vezes gera tensão, pois investigar e interagir com crianças pequenas significa ter que ampliar a própria maneira de ver as coisas, estando atenta para a observação, a escuta, e o envolvimento, elementos fundamentais para se viver este processo (Klein; Damico, 2014). Uma adequada inserção no campo da pesquisa permitirá ao pesquisador ou à pesquisadora focalizar melhor o conteúdo da sua observação, facilitando até mesmo a realização da análise dos dados.

Quando nos preparamos para este momento, ficamos a imaginar quais seriam as reações das crianças, quais perguntas nos seriam feitas, quais resistências teríamos que enfrentar. Enfim, fomos invadidos por pensamentos e dúvidas, porque nunca sabemos exatamente o que vamos encontrar.

O pesquisador ou a pesquisadora que decide pela observação participante precisa ter a clareza de que não é esperado pelo grupo, e de que (quase sempre) desconhece as muitas teias de relações que marcam a hierarquia de poder e a estrutura social que envolve crianças e adultos naquele contexto específico (Valladares, 2007). Portanto, equivoca-se ao pressupor que dispõe do controle da situação. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que nos primeiros dias de observação participante é comum que o investigador fique um pouco de fora, esperando que os sujeitos o observem e o aceitem.

Juntamente com Klein e Damico (2014) entendemos que entrar no campo significa deixar-nos envolver por ele, pois o que ali acontece não está pronto, não é dado *a priori*. Assim, a qualquer momento poderemos ser surpreendidos, e a qualquer tempo poderá ser necessário reformular nossas propostas iniciais.

Mesmo somando uma experiência de aproximadamente 30 anos na educação infantil e mesmo tendo feito uma extensa e profunda revisão bibliográfica, não sabia de antemão o que iria encontrar no território pesquisado (Valladares, 2007). E, de fato, tive uma experiência inusitada.

O primeiro plano da observação participante foi na brinquedoteca e no parque infantil. No início senti certo estranhamento: as crianças, aparentemente, não reconheceram minha presença nos primeiros dias de contato com elas. “Eu era uma presença não legítima, e isso me incomodava” (Caderno de Campo da pesquisadora, 12/08/2022).

Essa reação das crianças, apesar de não ser comum, também foi experimentada por Corsaro (2005), numa pesquisa desenvolvida com crianças da pré-escola, nos Estados Unidos. Neste sentido, Corsaro (2005) afirma:

Vendo como os adultos eram ativos e controladores em sua interação com as crianças na pré-escola, decidi adotar uma estratégia de entrada “reativa”. Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença. Nos primeiros dias, os resultados não foram encorajadores. Além de alguns sorrisos e olhares perplexos, as crianças me ignoravam (Corsaro, 2005, p. 448).

Somente depois, quando da elaboração deste relato, num exercício de metarreflexão, surgiram-me algumas possibilidades de explicação para essa reação das crianças, que talvez

possa ser explicada pelas particularidades do ambiente escolhido para observá-las: parque infantil e brinquedoteca⁸.

Geralmente nesses locais, as crianças estão focadas nos brinquedos (fixos e móveis), nas brincadeiras e nas interações com seus pares. Assim sendo, é possível que tenham registrado a presença da pesquisadora como algo secundário ou sem importância.

A opção por estes espaços (parque infantil e brinquedoteca) foi justamente pensada para favorecer o acompanhamento às crianças, em ambientes onde elas estivessem mais livres, sem a constante intervenção das pessoas adultas, que a todo o momento estão a lhes propor atividades, brincadeiras, jogos. Nestes espaços, as crianças desfrutam de liberdade de ação (Rosa; Ferreira, 2019).

Na verdade, não basta adentrar aos espaços da pesquisa, é necessário “ganhar acesso” ao mundo subjetivo do outro (Rosa; Ferreira, 2019).

[...] Isso significa que **ganhar acesso** a quem e ao que se quer conhecer não é algo dado à partida, de uma só vez ou de uma vez por todas, nem é algo que se circunscreve ao momento inicial da entrada do etnógrafo(a) ao terreno, incluindo as negociações mais ou menos formalizadas com vista à obtenção do consentimento informado/ assentimento dos atores (Rosa; Ferreira, 2019, p. 256, grifo nosso).

Concordamos, juntamente com Rosa e Ferreira (2019), que é necessário a sinalização positiva das crianças, num sentido de autorização mesmo, para que a pesquisa de fato aconteça.

A parte documental representa apenas a legalidade, nos estudos etnográficos desenvolvidos com crianças, pois os documentos, por si só, não podem garantir uma boa pesquisa de campo. Não obstante, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imprescindível nos estudos etnográficos, por vários motivos (Corsaro, 2005). Assim sendo, somente adentramos a escola pesquisada após a autorização do Conselho de Ética na Pesquisa (CEP).

Para Corsaro (2005), entrada e aceitação no local de pesquisa são duas coisas diferentes quando se trata de observações desenvolvidas com crianças. Nas culturas de pares, a primeira determina a presença física do pesquisador ou da pesquisadora. Mas, somente a segunda pode garantir uma produção de dados mais aproximada da realidade vivida por elas (as crianças).

Em outras palavras, a presença do pesquisador ou da pesquisadora não garante o êxito da pesquisa, é necessário mais que isso, pois o aceite verdadeiro dos meninos e das meninas só acontece a partir de determinado período de convívio com o/a outro/a. Nestes termos, Corsaro

⁸ Desde o projeto da pesquisa tomamos o parque infantil e a brinquedoteca como locais privilegiados para a observação participante. Contudo, no decorrer da pesquisa foi necessário ampliar estes locais, incluindo a sala de referência.

(2005) avança de uma **pesquisa sobre** para uma **pesquisa com** crianças. Compreendemos, juntamente com Corsaro (2005), que a etnografia exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam, participando dela cotidianamente.

Com as crianças, especialmente as menores, sobressaem as possibilidades interativas e brincantes, relacionadas à cultura de pares. E, como seres brincantes, as crianças estão a desenvolver seus papéis, estão a fazer o que mais sabem, o que mais lhes caracterizam: brincando e interagindo. Em rico processo de interação, estão a construir suas identidades pessoais, coletivas e étnico-raciais.

No que diz respeito ao encontro com as crianças, por meio da observação participante, ressaltamos que neste trabalho a observação participante pode ser considerada como sinônimo de observação etnográfica. A observação etnográfica é feita em cenários de vida real do pesquisado, o papel do pesquisador não precisa ser estático, pode ir do observador invisível ao de participante totalmente envolvido (Ataídes; Oliveira; Silva, 2021).

A escolha pela observação etnográfica pode ser considerada fator decisivo para o bom êxito desta pesquisa. O método etnográfico na pesquisa em ciência social é personalizado, conduzido por pesquisadores que estão face a face com as pessoas estudadas. Assim, esses mesmos pesquisadores são tanto participantes como observadores das vidas em estudo (Angrosino, 2009).

No caso de pesquisas na educação infantil, com crianças pequenas, é necessário controlar e calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente os objetivos da pesquisa (Bogdan; Biklen, 1994). Alguns cuidados são necessários pela própria dinâmica do atendimento a crianças em espaço coletivo.

A pesquisa que se realiza no interior [...] da Educação Infantil, move no pesquisador um estado de participação constante, em todos os momentos de interações, pela própria dinâmica da sala. Porém, é preciso estar atento para não perder oportunidades de registros. O pesquisador, ou a pesquisadora que se arrisca a desenvolver suas observações em um ambiente escolar, precisa estar alerta para não se envolver nas atividades desenvolvidas, a ponto de colocar a observação (motivo de sua presença naquele ambiente) em segundo plano. O equilíbrio entre participar e observar precisa ser alcançado desde o início (Silva, 2016, p. 30).

Neste caso, a experiência do/da pesquisador(a) pode ser muito importante, pois ajudará a manter o justo equilíbrio entre observar e registrar, tornando o ato de pesquisar legítimo e produtivo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a tendência é sentir-se pouco à vontade e indesejado nos primeiros dias de trabalho de campo. Mas, à medida que o tempo passa, é provável que o/a

pesquisador(a) comece a sentir-se mais confortável e até mesmo como parte do cenário observado.

No caso desta pesquisa, o sentimento de incômodo, apontado no começo da observação, logo deu espaço a uma relação de confiança que conseguimos estabelecer com os sujeitos da pesquisa. No entanto, chegado o momento em que se completa aquilo que se tinha proposto fazer, a hora de abandonar o campo, o momento de encerrar a participação na escola, surgiram muitos e diferentes sentimentos, uma sensação de que se está a perder algo importante... novos dados... ou, quem sabe, novas descobertas, oportunidades... (Bogdan; Biklen, 1994).

Mas é necessário proceder de forma prática, pois outras etapas da pesquisa terão de ser cumpridas.... “Fica um estranho sentimento que parece ser de afeto, talvez gratidão, não sei definir. Mas, entre um turbilhão de pensamentos, faço questão de lembrar que sou uma pesquisadora [...] saio de fininho, simplesmente vou...” (Caderno de Campo da pesquisadora, 27/06/2023).

Na pesquisa de campo, é comum esse desejo de permanecer, mas também é parte do trabalho prosseguir para outras etapas da pesquisa. Assim avançamos e assinalamos a importância da pesquisa do tipo etnográfica com crianças.

A opção pelo referencial etnográfico ultrapassa a intenção de captar pelo olhar do pesquisador o ponto de vista do aluno, implica em uma aproximação visando conhecer as práticas que configuram o quadro de referências do processo de construção desse aluno enquanto alunos e dos modos de pertencimento exigidos pela escola (Borges; Castro, 2019, p. 412).

Juntamente com Borges e Castro (2019), adotamos a pesquisa do tipo etnográfica para a compreensão dos processos escolares na educação infantil; neste caso, na primeira etapa da educação básica, com as crianças da creche.

1.3.2 Pesquisa do tipo etnográfica com crianças

Compreendemos, juntamente com Oliveira Junior e Neira (2021), que a pesquisa etnográfica consiste no acompanhamento de processos. Acompanhar processos, muitas vezes é começar pelo meio, é reconhecer que quando se entra no campo, há processos acontecendo, cabendo ao pesquisador ou à pesquisadora abrir-se ao encontro deles.

Assim, buscando apreender os sentidos atribuídos pelas crianças, na construção de suas identidades/diferenças, tomamos como necessário conhecê-las, por meio do acompanhamento sistemático, por determinado período.

Assim, a pesquisa que serve de base ao presente trabalho foi pensada tendo em vista o acompanhamento do indivíduo no convívio social, em suas relações multiétnicas [...]. Desta maneira, pretende apreender como a criança lida com suas primeiras experiências multiétnicas, como as pensa e as elabora (Cavalleiro, 2011, p. 12).

Foi necessário acompanhar e participar do dia a dia das crianças, *in loco*. O etnógrafo é, na medida do possível, partícipe na vida daqueles que estão sendo estudados, pois a etnografia depende da capacidade de se observar e de se interagir com as pessoas, enquanto elas basicamente executam suas rotinas diárias (Angrosino, 2009).

Na etnografia, pesquisadores e pesquisadoras se encontram face a face com as pessoas que estão estudando, sendo tanto participantes quanto observadores das vidas em estudo (Angrosino, 2009). Assim sendo, se configura como uma excelente opção para se pesquisar com crianças, especialmente as de creche.

A pesquisa etnográfica requer grandes esforços por parte do pesquisador ou da pesquisadora, é importante estar preparado para realizá-la. Neste sentido, Mattos (2011a) reforça:

Em nosso entendimento, o domínio de uma técnica não garante uma pesquisa. A etnografia, como as demais abordagens de pesquisa, pertence a um campo teórico-epistemológico que precisa ser compreendido para que possa ser utilizado pelo pesquisador. No campo da socioantropologia e/ou da sociologia da educação, podemos afirmar que existe uma atração entre as áreas de exclusão social e as pesquisas etnográficas, isto é, o “etnoe”, que é um radical grego que significa o outro, escrever sobre o outro, mas na perspectiva dele (Mattos, 2011a, p. 35)

Trata-se de uma metodologia de investigação complexa, que precisa ser bem compreendida pelo(a) pesquisador(a) que decide adentrar por este caminho. A observação cuidadosa é uma das bases desta metodologia, pois não basta questionar professores e professoras a respeito de seus relacionamentos com as crianças ou mesmo sobre sua percepção dos relacionamentos entre as crianças. É necessário ver a prática, as crianças, a rotina diária, observar as relações interpessoais que na escola se vivenciam (Cavalleiro, 2011).

A pesquisa com crianças pequenas exige um estado permanente de atenção, no sentido de prudência, zelo e solicitude que favorece em muito o processo de observação. E a etnografia requer essa disponibilidade do pesquisador(a).

Segundo Ataídes, Oliveira e Silva (2021):

[...] a Etnografia exige que o pesquisador seja um bom observador; saiba lidar com os sujeitos do campo e consigo mesmo; desarme de seus preconceitos; saiba se portar diante dos outros, saiba escrever para apresentar aos leitores os fatos observados e as interações do campo; e, por fim, o pesquisador deve evitar ser visto como um intruso (Ataídes; Oliveira; Silva, 2021, p. 129-140).

Consideramos que as opções metodológicas aqui apresentadas respondem às exigências do estudo proposto, não só nos colocando frente a frente com nosso tema de pesquisa, mas também nos exigindo competência técnica e comprometimento ético para dar continuidade e alcançar os resultados (ainda que provisórios).

Segundo Mattos (2011b):

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas, em particular para os estudos que se interessam pelas desigualdades sociais, processos de exclusão e situações sócio interacionais, por alguns motivos entre eles estão: Primeiro, preocupa-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas (Mattos, 2011b, p. 50)

Situando a cultura como um sistema de significados, a etnografia se alinha aos Estudos Culturais, pois as duas perspectivas contribuem para a compreensão da cultura como um dos elementos fundantes da vida em sociedade. Os estudos etnográficos contemporaneamente passam tangencialmente pela compreensão das culturas observadas, não no sentido de classificá-las ou hierarquizá-la, mas de entendê-las nas suas diferenças. Os Estudos Culturais surgem em meio a grupos sociais subalternizados, vendo-os como sujeitos produtores de cultura e conhecimento, portanto, há sempre um entendimento de cultura pautada em ensejos democráticos (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

De acordo com estes autores:

Cultura transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 36).

Incorporar possibilidades e sentidos é um dos papéis do etnógrafo ou da etnógrafa em educação, pois enquanto desenvolve sua pesquisa ressignifica suas ações, interpreta acontecimentos e considera a perspectiva cultural de cada ação.

Assim sendo:

A etnografia não está em busca da verdade, mas em busca dos significados sociais, haja vista que o fenômeno parte do entendimento das pessoas, vinculadas à situação estudada. Busca-se captar nessas pessoas, os sentidos e os significados que elas dão para determinada situação social (Ataídes; Oliveira; Silva, 2021, p. 146).

E mais, neste processo guiado preponderantemente pelo senso questionador do etnógrafo, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou predeterminados. Antes, o processo de pesquisa etnográfica é determinado explícita ou implicitamente pelas questões propostas pelo pesquisador e ainda pelas necessidades do processo estabelecido (Mattos, 2011). Neste sentido, consideramos os Estudos Culturais promissores para nossa pesquisa.

Os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. Eles prosseguem ancorando nos mais variados campos, e têm se apropriado de teorias e metodologias [...] **suas pesquisas utilizam-se da etnografia**, da análise textual e do discurso, da psicanálise e de tantos outros caminhos investigativos que são inventados para poder compor seus objetos de estudo e corresponder a seus propósitos. Eles percorrem disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses teóricos e políticos (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 40).

Pensando no proposto pelos autores supracitados, optamos pelas entrevistas e análises documentais para complementar os dados obtidos na observação participante.

1.3.3 A contribuição das Entrevistas e o contexto da turma pesquisada

No decorrer da pesquisa de campo foram realizadas duas entrevistas, e como já havia estabelecido contato com as entrevistadas, tive a liberdade de entrevistar (ao final da primeira etapa da observação participante na escola) a professora Aline e a estagiária Bia, juntas. Para entrevistar a professora Fábria (ao final da segunda etapa) foi utilizado o mesmo roteiro.

O fato de ser professora da educação infantil certamente favoreceu as entrevistas, pois lidando com as crianças aprendi dois princípios, que utilizo em diversas ocasiões: *escuta atenta* e *olhar sensível*. Neste sentido, Bogdan e Biklen (1994), recomendam:

Não existem regras que se possam aplicar constantemente a todas as situações de entrevistas, embora possam ser feitas algumas afirmações gerais. O que se revela mais importante é a necessidade de **ouvir cuidadosamente**. Ouça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se ela fosse desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo (Bogdan; Biklen, 1994, p. 137, grifo nosso).

Desde o início, antes mesmo da entrada no campo da pesquisa, busquei estabelecer diálogo com a escola de forma franca, apresentando ao grupo meu projeto de pesquisa e minhas intenções. E, cumprindo os preceitos legais, junto ao Conselho de Ética na Pesquisa (CEP), apresentei à comunidade escolar interessada, os documentos exigidos. Assim, os sujeitos da

pesquisa, especialmente as professoras e a estagiária entrevistadas, por mais que tivessem alguma dúvida sobre o processo, sabiam o porquê da minha presença na escola.

Por isso, juntamente com Silveira (2002), aprendi a:

[...] olhar as entrevistas como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (Silveira, 2002, p. 120).

Ainda sobre as entrevistas nas pesquisas sociais, Silveira (2002) fala do envolvimento entre sujeitos culturalmente constituídos e circunstancialmente situados, quer como entrevistadores, quer como entrevistados. Assim, de acordo com a mesma podemos pensar e investir nos jogos de linguagem, na reciprocidade e nas redes de representações. Em uma entrevista, previamente agendada, num contexto de pesquisa (escola), as pessoas entrevistadas se esforçarão para corresponder aos objetivos da pesquisa, e isso precisa ser considerado. Assim, juntamente com Silveira (2002) podemos investir em outras questões que não fidedignidade, exatidão e autenticidade.

No caso da nossa pesquisa, com agendamentos prévios para a entrevista na própria escola onde foi realizada a observação, identificamos nos sujeitos, além de certa tensão, um ‘esforço’ para corresponderem às expectativas da pesquisa. Como no caso da Professora “Aline”, que em dado momento da entrevista acusou familiares por práticas racistas, demonstrando atenção à questão racial.

Entrevistamos a professora Aline e a estagiária, no final da primeira etapa da observação participante, em meados de novembro de 2022, e a professora Fábria, no final da segunda etapa da observação participante, em meados de junho de 2023.

Para preservar a identidade das profissionais participantes da pesquisa decidimos identificá-las por meio de pseudônimos. Assim, no decorrer da pesquisa vou chamar de Aline a primeira professora entrevistada, regente da turma em 2022, e de Fábria a segunda professora entrevistada, regente da turma em 2023; para a estagiária que acompanhou a turma em 2022, vou estabelecer o pseudônimo Bia, e a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) que acompanhou a turma em 2023, vou chamar de Val. As três profissionais entrevistadas eram contratadas na época da pesquisa e já faziam parte do contexto pesquisado.

Silveira (2002) nos ajuda a pensar sobre as dimensões circunstanciais da entrevista e também sobre a ilusão da objetividade, pois se concebemos as entrevistas como eventos discursivos, certo é dizer que os discursos inscrevem-se nas temporalidades, ou seja, são produzidos de acordo com as situações ou necessidades.

Mas... “[...] Enfim: se as entrevistas não nos revelam as “verdades” que tanto buscamos, o que fazemos com elas?” (Silveira, 2002, p. 134). Numa pesquisa do tipo etnográfico, que tem como técnica principal de produção de dados a observação participante, nos parece razoável considerar as entrevistas como elementos complementares, de valor subjetivo, já que enunciados não são produzidos e nem entendidos num vácuo discursivo (Silveira, 2002).

Com as devidas autorizações, as entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, busquei transcrevê-las de imediato, a fim de registrar até mesmo as expressões apresentadas pelas entrevistadas. Mas, reconhecemos que as sutilezas das expressões quase sempre nos escapam.

Ainda buscando elementos que pudessem corroborar os dados produzidos com a observação participante, como técnica complementar foi utilizada a análise documental. Assim, foram analisadas as *fichas de matrícula*⁹ das crianças. A escolha por este documento foi feita, porque nele estão contidos dados relacionados à vida das crianças, neste caso, a intenção era checar algo que indicasse a pertença racial dos meninos e das meninas.

Entre tantas informações, como data de nascimento, naturalidade, endereço, dentre outras, encontramos um espaço destinado à declaração de cor/raça, com as seguintes opções: Branca; Preta; Parda; Amarela e Indígena. Mas, num universo de vinte e quatro fichas analisadas, somente em duas delas encontramos a identificação das crianças como *Preta*. Na verdade, na grande maioria das fichas não constava nenhuma marcação de declaração de cor/raça. Isso nos faz pensar que, para a escola e também para os pais, a pertença racial da criança é algo sem nenhuma importância, porque: “Não existe racismo no Brasil”. E, se não há racismo, nada justifica tal declaração, é o famoso e malfadado *mito da democracia racial*¹⁰, pautando as regras até mesmo na parte burocrática da escola.

De acordo com Cavalleiro (2011):

A ideologia da “democracia racial” aparece como um elemento complicador da situação do negro. Essa ideologia, embora se tenha fundamentado nos primórdios da colonização e tenha servido para proporcionar a toda a sociedade brasileira o orgulho de ser vista no mundo inteiro como sociedade pacífica, persiste fortemente na atualidade, mantendo os conflitos étnicos fora do palco das discussões [...]. Representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isentar o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo (Cavalleiro, 2011, p. 28-29).

⁹ Analisamos as *fichas de matrículas* de todas as crianças da turma pesquisada. Em anexo encontra-se um modelo da ficha utilizada pela escola.

¹⁰ O *mito da democracia racial* no Brasil refere-se a um estado de plena igualdade entre as pessoas, sem distinção de raça ou etnia, foi criado principalmente pelo argumento de que, em razão da miscigenação e da convivência entre outras raças no país, não há diferenças nas oportunidades entre populações brancas e não brancas. A origem do conceito está ligada a essa narrativa que ganhou força na década de 1930.

Assim sendo, o mito da democracia racial também está a serviço do racismo, já que por vezes é utilizado para justificar a exploração e o abandono econômico e social da população negra.

1.4 Caracterização dos espaços físicos da escola pesquisada

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), onde desenvolvemos a pesquisa de campo, está bem localizado, numa região metropolitana de Rondonópolis, possui boa infraestrutura, com um pátio bem arborizado. Além das dez salas de referência, convencionais, o CMEI conta com um parque de areia, uma brinquedoteca, uma sala para direção, uma sala para coordenação, uma secretaria, uma sala de professores, uma cozinha e um pátio gramado, com algumas árvores. Não tem refeitório exclusivo, as refeições são servidas em um espaço central que fica entre as salas de referência¹¹ e dá acesso ao parque infantil. No fundo do corredor principal encontra-se a brinquedoteca.

A Figura 1, apresenta, respectivamente, uma mesa do refeitório, pronta para receber as crianças, o pátio gramado nos fundos da brinquedoteca e o espaço interno da brinquedoteca.

Figura 1 – Refeitório, espaço gramado e brinquedoteca



Fonte: Arquivo de Silva (30/09/2022).

No momento das refeições, as crianças se organizam por turma, nas mesas dispostas num espaço central da escola, o qual comporta várias mesas (Figura 1), e geralmente são

¹¹ A nomenclatura sala de referência é encontrada nos Parâmetros Básicos para a Infraestrutura de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006b). Corresponde à sala de aula do Ensino Fundamental.

atendidas várias turmas ao mesmo tempo, e cada turma é assistida pela própria professora, que entrega as refeições com a ajuda da estagiária.

Os momentos de refeições também são momentos de interação entre as crianças, de alguma forma, algumas delas conseguem burlar a orientação de permanecerem sentadas. Assim, os curtos períodos destinados à refeição se convertem facilmente em momentos vibrantes e alegres, graças à *expertise* dos meninos e das meninas.

No dia 23 de maio de 2023, relatei a seguinte situação no Caderno de Campo:

Hoje no refeitório ganhei abraços de Clar, Estrelinha e de MVB. As meninas brancas sempre conseguem se autoafirmar também no refeitório, apesar de toda a vigilância. Já que são várias turmas no refeitório, ao mesmo tempo, também aumenta a quantidade de pessoas adultas na atenção dada às crianças. Mas, algumas delas conseguem “furar o bloqueio” para chegarem onde me posiciono, conseguindo me abraçar, sempre que desejavam. A situação parece ter se tornado um desafio para essas meninas (Caderno de Campo de Silva, 23/05/2023).

São três meninas brancas: Clar, Estrelinha e MVB, e ao longo da observação participante na escola, vamos percebendo que elas se mostram mais confiantes e também recebem mais atenção no espaço escolar.

As duas salas onde desenvolvemos nossa pesquisa, no segundo semestre de 2022, e no primeiro semestre de 2023 são amplas e arejadas, com mesas e cadeiras adequadas às necessidades das crianças pequenas. Possuem armários onde são guardados os materiais pedagógicos, mesas e cadeiras¹² apropriadas para as crianças e uma mesa grande com uma cadeira para a professora. No canto de cada sala encontra-se uma mesa menor com uma garrafa d'água e copos para as crianças, cada uma delas utiliza o próprio copo.

Apesar de ter acompanhado as crianças em diferentes espaços do CMEI, a maior parte da pesquisa aconteceu na sala de referência descrita. Neste espaço registramos abundância de material pedagógico disponível para as crianças: lápis de cor, giz de cera, papel sulfite, massinha de modelar, tinta guache, entre outros. Contudo, sentimos falta de brinquedos e de livros de literatura infantil, os poucos brinquedos disponíveis na sala estavam em péssimas condições de preservação.

É interessante explicar que, no decorrer da observação, foi necessário rever os locais escolhidos para a produção dos dados. No projeto original da pesquisa, escolhemos o parque infantil e a brinquedoteca, como locais privilegiados para observar as crianças. Contudo, por questões estruturais na instituição, o parque infantil ficou inutilizado por alguns meses e o

¹² A cadeira da professora era pouco utilizada, na maioria das vezes ela se acomodava no chão, acompanhando as crianças nas brincadeiras e produções.

mesmo ocorreu com a brinquedoteca (aqui não vamos nos aprofundar nestas questões, porque elas fogem ao propósito da pesquisa). Dessa forma, fizemos a alteração necessária e acompanhamos a turma em diferentes espaços, tais como: sala de referência, refeitório, pátio gramado e em todos os espaços destinados às brincadeiras, livres e dirigidas, incluindo o parque infantil e a brinquedoteca, quando foram disponibilizados.

O parque de areia, com brinquedos fixos (quando liberado) era utilizado pelas crianças da turma apenas uma vez na semana, pois havia um cronograma de uso, para que todas as turmas tivessem a oportunidade de desfrutá-lo durante a semana, assim como a brinquedoteca.

De acordo com o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil,

Um ambiente propício ao bem-estar físico, mental e emocional de crianças planeja, organiza e fornece espaços, materiais, mobiliários e brinquedos que podem proporcionar experiências significativas para ampliar as potencialidades da criança e incentivar o brincar e a exploração. O ambiente oferece oportunidades para que as crianças participem ativamente de sua própria aprendizagem, para que elas adquiram e dominem novas habilidades, ganhem autoconfiança, autonomia e sentimento de pertencimento (Brasil, 2018, p. 61).

O que encontramos na brinquedoteca do CMEI pesquisado vem ao encontro do proposto pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil: uma abundância de brinquedos, organizados em prateleiras coloridas. O piso, recoberto por tatames em diferentes tonalidades... Carrinhos, bonecas, jogos, utensílios de cozinha: fogão, geladeira etc. O espaço é arejado, com ventilador, ar-condicionado e com janelões em toda sua estrutura, com vista para o verde gramado apresentado na Figura 1. Junto à brinquedoteca há um banheiro apropriado para crianças, com pias e sanitários adequados.

Essa descrição detalhada dos espaços e dos elementos que compõem o CMEI pesquisado, nos remete à importância de se considerar a especificidade da educação infantil, pois em nenhuma outra etapa da educação básica encontramos tamanha singularidade. A educação infantil é o começo de uma vida fora do círculo familiar. Promover qualidade nas relações e proporcionar experiências saudáveis para as crianças neste tempo/espaço é fundamental.

Os espaços, materiais, brinquedos e mobiliários são itens potencializadores de aprendizagem e desenvolvimento quando atraem as crianças para brincar e interagir e quando proporcionam simultaneamente multiplicidade de experiências e vivência de múltiplas linguagens (Brasil, 2018, p. 62)

Pensando nas especificidades da educação infantil, desenvolvemos o próximo capítulo apresentando pontos importantes da Sociologia da Infância e dos Estudos Culturais, pensando

nas suas inter-relações com os estudos das infâncias, relacionando-os às culturas infantis. Por fim, ainda neste capítulo, teorizamos a construção da identidade/diferença na educação infantil.

CAPÍTULO II – ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: INFÂNCIAS, CULTURAS INFANTIS, IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CRECHE

Este capítulo é importante para nos ajudar a pensar na contribuição dos Estudos Culturais como possibilidade teórica que considere a criança como produtora de cultura. Na sequência discorreremos brevemente sobre infâncias, culturas infantis e identidade e diferença na creche.

2.1 Estudos Culturais e Educação Infantil

Desde seu surgimento, os Estudos Culturais fazem enfrentamentos às tradições elitistas que persistem insistindo numa distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, considerando a primeira como *cultura burguesa, erudita*, entendida como a máxima expressão do espírito humano e pautando a segunda como *cultura operária, popular*, supostamente menor e sem relevância (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Esta pesquisa se inspira nos Estudos Culturais, por considerar que essa perspectiva vem ao encontro do que acreditamos e do que buscamos para a comunidade escolar e, principalmente, para as crianças, pois juntamente com Costa, Silveira e Sommer (2003) lutamos por uma cultura pautada em oportunidades democráticas, com educação de livre acesso, onde as pessoas e as crianças possam ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados.

Richard Johnson (2006) no texto¹³ O que é, afinal, Estudos Culturais?, traz uma análise sobre a influência do marxismo sobre os Estudos Culturais, incluindo três premissas principais, que julgamos fundamental, quando se discute o tema da identidade/diferença na educação infantil:

A primeira é que **os processos culturais estão intimamente vinculados** com as relações sociais, especialmente com as relações e formações de classe, com as divisões sexuais, **com a estruturação racial das relações sociais e com a opressão de idade**. A segunda, é que **a cultura envolve poder**, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais [...]. E a terceira, que se deduz das outras duas, é que **a cultura não é um campo autônomo** nem externamente determinado, **mas um local de diferenças e de lutas sociais** (Johnson, 2006, p. 13, grifo nosso).

A discussão dos processos culturais, vinculados às relações de poder e de lutas sociais, nos parece necessária, até porque com os Estudos Culturais a questão do poder foi remetida para o centro das discussões e precisava ser problematizada na linguagem, no simbólico e no

¹³ Trata-se do primeiro capítulo do livro organizado por Tomaz Tadeu da Silva (2006) – O que é, afinal, Estudos Culturais? (Editora Autêntica).

inconsciente (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Da mesma forma, a compreensão do próprio surgimento dos Estudos Culturais, nos anos 1960, torna-se importante, assim como sua expansão e utilização no campo educacional.

Os estudos culturais, como campo de teorização e investigação, emergem na Inglaterra com a publicação de três livros: *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart; *Cultura e sociedade*, de Raymond Williams, e *A formação da classe operária inglesa*, de E. P. Thompson, respectivamente em 1957, 1958 e 1963 (Escosteguy, 2006).

[...] Para Williams, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença qualitativa entre, de um lado, as “grandes obras” da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência (Silva, 1999, p. 131).

Em aproximadamente sete anos da publicação da primeira obra seminal, *As utilizações da cultura*, de Richard Hoggart, em 1957, foi fundado, na Universidade de Birmingham na Inglaterra, o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, de inspiração marxista. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003),

É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 38).

De acordo com os autores supracitados, a cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes de uma dada classe social ou mesmo como processo estético, intelectual ou espiritual. Antes, precisa ser compreendida considerando a enorme expansão de tudo que está associado a ela (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Assim, um documentário televisivo, as imagens de um livro, a forma de um personagem, as músicas de uma banda qualquer, podem ser considerados autênticos textos culturais¹⁴.

De difícil definição, os Estudos Culturais, cada vez mais, têm sido utilizados em pesquisas no campo educacional brasileiro, com diferentes ênfases:

Podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contradisciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura [...] eles rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas

¹⁴ Nesta pesquisa, registramos diversos textos culturais voltados para o eurocentrismo: somente imagens de crianças brancas em um vídeo sobre os cinco sentidos; livros de literatura infantil com uma única representação (a de pessoas brancas) e, ainda, um personagem negro, com a aparência de um homem branco (Tio Barnabé).

em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas (Treichler; Grossberg, 2011, p. 12).

Os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento, antes, poderiam ser descritos como um tumulto teórico, já que são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Desde o início, nunca pretenderam ser disciplina acadêmica, no sentido tradicional do termo, com contornos delineados e fronteiras balizadas. Ao contrário, eles estão caracterizados por um conjunto de abordagens e reflexões que envolvem múltiplos campos já estabelecidos (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

A escola vivencia diariamente a disputa curricular, ou seja, a luta pela valorização dos conhecimentos considerados válidos. Em meio a toda essa luta, buscamos conceber a cultura como experiência de todos os grupos humanos, não somente de grupos privilegiados.

A emergência e consolidação dos Estudos Culturais têm fundamental importância para o aprofundamento da visão de cultura e do papel da educação. A partir das reflexões desenvolvidas por essa área, o conceito de cultura se expande e passa a ser central para o âmbito das ciências humanas e sociais, inclusive da educação (Oliveira, 2009, p. 36).

O percurso percorrido pelos Estudos Culturais até aqui, foi marcado por influências do marxismo, especialmente com as contribuições de Gramsci (na superação da indiferença entre alta cultura e cultura popular), pelo feminismo, pelo pós-colonialismo, pelo pós-estruturalismo e pelos estudos sobre raça e racismo, dentre outros.

E, no que diz respeito à questão racial, pode-se dizer que os estudos numerosos sobre as questões críticas de raça e racismo são resultantes de um longo combate interno, contra um silêncio prolongado em torno desse assunto (Costa; Silveira; Sommer, 2003).

Isto significa que nem sempre os Estudos Culturais tiveram a preocupação com questões raciais, este debate se tornou realidade no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) com Stuart Hall¹⁵ em 1964. Ele também foi um dos responsáveis por incluir as questões de gênero nos Estudos Culturais. Participou da fundação do CCCS (Universidade de Birmingham – Inglaterra) e foi diretor durante seu período mais fértil, nos primeiros quatro anos. Na verdade, foi Stuart Hall quem assumiu os Estudos Culturais como projeto institucional, conduziu e se

¹⁵ Stuart Hall nasceu em 1932, na Jamaica, filho de uma família de classe média, adquiriu, ainda jovem, consciência da contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive à experiência da dependência colonial, de classe e cor, e de como isso pode destruir você, subjetivamente. O movimento pela independência da Jamaica fez parte do ambiente em que ele cresceu, ao passo que a Segunda Guerra Mundial foi fundamental ao suscitar nele, estudante secundarista, uma consciência histórica e geográfica como contexto das preocupações anticoloniais de sua geração. [...] Em 1951, foi estudar literatura em Oxford e acabou não mais voltando a morar na Jamaica (Sovik, 2003, p. 10).

responsabilizou por algo que se tornou um movimento acadêmico-intelectual internacional (Sovik, 2003).

Com a preocupação de fazer dialogar uma teorização complexa e sofisticada com as demandas de segmentos sociais, Hall transferiu-se, em 1979, de Birmingham para a Opjgn University, [...]. De lá dirigiu, com êxito, esforços para institucionalizar os Estudos Culturais britânicos, fazendo deles abordagem que engajava os intelectos não só na estufa, mas também em campos mais amplos da população britânica cujo acesso à educação superior era limitado ou recente. Nos anos 80 e 90, veio a aceitação dos Estudos Culturais no meio acadêmico britânico e sua incorporação pela indústria editorial como linha de produção acadêmica e de interesse geral, com boas vendas. Finalmente, Stuart Hall assistiu a um crescente interesse pelos Estudos Culturais fora da Grã-Bretanha, por estudiosos nos mais diversos lugares, principalmente no enorme e rico meio universitário dos Estados Unidos (Sovik, 2003, p. 13).

Do ponto de vista histórico, a introdução dos Estudos Culturais no Brasil pode ser considerada nova, data de meados dos anos de 1990. Mas suas contribuições no campo educacional já são reconhecidas. Nos últimos anos tem aumentado o número de pesquisadores e pesquisadoras da área da educação e muitos têm utilizado os Estudos Culturais para se aprofundar em temas relacionados a discursos e artefatos culturais, formação de professores, programas educativos e práticas escolares, tomando a cultura como central na disputa pelos significados.

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla (Silva, 1999, p. 133-134).

Em um sistema educacional como o brasileiro, marcado pela pluralidade cultural e constituído em um contexto de profunda desigualdade e de descaso pelo poder público, trabalhar na perspectiva dos estudos culturais é condição *sine qua non* para se contemplar, de forma adequada, toda a diferença presente nesta nação.

Comumente, pesquisas e publicações inspiradas nos Estudos Culturais têm como conteúdo privilegiado grupos sociais assentados historicamente em condição de subordinação, a saber: mulheres, negros e negras, homossexuais, pessoas com necessidades especiais, e outros. Temas como etnicidade, gênero, sexualidade, subjetividade, identidade, passaram a ser objetos de estudo desse campo (Oliveira, 2009; Costa; Silveira; Sommer, 2003). Mas, poucas pesquisas se remetem às crianças como grupo subordinado. Pode-se considerar que o grupo geracional dessa etapa é subordinado ao mundo dos adultos, mesmo no interior de cada grupo, dentro de sua própria estrutura ou contexto.

De acordo com Oliveira (2009), reconhecimento e valorização dos conhecimentos e práticas culturais de grupos que historicamente têm sido excluídos dos contextos escolares, têm se tornado tema comum nas discussões acadêmicas. A pesquisa aqui apresentada possui estreita ligação com a cultura, a linguagem e o simbólico, pautando a criança em seu processo de construção da identidade/diferença, no contexto escolar, onde discursos são produzidos e atualizados dia a dia, interferindo positiva ou negativamente na subjetividade das crianças.

[...] De certa maneira, pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 54).

Professores(as) pesquisadores(as) são parte do contexto cultural em que pesquisam, estão envolvidas com a cultura da sua situação profissional, são gestados(as) nela e por ela. Estamos imersos(as) nos processos de colonização, somos o tempo todo influenciados(as) pelos processos que tentamos denunciar e combater, em um movimento contínuo de resistência e reprodução. No meu caso específico, tenho travado uma luta comigo mesma e com minha história, no esforço de me afastar da minha identidade docente, construída há longa data, para produzir a pesquisa de forma ética e comprometida, pois sabemos que:

A cultura desempenha papel constitutivo na vida social. As práticas sociais não são apenas influenciadas pela cultura, são atravessadas por ela, por um campo de produção e negociação de significados. Isso exige das ciências humanas e sociais uma revisão de seus métodos de pesquisa, outros olhares e posturas em relação aos seus objetos de estudo e ao papel do(a) pesquisador(a), uma vez que esse(a), ao mesmo tempo que toma a cultura como seu objeto de estudo, está inserido(a) na própria cultura, portanto, seu trabalho precisa responder aos desafios colocados pela história, pela sociedade (Oliveira, 2009, p. 40).

Os Estudos Culturais articulam a possibilidade de alcançar a todos os envolvidos no processo educacional, e de forma particular alcançar e contemplar as diversas vozes ausentes na seleção da cultura escolar (Santomé, 1995), tais como as culturas infantis e juvenis; as etnias minoritárias ou sem poder; a classe trabalhadora e o universo das pessoas pobres, dentre outras.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Entretanto, é preciso reconhecer que não se trata de um movimento simples. Pois, para professores(as), que também foram forjados/das em contextos culturais marcados pelo monoculturalismo e pelos processos de colonialidade, faz-se necessário romper barreiras, por meio de atitudes e transgressões. Refutar o que está posto, romper com o “normal”, ir além, fazer diferente, buscar possibilidades educativas.

[...] Uma ação docente multiculturalmente orientada, que enfrente os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aula, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

Neste sentido, Santos (1999) denuncia a dificuldade em se realizar o diálogo multicultural, pois algumas culturas foram e continuam sendo reduzidas ao silêncio, tendo suas formas de ver e significar o mundo não pronunciadas. Uma dessas culturas é exatamente a do povo negro, escravizado no Brasil, que após a “abolição”, há aproximadamente 135 anos, continua lutando por justiça social e por direitos negados ao longo desses anos. Da mesma forma, a criança negra, no espaço escolar, dia a dia precisa abrir fissuras e ser resistente para não sucumbir, pois está imersa no racismo estrutural¹⁶, que pauta as relações sociais no Brasil e na escola.

2.2 Especificidades das infâncias

O ser humano está sempre em desenvolvimento, e a infância, categoria geracional permanente de estatuto próprio (Lima; Moreira; Lima, 2014), é um período propício para muitas aprendizagens. Para o desenvolvimento desta subseção,

Partiremos da Sociologia da Infância, campo de conhecimento emergente, que consideramos um grande movimento, o qual questiona a sociedade em relação ao reconhecimento da criança como sujeito de direito, trazendo a compreensão da **criança como ator social e a infância como uma construção social**, contribuindo, assim, para um novo olhar sobre a infância e criança (Machado; Brostolin, 2022, p. 41-42).

É preciso reconhecer que existem várias infâncias, elas podem ser contextualizadas de acordo com a época e o lugar, pois o sentimento de infância é algo construído socialmente (Kramer, 2007; Pastore, Barros, 2016; Ariès, 2017).

¹⁶ Concebe o racismo como parte da estrutura social que se manifesta a todo momento e de várias formas. Assim, todo cidadão pode ser considerado ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo (Almeida, 2019).

De acordo com Ariès (2017):

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia do século 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, 2017, p. 28).

Pode-se dizer que à criança nem sempre foi empregado zelo e atenção. Houve época em que os meninos e as meninas eram tidos como pequenos adultos, participando de comemorações, festividades e trabalhos coletivos comuns a todos. Não existiam grandes separações entre atividades reservadas às crianças das destinadas aos adultos (Ariès, 2017).

Apenas a partir do século XVIII, a concepção de infância no ocidente foi configurada, passando a ser compreendida no contexto social e econômico (surgimento do sentimento de infância). Com isso as crianças passaram a serem tratadas com particularidade e a serem percebidas nas suas singularidades por possuírem sentimentos próprios a partir das diferentes idades.

Consideramos a contribuição de Philippe Ariès, como um dos precursores desta discussão. Mas, é importante lembrar que sua obra está centrada no sentimento sobre a infância nas camadas mais nobres da sociedade europeia. Ou seja, **seu estudo foi desenvolvido exclusivamente com crianças brancas**, num contexto específico da alta sociedade francesa, a partir da Idade Média. Contudo, é importante ressaltar, partindo das descobertas de Ariès, que a infância não pode ser pensada de maneira universalizante, antes, precisa ser pautada em espaços e tempos específicos e contextualizados. De acordo com Pastore e Barros (2016):

Nos últimos anos, estudos com a infância buscam compreender os modos de ser criança através do cotidiano e contextos específicos das culturas e sociedades às quais pertencem, colocando-a como protagonista de sua história e buscando a desuniversalização do termo infância (Pastore; Barros, 2016, p. 20).

As autoras supracitadas desenvolveram uma pesquisa com crianças moçambicanas de uma comunidade periurbana, na cidade da Matola. Suas narrativas trazem as experiências das crianças nos seus espaços de significação, onde tarefas e responsabilidades se misturavam com o espaço do brincar, das brincadeiras e do faz-de-conta (Pastore; Barros, 2016). Assim, responsabilidade e maturidade definem o ser criança naquele contexto, especialmente se pensarmos nas atividades domésticas exercidas por elas, juntamente com o brincar e o estudar, evidenciando que em algumas comunidades moçambicanas há forte compartilhamento por parte das crianças entre as atividades comuns aos adultos e as brincadeiras do cotidiano infantil.

Partindo das observações de Pastore e Barros (2016), compreendemos a necessidade de se considerar a existência de várias infâncias, pois existem tantas infâncias quanto países e culturas, e no interior de cada cultura e país também há várias infâncias. Uma criança que vive em Moçambique certamente possui experiências diversas de uma criança que vive num apartamento no centro de São Paulo e mesmo de uma que vive no interior paulistano.

A compreensão sobre a existência de várias e diferentes infâncias, nos remete a diferentes pensamentos a respeito da infância vivida pela criança negra no contexto escolar brasileiro. Assim, consideramos importante desenvolver esta pesquisa, pautando o significado e o lugar da infância negra em contextos de atendimento coletivo.

Será que as crianças que pedem nas vias públicas, ou que ofertam algum tipo de serviço são vistas da mesma forma pelas pessoas adultas, independentemente da cor da pele ou da estrutura do cabelo? Como são vistas por nós, pela sociedade e pelo governo? Será que em algum momento de nossas vidas paramos para pensar sobre isso?

Não basta pensar, é importante fazer opções. Nossa opção teórica neste trabalho toma como base a Sociologia da Infância:

[...] É uma disciplina científica, filiada à sociologia, que objetiva conhecer a infância como categoria social, e **as crianças**, enquanto membros da sociedade, atores sociais e **agentes de culturas**. Neste sentido, a sociologia da infância, não apenas está aberta a diferentes teorias e abordagens, no seu interior – [...] como está consciente de que não conseguirá cumprir seu programa teórico se não se abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária da criança e que seja sustentado numa superação de dicotomias tradicionais, profundamente redutoras da compreensão da infância (Sarmiento, 2013, p. 20, grifo nosso).

Os investimentos da sociologia da infância têm repercutido no Brasil, desenhando um cenário favorável à criança, onde ela passa a ser concebida como produtora de cultura, com oportunidade e protagonismo em diversas instâncias. Assim sendo, consideramos importante pensar as infâncias e as crianças que frequentam a Educação Infantil em seus aspectos relacionais e coletivos (Machado; Brostolin, 2022).

Esta fase pela qual todos nós passamos (a infância) é, então, inserida na pauta das discussões, e políticas públicas são elaboradas a favor deste significativo grupo social.

Ao longo das últimas décadas, novos olhares se voltaram para as crianças, vistas não mais como seres meramente biológicos ou como um modelo ideal e abstrato de criança, mas como sujeitos sociais marcados pela pluralidade de contextos sociais, étnico-raciais culturais e históricos que as constituem (Tebet; Abramowicz, 2014, p. 45).

Neste sentido, é possível traçar um paralelo entre a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais. Numa breve contextualização histórica destas duas áreas, nota-se alguns pontos de convergência.

De acordo com Sarmento (2013), a Sociologia da Infância tem seu ponto de emergência, a partir do Centro Europeu das Nações Unidas, sediada em Viena, com a publicação de um conjunto de relatórios sobre a situação das crianças em vários países, organizado pelo sociólogo dinamarquês Jeens Qvortrup. Uma das razões para o surgimento do campo está relacionada com a preocupação social com as crianças, especialmente as crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais empobrecidos.

Talvez o surgimento do campo da Sociologia da Infância possa apresentar alguns pontos de convergência com o surgimento dos Estudos Culturais e mesmo do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham na Inglaterra, em 1964. Os dois campos de estudo se preocuparam, logo de início, com as situações de grupos subalternizados. Segundo Sarmento (2013), razões sociais marcantes fundamentam a renovação dos estudos sociológicos da Infância. Mas, há de se considerar também as razões epistemológicas:

A rutura com uma concepção biologista, teleológica e universalista do desenvolvimento infantil colocou a sociologia da infância na rota de um pensamento questionador da construção social da infância, isto é, da análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de conceptualizações, interpretação do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas. Por outras palavras, à sociologia da infância atribui-se a tarefa de procurar interpretar o modo como a sociedade produz as gerações [...] (Sarmento, 2013, p. 19).

Na nossa concepção, as novas gerações só podem ser produzidas socialmente em meio aos processos culturais. Neste sentido, pode-se assinalar um ponto de convergência fundamental entre a Sociologia da Infância e os Estudos Culturais. Como vimos em Oliveira (2009), as contribuições dos Estudos Culturais estão relacionadas ao reconhecimento e valorização de conhecimentos e práticas culturais de grupos historicamente excluídos dos contextos escolares.

Ademais, os Estudos Culturais e a Sociologia da Infância são campos interdisciplinares que podem ser identificados pelo compromisso político e engajamento social (Oliveira, 2009; Sarmento, 2013).

Entretanto, apesar de todo o esforço empreendido por militantes da causa, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, o cenário que ora se apresenta, no que tange ao

lugar da infância negra, é afetado por uma multiplicidade de fatores que caracterizam e definem as diferentes infâncias dentro de um mesmo contexto.

De acordo com Kramer (2007), há uma diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos: a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo... Todos esses fatores, somados a tantos outros, contribuem para que a criança negra continue ocupando um lugar marginal nas escolas brasileiras, desde a educação infantil.

Pensando em todas essas questões, priorizamos desenvolver um estudo com as infâncias negras, no contexto da creche, buscando ventilar o debate, contribuindo, de alguma forma, para que toda criança seja digna de atendimento justo, desde a mais tenra idade. Não de uma justiça aparente e superficial, que agrada por obrigação. Pensamos na justiça, em profundidade, capaz de proporcionar um tratamento que promova seu bem-estar, elevando sua autoestima e contribuindo com seu desenvolvimento e sua capacidade criativa, de forma saudável e equilibrada. Isto é, construindo uma cultura étnico-racial de forma positiva.

Acreditamos no potencial dos educadores e das educadoras, para construir propostas alternativas e plurais. Sempre há espaço para inovar, ousar, mergulhar em experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”, mobilizando a comunidade educacional para a construção de práticas significativas para todas as crianças na Educação Infantil.

2.3 A criança: produtora de cultura

Neste estudo, tomamos como cultura as considerações desenvolvidas por Silva (1999),

Isso significa entender a cultura, em oposição à natureza, como produção e criação humana. Nessa concepção de cultura, não se faz uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre “alta” e “baixa” cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em “cultura”, mas em “culturas” (Silva, 1999, p. 61).

A Educação Infantil, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/2006, como primeira etapa da educação básica, é, assim como os demais espaços de convivência social, um espaço de encontro de culturas, de disputa e de barganhas culturais. Neste sentido:

A Sociologia da Infância [...] traz novos olhares para as crianças, rompendo com a ideia abstrata e um modelo universal de desenvolvimento da criança; nela, as crianças são compreendidas como sujeitos sociais atravessados pela complexidade e pluralidade de contextos sociais e como produtores de cultura (Machado; Brostolin, 2022, p. 43).

Considerar a criança como sujeito produtor de cultura, significa reconhecer que sua lógica é própria, específica e, por vezes, diferente da lógica das pessoas adultas.

[...] A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo). [...] Nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar? (Kramer, 2007, p. 16).

O espaço escolar é permeado de narrativas, experiências e significados produzidos continuamente nas práticas cotidianas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a criança é:

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

Assim, reconhecemos a criança como produtora de cultura, não de uma cultura menor ou simplificada, mas da sua própria cultura, com sonhos, fantasias e representações próprias da infância.

As crianças não apenas contribuem ativamente para a cultura adulta e de sua própria infância de uma forma direta. As crianças se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares (Corsaro, 2011, p. 52-53).

Por meio das brincadeiras e interações ocorridas em creches e pré-escolas, ou em qualquer outro espaço social, a criança não só participa das atividades culturais de seu meio, como também produz cultura, dá sentido às suas vivências, significando suas ações e tomando (pequenas) decisões. Quando brinca, atua com seriedade no desempenho de cada papel. É capaz de se passar por objetos, coisas ou seres de diferentes naturezas, alternadamente ou concomitantemente, de acordo com seu bel-prazer.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 20).

A criança é também tributária nos processos culturais, acrescentando elementos a estes por meio de suas invenções brincantes e de suas representações sociais. Quando nasce, está

inserida em um mundo que “já existe”, com suas funcionalidades e precariedades, em uma época e em um lugar específicos. “Um mundo como ele está sendo: múltiplo e plural. Um mundo da diferença” (Backes, 2005, p. 51). No seu processo de desenvolvimento, enquanto passa por transformações físicas, emocionais e cognitivas, é afetada continuamente por esta inserção.

E, finalmente, quando alcança o período escolar, passa novamente por uma imersão cultural, por meio do convívio e interação com as demais crianças do seu grupo, construindo novos significados culturais, novas referências.

De acordo com Moreira e Candau (2003), há estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s):

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é coextensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente (Moreira; Candau, 2003, p. 159).

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura devem ser concebidas como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados (Moreira, Candau, 2003).

Por ser, geralmente, o primeiro local de contato da criança fora de seu ambiente familiar, a educação infantil é caracterizada, de forma particular, pela corresponsabilidade entre escola e família e pelo processo de formação dos meninos e das meninas.

Se até meados do século XX as sociedades eram mais fechadas e as socializações infantis aconteciam de maneira controlada, pois os pequenos ficavam expostos basicamente à socialização realizada pela família, as sociedades contemporâneas são extremamente diferenciadas e possuem poucas condições de estabilidade nos seus procedimentos de socialização. Os atores sociais são socializados, desde tenra idade, em diferentes espaços, como a família, a creche, o grupo de colegas, a televisão e as diversas culturas (Barbosa, 2007, p. 1063).

Partindo desta concepção, vamos focar nosso olhar na creche, responsável pelo atendimento às crianças pequenas, da primeira etapa da educação infantil. Neste ambiente educacional, identidades são forjadas, valores são reforçados ou abdicados.

A creche se constitui como primeiro espaço coletivo ocupado pela criança, longe da tutela da família. É certo que, para algumas delas, este ambiente se apresenta mais favorável e seguro que sua própria casa. Mas, a maioria das crianças, especialmente no início do ano letivo, sente o impacto deste novo contexto, umas menos, outras mais.

O desconforto dos meninos e das meninas, nos primeiros dias na creche, é uma realidade que precisa ser considerada. Eles e elas reagem de diferentes formas: por meio do choro, da birra, da abstinência de alimentos e, em casos mais extremos, podem ocorrer até mesmo diarreia e febre emocional.

Desde os primeiros minutos na creche, a criança começa a interagir com adultos e com seus pares (outras crianças), estabelecendo, a princípio, uma comunicação elementar, por meio de olhares, movimentos e gestos. Mas, a qualidade destas interações modifica muito no decorrer do dia, de acordo com diferentes variáveis, tais como: disponibilidade da criança, tempo de ingresso na instituição, atenção recebida das pessoas adultas que ali estão, dentre tantas outras. Para algumas crianças, este processo de entrada na creche parece ser mais simples. Mas, para a maioria delas, se apresenta complexo e por vezes doloroso.

Neste contexto, o papel docente é fundamental para que os meninos e as meninas sintam-se confortáveis e acolhidos no novo ambiente. Não existe uma fórmula a ser seguida, o que é interessante para uma criança pode ser ameaçador para outra. O professor ou a professora irá descobrir como conduzir a situação no dia a dia, são contínuas descobertas, que se atualizam ao longo do ano letivo, a cada nova possibilidade. Porque o ser humano é complexo, e as relações sociais se estabelecem em meio a essa complexidade.

Mediante um conjunto infinito de acontecimentos síncronos e dinâmicos, as crianças vão apreendendo o mundo, a cultura e o significado de cada coisa, ao mesmo tempo em que vão se reinventando.

Pesquisas recentes identificaram processos, rotinas, preocupações e valores específicos de pares. Esses estudos sugerem que as culturas de pares surgem, desenvolvem-se e são mantidas e refinadas entre os diversos ambientes sociais que compõem os mundos das crianças (Corsaro, 2011, p. 154).

Neste sentido, é importante lembrar que interações e brincadeiras como eixos norteadores da Educação Infantil (DCNEI/2010; PMEI/2016, BNCC/2017) são fundamentais nos processos de atendimento à primeiríssima infância, corroborando o estabelecimento de trocas e negociações entre as crianças, constituindo o que conhecemos como cultura de pares:

Definimos culturas de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças. Essa visão de culturas de pares está em conformidade com a reprodução interpretativa. As crianças não vivem individualmente o ingresso no mundo adulto; em vez disso, elas participam nas rotinas culturais nas quais as informações são primeiramente mediadas por adultos (Corsaro, 2011, p. 151).

As crianças estão em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem. Aprendem com adultos, com outras crianças e com o meio que as cerca, por imitação e também por invenção. Nas interações e brincadeiras que criam e desenvolvem, agem com seriedade, as culturas que elaboram são resultantes da ‘apropriação criativa’ que realizam a partir das informações do mundo que as cerca, elas acessam o mundo adulto para formularem seus próprios saberes, enquanto grupo de iguais (Barbosa, 2007).

Criando e recriando enredos, temas e novas formas de brincar e conceber o mundo, em constante movimento, as crianças são autênticas em suas escolhas, e se movem no mundo buscando apreendê-lo, sem a preocupação com conceitos, termos ou conteúdo.

No Brasil, e cada vez mais nos países em desenvolvimento, as crianças estão sendo inseridas nas creches e em outros contextos educativos cada vez mais cedo (Corsaro, 2011), o que aumenta sobremaneira a responsabilidade de gestores escolares e educadores que atuam na educação infantil, seja pública ou privada.

Considerar as crianças em suas especificidades e culturas, independentemente do contexto escolar ou familiar, é um desafio para toda a sociedade, pois é preciso lembrar que os meninos e as meninas não são simples receptáculos passivos de informações e orientações. Antes, são cidadãos e cidadãs de direitos (DCNEI/2010), demonstrando a todo o momento suas capacidades para agir e interagir, aderir/refutar e reinventar o mundo.

Quando inseridas em espaços coletivos, as crianças buscam ocupar um lugar participando das brincadeiras livres e das atividades propostas, de diferentes formas e com diferenciados níveis de envolvimento, desde a mais tenra idade. Entender suas culturas, seus modos de agir e de sentir, escutar seus gostos e preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano (Barbosa, 2007). Esse é um dos papéis da educação infantil.

Apresentamos uma tirinha, para ilustrar a questão da imersão da criança na cadeia de produção e ressignificação dos processos culturais.

Figura 2 – Tirinha de Quito



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/324048135664943414/>. Acesso em: 02 fev. 2022.

Nesta tirinha de Quito, a personagem Mafalda tenta explicar, de forma espirituosa, o fenômeno da imersão cultural pela qual as crianças passam desde o nascimento. Neste sentido, trago Oliveira e Silva para ajudarem na problematização do que está posto socialmente.

Desde o nascimento **aprendemos formas de ser e estar no mundo**, nos relacionamos com outras pessoas e construímos pensamentos sobre o que é o ser humano e a sociedade. Dessa forma, **pertencemos a uma família constituída pelo matrimônio entre homem e mulher** e, ao nos tornarmos adultos, seguimos esse modelo que se perpetua ao longo das gerações (Oliveira, Silva, 2019, p. 8, grifo nosso).

Essas alegações apontadas por Oliveira e Silva (2019) estão no cerne da sociedade, e parte da sociedade (a ala reacionária) procura formar as novas gerações por meio dessa forma de conceber o mundo. Assim, a escola torna-se a instituição responsável por essa manutenção, ainda que seja prejudicial à maioria dos estudantes que ali estão. A escola como está posta, ainda não consegue reconhecer os diversos arranjos familiares, ainda não está preparada para as diferenças físicas, raciais e de gênero. Ao longo de nossas vidas somos classificados e hierarquizados em função de critérios definidos pelos grupos hegemônicos:

Nossa vida em sociedade é regulada pelo Estado e suas leis e vivemos organizados através de hierarquias e graus de prestígio. Há valores que se fundamentam nesses prestígios e em classificações sociais, tais como gênero, raça, idade, orientação sexual, aparência física, grau de escolaridade e outras. E assim a vida segue naturalmente... (Oliveira; Silva, 2019, p. 8).

O aprendizado do valor dado às diversas classificações sociais e às formas de ser e estar no mundo, se intensifica sobremaneira no período escolar, em que as crianças se deparam com diferentes pessoas: crianças e adultos. E, se deparam também com diferentes culturas e modos de se posicionar diante das situações.

Passamos pela escola, entre outras coisas, para apreendermos alguns valores. Ou seja, passamos “uma vida” sendo moldados para compreender o significado do que é ser homem, mulher, velho, criança e tudo o mais que nos cerca.

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (Hall, 1997, p. 40-41).

O trabalho da escola e da sociedade é incessante, para enquadrar, “adaptar” a criança. **Enquadrar**, no sentido mesmo de colocar todas em quadrados, negando as diferenças culturais, as necessidades individuais e a especificidade da infância.

Há o predomínio da cultura hegemônica na escola,

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (Candau, 2011, p. 241).

A Educação Infantil não escapa a esta produção e as crianças enfrentam (todos os dias) o desafio de se manterem em suas diferenças, mesmo com os apelos à homogeneização. É importante reconhecer que esta forma de funcionamento da instituição escolar está a serviço das pessoas adultas e da própria instituição, desconsiderando as especificidades da infância.

Hall (1997) em seu texto – *A centralidade da cultura* – examina por que a regulação e o governo da cultura são tão importantes e dissecam algumas das tendências nos novos modos de regulação surgidos nas últimas décadas. Para ele, é importante sabermos como a cultura é modelada, controlada, já que ela nos governa – “regula” nossas ações sociais e práticas. Pois, toda a nossa conduta e todas as nossas ações são reguladas normativamente pelos significados culturais. Nesse sentido: “Pode valer a pena analisarmos estas formas de ‘regulação *através* da cultura’, mais detalhadamente, com o propósito de compreendermos de modo mais acurado e diferenciado como a cultura funciona” (Hall, 1997, p. 41).

Nestes termos, Hall (1997) fala de regulação normativa, no sentido de que, quando fazemos alguma coisa, temos de ser capazes de prever seus fins, já que as ações humanas são guiadas por normas ou propósitos. A regulação normativa dá forma, direção à conduta e à prática humana, guia nossas ações. Contudo, é importante considerar, com Hall (1997), que na regulação normativa há rupturas, caso contrário, o mundo repetiria a si mesmo simples e infinitamente. Essas normas funcionam por meio do estabelecimento de classificações.

Outra forma de “regular culturalmente” nossas condutas está nos sistemas classificatórios, “[...] que definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é ‘aceitável’ e o que é ‘inaceitável’ em relação a nosso comportamento, nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos,

que costumes e práticas são considerados “normais” e “anormais”, quem é “limpo” ou “sujo” (Hall, 1997, p. 42).

Esses sistemas classificatórios são reproduzidos no espaço escolar, muitas vezes com perversidade, de forma particular em relação à criança negra, que, com raras exceções, é classificada como problemática, faminta e rebelde.

Por último, Hall (1997) define uma terceira forma de regulação que acontece através da cultura e da produção ou ‘constituição’ de novos sujeitos, ou seja, a regulação dos diversos tipos de sujeitos que somos, ou nos tornamos (Hall, 1997).

A regulação por meio da “mudança cultural”, pela produção de novas subjetividades é, sem dúvida, um modo poderoso de “regular através da cultura”. E o campo da educação, por meio do seu currículo, é um espaço central de produção de (novos) sujeitos.

Por isso que, para os Estudos Culturais, é tão importante desnaturalizar a cultura. A cultura não é um conjunto de atributos essenciais de um grupo ou de um indivíduo. Não é um conjunto de produtos acabados e finalizados que podem (devem!) ser transmitidos ou recebidos pelos outros. Ao contrário, a cultura é um trabalho de produção, invenção, criação, construção [...]. A cultura é prática de significação, é prática produtiva, é uma relação social, é uma relação política (de poder), **é produtora de identidades e diferenças** (Backes, 2005, p. 100-101, grifo nosso).

Esta breve discussão sobre cultura como prática de significação produzida e que produz sentidos continuamente, nos permite desenvolver a próxima seção e melhor compreender a questão da **identidade e da diferença na Educação Infantil**. Também poderá nos ajudar a pensar algumas mudanças possíveis, no sentido de forjar novas formas de agir e de conceber a educação dos meninos e das meninas, passando a um nível mais esperançoso para as crianças negras da creche.

2.4 Identidade/diferença na Educação Infantil

A questão principal desta pesquisa é a necessidade de se observar as relações que ocorrem entre as crianças na creche, em suas nuances e sutilezas, buscando apreender como as crianças percebem a diferença entre seus pares, pois esse processo é importante para a construção de suas próprias identidades.

Nesta pesquisa nos valem os Estudos Culturais, que nos ajudam a pensar questões como cultura, identidade, discurso e representação, de forma articulada (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Neste sentido, podemos dizer que as identidades são produzidas por meio da

(re)produção de significados sociais, de forma contextualizada, por meio de processos que envolvem, além de cultura, significação e poder.

Há, entretanto, uma série de outros processos que traduzem essa diferenciação ou que com ela guardam uma estreita relação. São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir (“estes pertencem/aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” e “maus”; “puros” e “impuros”; “desenvolvidos” e “primitivos”; “racionais” e “irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (Silva, 2012, p. 81-82).

Parece que a sociedade, de modo geral, sempre utilizou formas de classificação. Onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença – existe uma forma de poder, que pode operar no sentido de incluir e excluir. Neste sentido, pode-se dizer que cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo (Woodward, 2012).

Segundo Woodward (2012), mesmo sendo a mesma pessoa, somos variavelmente posicionados, de acordo com as diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em diferentes situações, numa forma de representação que se atualiza continuamente, a cada novo contexto:

Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. [...] Em um certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando (Woodward, 2012, p. 30).

A questão da construção da identidade, vista dessa forma, nos parece complexa. E é, pois ao mesmo tempo em que assumimos diferentes identidades, sofremos influência dos processos culturais em cada uma delas. Segundo Hall (2006):

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Se a complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades em diferentes momentos, essas mesmas identidades podem estar em conflito (Woodward, 2012; Hall, 2006). Ademais, definidas historicamente, nossas identidades estão sendo continuamente deslocadas, produzidas, empurrando em diferentes direções, podendo até mesmo ser contraditórias.

Woodward (2012) ressalta que,

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (Woodward, 2012, p. 30).

Além de serem interdependentes, identidade e diferença, são criaturas do mundo cultural e social, resultados de atos de criação linguísticas (Silva, 2012). Ou seja, a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas, fabricadas por nós.

Considerando essa mútua dependência e esse processo de produção, nossa atenção se volta para a criança negra, pois os discursos hegemônicos têm produzido hierarquias de inferioridades/inferiorizações para com a população negra no Brasil, que muitas vezes é considerada, em relação a uma referência produzida, que considera as pessoas brancas, melhores ou superiores que todas as demais. É importante verificar se, e como tudo isso se reporta à criança de creche.

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação (Candau, 2011, p. 246).

Falar de diferença na educação infantil não é algo simples de se fazer, pois não se trata de um termo predefinido ou de fácil teorização, está intimamente relacionado à identidade. Sabemos o quão complexo é tratar sobre a questão da identidade, e reconhecemos que se torna mais complexo ainda quando se discute a identidade na Educação Infantil. Neste sentido:

O próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova. Como ocorre com muitos outros fenômenos sociais, é impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos (Hall, 2006, p. 8).

Todos nós estamos em processo, estamos em desenvolvimento, e isso ocorre durante toda a vida. Mas, na infância esses processos são mais dinâmicos. A criança está se constituindo emocional, cognitiva, biológica e culturalmente, a todo instante. No que diz respeito à sua identidade não é diferente, não existe identidade fixa, plenamente unificada. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13).

A criança está a todo o momento buscando referências. Está atenta a tudo que se passa à sua volta, estando em pleno processo de construção da identidade, está também atenta às diferenças, mesmo que nunca tenha ouvido tais termos. Neste trabalho consideramos como identidade o que Silva (2012) sugere:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou fato – seja de natureza, seja de cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas (Silva, 2012, p. 96-97).

Sendo a identidade uma construção social, dificilmente ela poderá ser significada por meio de um termo, é preferível considerá-la como processo. Neste sentido, reforçamos a perspectiva dos estudos culturais que, como parte de um projeto ético-político mais amplo, questionam essencialismos e fundamentalismos, acenando para saberes transgressivos e plurais (Bonin *et al.*, 2020).

A escola está relacionada ao contexto da sociedade. Assim sendo, compreendemos que a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas, que permeiam a sociedade e, por extensão, o espaço escolar. Então, é possível presumir que a construção da identidade da criança é influenciada, em grande parte, pelos discursos hegemônicos, que circulam na sociedade e que também influenciam sua constituição étnico-racial.

De acordo com Silva (2012), identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência, *são inseparáveis*, para usar um termo do autor.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas (Silva, 2012, p. 75-76).

Com Hall (2000), consideramos que as identidades são construídas dentro de discursos peculiares, e nunca fora deles:

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2000, p. 108).

Backes (2005), em uma pesquisa desenvolvida com sujeitos de uma escola particular, entende que tenha sido importante desenvolver a pesquisa nesse contexto, para corroborar a ideia de que toda e qualquer identidade está num processo: “[...] qualquer identidade, no seu contexto, entra em processos de negociação, mostrando o caráter ambivalente, contraditório e construído das identidades e das diferenças” (Backes, 2005, p. 291). Embora não tenha desenvolvido sua pesquisa com crianças, arrisco trazer suas assertivas para o contexto da Educação Infantil, pois as crianças também vivem esse processo de negociação e quando brincam e interagem, estão negociando, continuamente, suas identidades e diferenças.

As identidades são o resultado de inúmeros e infinitos processos de negociação que se desenvolvem dentro de um contexto específico e em condições particulares de emergência. Como decorrência disso, há a impossibilidade de fixar, essencializar e cristalizar tanto as identidades quanto as diferenças (Backes, 2005, p. 275).

O processo deve ser também de descobertas de formas de ser e estar no mundo, de reconstrução e afirmação das identidades, desde olhares positivos que permitam também visibilizar e reconhecer seus conhecimentos (Sacavino, 2016).

O olhar de aprovação/reprovação para a criança, desde a mais tenra idade, pode fazer toda a diferença na constituição de uma identidade positiva e de uma alteridade saudável. Na interação direta com a criança, as diferenças se transformam facilmente em segregação.

De acordo com Sacavino (2020),

Reconhecer e afirmar os direitos da diferença não equivale a reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização e o reconhecimento sem discriminação. É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam (Sacavino, 2020, p. 16).

Buscamos a superação de toda desigualdade no espaço escolar, contudo, é necessário reconhecer (até para persistir) que a Educação Infantil brasileira institucionalizada pode ser considerada jovem, do ponto de vista histórico. Dessa forma, tenta reproduzir, em sua prática, o que ocorre em toda a extensão da educação básica. E, já que a escola muitas vezes reflete e repete uma educação colonizada, na educação infantil não é diferente.

Nos tornamos o que somos dia a dia, mediante os contextos nos quais estamos inseridos, por meio das experiências que vivenciamos, sejam elas positivas ou negativas, de tal modo que estamos em permanente processo de mudança. Assim sendo, a escola pode manter uma educação colonizadora, ou fazer o oposto, reconhecendo as diferenças como possibilidades para a implementação de práticas pedagógicas mais justas e menos imperiais/coloniais.

Analisando de forma simplista, pode parecer uma questão de escolha. Mas não é só isso, pois a instituição escolar, como uma criação da modernidade, opera por meio de processos de colonialidades profundamente enraizados, e para romper com esses processos é necessário romper primeiramente com algumas concepções e essencialismos. Trata-se de um trabalho árduo e delongado, que precisa ser forjado continuamente de forma séria e compromissada.

A constituição da identidade das crianças e a afirmação da identidade da criança negra na Educação Infantil, está intimamente relacionada às propostas de interações e brincadeiras, à organização dos espaços de mediação e à forma de acolhimento às crianças negras e brancas, que envolve todo o trabalho desenvolvido na instituição.

Pensar o currículo na Educação Infantil é compreendê-lo a partir das interações, das brincadeiras, do imaginário, da fantasia, do desejo, da narração e das identidades construídas para afirmação dos sujeitos historicamente invisibilizados. Nesse sentido, o currículo corrobora para práticas que considerem as experiências e os saberes das crianças, uma vez que é concebido como uma produção social e cultural que organiza os conhecimentos, os conteúdos e as experiências a serem vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil (Santos, 2019, p. 24).

Todas as atividades e ações desenvolvidas, todos os artefatos e recursos pedagógicos utilizados são elementos constituintes do currículo, cada um destes elementos vai compondo a suntuosidade do currículo escolar. Da mesma forma, vai gerando efeitos diversos sobre os sujeitos do currículo, quais sejam: professores/as e estudantes, no caso da creche, professores/as e crianças.

Os/as profissionais docentes, enquanto desenvolvem o currículo escolar, são afetados por ele. Contudo, as mais afetadas são as crianças, que absorvem as propostas escolares, com todas as suas bonitezas e fealdades. Assim sendo, defendemos, juntamente com Dias e Barzano (2023), a necessidade de refletirmos mais, e de forma mais aprofundada, sobre as crianças no contexto da Educação Infantil, sobre seus processos de construção identitária e sobre suas autorias nas práticas curriculares.

Quanto menores as crianças, mais dependentes das pessoas adultas que as assistem. Assim, vão aprendendo, a partir do atendimento recebido, modos de se comportar e de se manifestar. E, se porventura sofrem tratamentos racistas, tendem a silenciar, muitas vezes, deixando gradativamente de participar das brincadeiras e das interações.

A construção da autoestima e da identidade da criança e do grupo é processual. As brincadeiras, por exemplo, são formas de expressão, são também oportunidades para a manifestação da individualidade de cada criança, de sua identidade, porque cada uma tem uma singularidade que deve ser respeitada (Santos, 2019, p. 13).

Perceber as diferenças (sociais, culturais e raciais) como algo positivo, passa pela valorização de todas as crianças no espaço escolar. Candau (2011) afirma que as diferenças são intrínsecas às práticas educativas, sendo cada vez mais urgente reconhecê-las e valorizá-las na dinâmica de nossas escolas. Neste sentido, um dos desafios da escola é trabalhar por um espaço de equidade, onde meninos e meninas, nas suas diferenças, possam desfrutar de oportunidades, afetos e olhares compassivos, advindos dos adultos e também das crianças que integram a turma.

Uma educação antirracista estará a fortalecer a construção de identidades dinâmicas, seguras e plurais, dando visibilidade aos sujeitos considerados invisíveis pelo processo colonial.

CAPÍTULO III – O ESTADO DO CONHECIMENTO, CURRÍCULO, E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo foi organizado com base em análises de trabalhos e pesquisas sobre o tema estudado: *a construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche*. Além de livros, capítulos de livros e artigos científicos importantes para o desenvolvimento da área, foram consideradas teses e dissertações. Neste sentido, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD¹⁷) e também ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 43): “Um levantamento e uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema é um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”. Assim sendo, utilizamos o estado do conhecimento sobre educação étnico-racial na primeira infância, para ventilar temas produzidos nesta área, buscando verificar quais são as demandas destes estudos, quais são as possibilidades de novas pesquisas e em que frentes serão necessários novos olhares e investimentos.

De acordo com Romanowski e Ens (2006):

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Nosso esforço de pesquisa pauta-se no que já foi construído, evidenciado. Buscamos a ampliação do conhecimento a partir do existente.

Os estudos sobre as questões étnico-raciais, questões de gênero e sobre identidade e diferença com crianças pequenas, podem ser considerados recentes no Brasil. E até mesmo a Educação Infantil, como é concebida hoje, é muito recente.

Embora tenhamos, desde o final do século XIX, experiências de educação escolar das crianças entre zero e seis anos de idade, a expressão “Educação Infantil” somente será criada para designar essa etapa da educação a partir de 1996. Primeiramente, tivemos o reconhecimento pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) de que as crianças dessa faixa etária têm direito à educação em creches e pré-escolas. Em seguida, esse direito é reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Finalmente, a Lei de Diretrizes e

¹⁷ Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação em meio eletrônico em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira publique e difunda trabalhos produzidos no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) define que a educação das crianças entre zero e cinco anos denomina-se Educação Infantil e compreende a creche (educação das crianças de zero a três anos) e a pré-escola (educação das crianças de quatro a seis anos). Essa faixa etária de abrangência da Educação Infantil foi modificada pela Lei Federal n. 11.274 (BRASIL, 2006a), que determinou o início do Ensino Fundamental aos seis anos, definindo então que a Educação Infantil abrange as crianças entre zero e cinco anos completos (Brasil, 2016, p. 61).

Contudo, nos últimos doze anos houve um aumento significativo de pesquisas e publicações sobre as questões étnico-raciais, envolvendo crianças pequenas, enriquecendo as discussões e esclarecendo pontos importantes a esse respeito.

Ao longo destas buscas, compreendemos, juntamente com Souza (2016) que:

As concepções e os discursos racistas começam muito cedo e são mais eficientes entre as crianças. Este enredo cultural e as representações dominantes que desvalorizam características negras e supervalorizam as brancas possibilitam construir posicionamento de interiorização e insegurança entre as crianças negras. Constrói-se constantemente a imagem de uma criança ideal – branca, cabelos longos e lisos, domada e normalizada (Souza, 2016, p. 219).

É importante se perguntar como surgiu o estereótipo da criança branca, idealizada nas escolas brasileiras. Sabemos que geralmente a escola reproduz a sociedade, se esta sociedade constrói uma referência única de beleza, bondade e inteligência, a reprodução deste padrão básico, no espaço escolar, é só mais uma consequência. Nesta perspectiva, as escolas de educação infantil correm um grande risco de reproduzirem práticas equivocadas, com base nos atributos negroides das crianças negras, colocando-as em situações de preterimento com relação às brancas.

É importante combater toda e qualquer forma de discriminação, desprezo e silenciamento das crianças negras na educação infantil, desde a creche, com as crianças pequenas.

3.1 Educação étnico-racial com crianças pequenas: descobertas

Para o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como título: “A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche”, julgamos importante construir proximidade com este universo, para compreender melhor nosso objeto de estudo e para utilizar os conhecimentos já levantados, buscando reforçar e ampliar este campo teórico.

Algumas pesquisas desenvolvidas com crianças da educação infantil sobre a questão étnico-racial, numa perspectiva antirracista, problematizam a construção da identidade racial

das crianças negras. Como assinala Mendes (2016), que desenvolveu sua pesquisa com crianças de 5 a 6 anos, numa instituição de educação infantil em Recife (PE):

Os achados da pesquisa revelaram que as crianças realizavam a sua identificação racial e a do outro por meio das características fenotípicas individuais, utilizando, para tal, o vocábulo racial, como os termos branco, negro, moreno. Identificamos, ainda, que, a identificação racial negra apresentada pelas crianças, em algumas situações, estava carregada de uma significação negativa e permeada por sentimentos negativos, como angústia, agressividade e constrangimento. (Mendes, 2016, p. 9).

Diante de tais resultados, percebemos a necessidade de acrescentar elementos ao debate, pois se a construção da identidade racial das crianças negras está permeada por significações e sentimentos negativos, é/pode ser importante analisar as relações estabelecidas com as crianças, e entre as crianças (de até 3 anos de idade) no contexto da creche, por meio do acompanhamento sistemático do cotidiano escolar, para compreender em que circunstâncias são produzidos esses sentimentos impresumíveis, e como eles afetam a subjetividade das crianças.

De acordo com Candau (2020),

A rede de opressões presente na sociedade tem suas raízes nos processos de colonialidade configuradores histórica e estruturalmente da realidade presente. Desvelar estas teias nos contextos educacionais é fundamental para que possam ser construídas novas práticas educativas equitativas e democráticas (Candau, 2020, p. 682-683).

Mais que confirmar estudos anteriores, almejamos avançar nestas reflexões, compreendendo melhor como tudo se processa no dia a dia da creche. Os estudos que antecederam o nosso poderão ser utilizados como fios condutores, fornecendo pistas para nossas elaborações e registros, na medida em que avançamos em nossas produções empíricas.

Nos últimos vinte anos temos registrado um aumento significativo na produção de conteúdos a respeito das relações étnico-raciais no contexto escolar brasileiro, especialmente a partir da Lei 10.639/2003¹⁸. Essas produções têm surgido tanto no âmbito do Ministério da Educação (MEC) como nos Programas de Pós-Graduação. São fascículos, orientativos, teses e dissertações que versam sobre diferentes temáticas relacionadas ao assunto, num movimento de expansão que se acentua a cada ano. E, paradoxalmente, temos assistido um aumento dos crimes de racismo e injúria racial no Brasil e no mundo. Assim sendo, juntamente com Franco e Ferreira (2017), compreendemos que a transformação da realidade exige ações concretas para

¹⁸ A Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do Brasil. A lei também estabeleceu o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra no calendário escolar.

uma educação que efetivamente leve em consideração a diversidade existente no Brasil. Ou seja, apenas a existência do documento escrito não garante a modificação da realidade.

Neste trabalho, estabelecemos pontos de convergência entre o que já foi levantado e o que está sendo produzido. Assim, podemos dizer que a maioria das pesquisas catalogadas é de abordagem etnográfica, possivelmente pela natureza do trabalho, pois a etnografia tem se mostrado bastante produtiva nas pesquisas envolvendo crianças pequenas.

Já com relação às técnicas utilizadas, nota-se uma tendência à observação participante e a utilização do diário de campo, para os registros diretos. Também é comum a entrevista semiestruturada com profissionais docentes, equipes diretivas e comunidade escolar, como forma de complementação de dados.

Para melhor sentir este universo infantil é interessante estar com as crianças, participar de suas brincadeiras e envolver-se em seus cotidianos, pois a pesquisa envolvendo crianças tem suas especificidades e estar com elas por um determinado período pode ser importante para apreender os sentidos que dão às suas ações.

É preciso buscar compreender, de fato, como se processam as relações étnico-raciais no ambiente escolar, e como essas relações incidem no racismo, a começar pela creche, onde estão as crianças pequenas da primeiríssima infância.

Neste sentido, Santiago (2019), em sua tese de Doutorado, afirma que:

O racismo se infiltra em todos os espaços, ecoando ideias que mutilam as possibilidades de existência e construindo vidas encarceradas dentro de uma sobrevivência subalterna. Para a efetivação desse processo, inúmeras ações cotidianas adensam estereótipos, fixando destinos preestabelecidos para as crianças negras pequenininhas, as mulheres negras e os homens negros (Santiago, 2019, p. 87).

Ao que parece, crianças pequenas não selecionam suas amigas com base nas características físicas, contudo, a maioria das crianças negras expressa profundo desejo em mudar a própria aparência (Trinidad, 2011, Amaral, 2013; Rocha, 2015). Trinidad (2011) afirma que:

[...] crianças de pouca idade conhecem e empregam as categorias étnico-raciais; em suas brincadeiras e intervenções, não selecionam seus pares tendo como base a cor da pele; verbalizam, no entanto, o desejo de ter as características associadas ao grupo de pessoas brancas, sendo o cabelo e a tonalidade da pele as mais mencionadas (Trinidad, 2011, p. 9).

Esses dados reportam à minha infância, pois cultivava, juntamente com minhas amigas mais próximas (todas negras), o desejo profundo de ter pele clara e cabelos lisos. Da mesma forma, Amaral (2013), que pesquisou os processos de construção da identidade étnico-racial de

crianças negras e brancas de 3 a 5 anos, em um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba (PR), declara:

[...] existe uma predileção, por parte de adultos e crianças, pelo padrão que interpreto com o conceito de “estética ariana”, ou seja, padrão nórdico com, além de pele clara, cabelos loiros e olhos azuis; as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, principalmente quanto ao tom da pele e a estrutura dos cabelos (Amaral, 2013, p. 10).

Na nossa concepção, amparada pelos autores estudados, essa evidente preferência das crianças pelos fenótipos que mais se aproximam do branco europeu e que se afastam dos negros afrodescendentes, não está relacionada diretamente ao aspecto físico de negros e brancos. Mas, à representação do que é ser negro, em um país que deprecia insistentemente a cultura afrodescendente:

O ser branco/a sempre foi representado na história, seja na literatura infantil, seja na mídia televisiva ou impressa como um sujeito ideal, um modelo a ser perseguido [...] **E esta situação de privilégio do ser branco é legitimada cotidianamente no espaço geográfico da escola** (Souza, 2016, p. 114, grifo nosso).

A escola legitima o privilégio do ser branco, não apenas por meio da decoração e dos recursos pedagógicos utilizados, mas também e, talvez, até de forma mais intensa, pela forma de abordar a criança/o adolescente/ e a juventude negra. São tratamentos diferenciados, para aqueles considerados diferentes. E, se existem os diferentes, é porque existe um padrão de “normalidade”, criado, produzido com base no padrão branco-europeu em detrimento da cultura negra, africana.

A pesquisa de Rocha (2015) ilustra bem o que estamos dizendo:

[...] os posicionamentos das crianças variaram entre a identificação positiva com a cultura indígena e europeia em detrimento da cultura negra/africana, reproduzindo interpretativamente os paradoxos percebidos no modo como a cultura africana é transmitida na escola e na sociedade brasileira (Rocha, 2015, p. 7).

Não é difícil perceber qual é o grupo social que tem representatividade positiva na escola. Este problema afeta até mesmo as crianças quilombolas, que não raro:

[...] utilizam de expressões preconceituosas para ofenderem-se umas às outras, em momento de enfrentamento, resultado de uma educação forjada pelo pensamento eurocêntrico, colonizador, intolerante e racista com a qual vêm sendo formadas na escola (Bastos, 2018, p. 13).

Os episódios que configuram e reforçam a preferência das crianças pelas características físicas das pessoas consideradas brancas, apresentam evidências que podem ser flagradas por meio de imagens e também em formas discursivas (Souza, 2016).

Por esta razão, Souza (2016) problematiza a construção social negativa que afeta as crianças negras.

As escolas ostentam a imagem de uma sociedade genuinamente branca. Como os/as alunos/as vão se tornar conscientes de sua etnia e refletir sobre elas, em termos de sua herança racial? A relação entre o que as crianças são, como são, o que veem, como se veem e como são vistas depende de uma construção social positiva em relação à pessoa negra. Diante dessa realidade, percebemos que **o racismo aflora de inúmeras formas na escola** [...]. (Souza, 2016, p. 114, grifo nosso).

Esta questão do significado conferido ao “ser branco” pela sociedade, mexe com as estruturas das pessoas negras de forma profunda, tocando suas subjetividades e determinando seus modos de ser e de agir mediante situações diversas. Num ambiente escolar que privilegia apenas crianças brancas, nota-se a falta de representatividade de imagens positivas de crianças negras (Corrêa, 2017). Assim sendo, temas relacionados como *branquitude* e *branqueamento* (Bento, 2002; Souza, 2016) precisam ser evidenciados e problematizados no cotidiano escolar, com adultos e crianças desde a mais tenra idade.

3.2 Currículo na Educação Infantil e crianças negras

Muito se tem discutido sobre currículo, teorias do currículo e sobre os sujeitos do currículo nos últimos anos. O currículo envolve todas as ações da escola e, além de promover conhecimento, é difusor de ideologias, valores e preconceitos, ou seja, é produtor de identidades e diferenças. Segundo Silva (1999):

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. A abordagem aqui é muito menos ontológica (qual é o verdadeiro “ser” do currículo?) e muito mais histórica (como, em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?) (Silva, 1999, p. 14).

Assim sendo, diferentes teorias darão diferentes sentidos ao currículo, em diferentes períodos da história da educação. Mas, de modo geral, cada uma das teorias, aqui brevemente explicitadas, procura definir qual conhecimento ou saber deve ser considerado válido em determinado contexto histórico (Silva, 1999). Ou seja, o currículo é sempre resultado de uma seleção, que implica em uma consequência, já que busca justamente a transformação daqueles que o seguirão, ou daqueles que a ele serão submetidos.

Para desenvolver esta reflexão, tomamos por base o livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, por acreditar que nesta obra encontramos elementos significativos para a perspectiva de currículo que queremos abordar, pois, juntamente com Silva

(1999), entendemos que no fundo das teorias do currículo há uma questão de ‘identidade’ e de ‘subjetividade’, além de uma questão de conhecimento.

Silva (1999), no livro mencionado, começa a partir da capa, tematizando um dos principais elementos que nos constitui enquanto sujeitos de direitos numa sociedade que se queira democrática: “Documento de Identidade”, ou Registro Geral (RG), é um dos primeiros documentos da vida de uma pessoa. Ainda no cartório de registro de nascimento, pais ou responsáveis já podem solicitá-lo e ele nos acompanhará pelo resto de nossas vidas. O documento de identidade nos acompanhará efetivamente, será apresentado e nos representará, exercendo importante influência sobre nossa capacidade de agir juridicamente, nas negociações da vida social ao longo de nossa existência, tal qual o currículo escolar.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

Conforme mostra o Quadro 1, a referida obra de Silva (1999) apresenta um panorama das principais teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas, tratando cada uma dessas perspectivas de forma contextualizada. Neste texto, interessam-nos as propostas de currículos vinculadas às teorias críticas e pós-críticas. Aqui, vamos utilizá-las para tecer sobre a importância do currículo na educação infantil e, de forma específica, nas implicações deste para a criança negra.

Ainda de acordo com (Silva, 1999), o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente enredado naquilo que somos, ou naquilo que nos tornamos, envolvendo diretamente a identidade e a subjetividade. Dessa forma, pode-se dizer que o currículo é também uma questão de poder.

Para uma melhor compreensão, apresentamos, em forma de quadro, um resumo das três grandes categorias de teorias do currículo e seus principais conceitos, elaborados por Silva (1999).

Quadro 1 – Teorias do currículo e seus principais conceitos

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e Discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade,
Eficiência	Emancipação e Libertação	Multiculturalismo

Objetivos	Currículo Oculto Resistência	
-----------	---------------------------------	--

Fonte: Silva (1999, p. 17).

Das três categorias mencionadas surgem inúmeras outras subcategorias, cada uma com suas especificidades, demarcadas histórica e contextualmente. Portanto, não há consenso a respeito dos conteúdos selecionados, nem tampouco dos resultados que se espera alcançar. O currículo é sempre um território disputado (Paraíso, 2023).

De acordo com esta autora:

O Currículo – entendido como um conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar [...] é determinante para a escola se movimentar, acontecer, existir, e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. Não há escola sem currículo. É muito difícil construir uma sociedade desejada sem um currículo adequado para essa construção. Por isso, podemos dizer que um currículo é também um projeto de sociedade (Paraíso, 2023, p. 7)

Dessa forma, pode-se afirmar que todo currículo, através de seu conteúdo e de sua configuração, transmite valores e dita modos de ser e de se posicionar no mundo, de forma intencional e contextualizada. Observando o Quadro 1, é possível compreender as teorias apresentadas, por meio de uma análise de seus principais conceitos. Caracterizando o currículo proposto pelas teorias tradicionais, conceitos como organização, planejamento e eficiência assumem certa relevância em oposição aos termos: conscientização, emancipação e libertação, que representam as teorias críticas. Ademais, como análise política e sociológica a teoria crítica do currículo considera também as questões de gênero, raça e etnia no espaço escolar (Silva, 1999).

De acordo com Silva (1999):

Os modelos tradicionais de currículo restringem-se à atividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*¹⁹, responsabilizando-o por desigualdades e injustiças sociais (Silva, 1999, p. 30).

Neste sentido, teorias tradicionais representam, dentre outras coisas: aceitação, ajuste e adaptação, enquanto as críticas se relacionam à desconfiança, ao questionamento e às transformações.

¹⁹ É uma expressão latina que significa “estado atual”, está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, quando se diz que “*devemos desconfiar do status quo*”, significa que a intenção é mudar o atual cenário, situação ou condição das coisas. Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/>

Já com relação às teorias pós-críticas de currículo, segundo Paraíso (2023), pode-se dizer que elas questionam os pressupostos das teorias críticas curriculares. E, de acordo com Silva (1999):

Essas teorias são: o multiculturalismo, os estudos culturais, o pós-colonialismo, os estudos étnicos e raciais, os estudos feministas e de gênero, a teoria queer e o pensamento da diferença. Elas são chamadas de pós-críticas, tanto por trazerem outras categorias e conceitos para as análises curriculares, como por, em muitos casos, romperem com toda lógica explicativa e conceitual da teorização curricular crítica (Silva, 1999, p. 75).

Para as necessidades teóricas e conceituais desta tese, buscamos caracterizar o currículo na perspectiva dos Estudos Culturais, abordando questões étnico-raciais na educação infantil e analisando, entre outras coisas, a representatividade da criança negra na creche. A partir dos Estudos Culturais, podemos ver o conhecimento e o currículo como campos culturais (Silva, 1999), nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Dessa forma,

Os currículos [...] têm sido, predominantemente, eurocêntricos. Estruturante dos currículos, o eurocentrismo²⁰ contribui para os processos de inferiorização, de hierarquização e de subalternização da população afrodescendente em sociedades, como a brasileira, marcadas pelo racismo estrutural (Regis; Gomes; Nhalevilo, 2022, p. 80).

Nesta pesquisa, apresentamos elementos que confirmam a subalternização da criança negra no espaço escolar, mesmo que de modo sutil. De modo geral, os currículos escolares expressam os valores dominantes, na verdade eles se orientam por estes valores.

Defendemos que o currículo da Educação Infantil é mobilizado por escolhas e estas são carregadas de intencionalidade pedagógica. Na organização do espaço, tempo e da materialidade que compõem as escolas e centros de Educação Infantil, na forma como as crianças são acolhidas, respeitadas, ouvidas, olhadas, podemos fazer a leitura da concepção de criança e infância que dá subsídio às práticas (Dias; Barzano, 2023, p. 3).

Assim sendo, juntamente com Silva (1999) reconhecemos que o texto curricular, entendido aqui de forma ampla, envolvendo livro didático, ensinamentos orais, orientações curriculares oficiais, rituais escolares envolvendo datas comemorativas, se apresenta carregado de narrativas: nacionais, étnicas e raciais. Ou seja, narrativas culturais. Nessa perspectiva, os Estudos Culturais como campo de teorização e investigação amparam nossas concepções nesta tese.

De acordo com Silva (1999):

²⁰ Modo de julgar o mundo a partir de um ponto de vista europeu. Influência que, política, cultural, econômica e socialmente a Europa exerce sobre outras variadas áreas, países, povos, culturas. Característica da pessoa eurocêntrica, que busca compreender o mundo tendo em conta somente valores europeus. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/eurocentrismo/>.

A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder. [...] Os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder (Silva, 1999, p. 134).

Dessa forma, os Estudos Culturais concebem o currículo como campo de luta, sujeitos a disputas, onde diferentes grupos tentam estabelecer suas demandas. Consideramos importante conhecer este currículo para melhor interpretá-lo, descobrindo possibilidades e abrindo fissuras, para uma educação infantil mais justa e democrática para todas as crianças, especialmente para as negras.

A raça atravessa e participa da formação das infâncias e, infelizmente, nem sempre como parte do fascinante processo da diversidade humana, mas como um peso, como marca de inferioridade. E é isso que precisamos superar. A educação, de maneira geral, a Educação Infantil, em específico, tem um papel relevante nesse processo (Gomes; Araújo, 2023, p. 18).

Para as crianças negras, muitas vezes, fica reservada uma educação monocultural branca, com teorias e práticas pautadas na exclusão, no silenciamento e no apagamento da história e cultura africana.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros (Gomes, 2012a, p. 100).

A homologação da Lei 10.639/2003, trouxe novas perspectivas para as crianças negras que frequentam creches e pré-escolas em todo o Brasil. Há muitas décadas os movimentos negros lutam para incorporar esta temática nos processos educacionais, com a promulgação da Lei vislumbra-se boas oportunidades de se colocar em prática conteúdos que reconheçam e valorizem as pessoas negras no espaço escolar (Candau, 2020). Contudo, sua implementação é tarefa complexa e exigente, pois há na escola brasileira um currículo escolar tendencioso, que historicamente despreza boa parte das crianças, tendo como base a cor da pele, a textura do cabelo e a origem étnico-racial. Diante desta realidade perversa:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012a, p. 102).

Professores e professoras precisam reconhecer as culturas negadas e silenciadas (Santomé, 1995) reiteradamente no currículo escolar. E precisam, por uma questão ética e em

observância à Lei, alterar este cenário, por meio de novas práticas, que deem visibilidade aos corpos negros que povoam o currículo da educação básica, para que as crianças pretas e pardas sejam, de fato, contempladas: “Esse processo exige renovação, não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática, envolvendo e atingindo os currículos, os sujeitos e as práticas escolares (Gomes, 2012a).

Essa renovação anunciada por Gomes (2012a) envolve os sujeitos do currículo, que em suas ações podem criar e recriar novas estratégias e diferentes didáticas, forjando uma nova realidade para crianças no Brasil.

Em síntese, faz-se necessário colocar em discussão as relações raciais na escola, o que não é, nem será, um trabalho fácil. Pelo fato de nós, professores, historicamente termos uma formação, um *ethos* universalista, que nos faz acreditar que tratamos a todos os alunos da mesma maneira, temos dificuldades de aceitar discussões que promovam a diferença. Quando muito aceitamos que existe diferenças de classes sociais. A meu ver, o trabalho de desnaturalização do preconceito exige um investimento maciço na formação de professores (Müller, 2006, p. 123-124).

Como aponta Müller (2006), a ressignificação do currículo escolar também passa pela formação inicial e continuada de professores/as. Desde 2003, temos uma importante legislação a favor das crianças negras, a Lei se refere diretamente ao currículo, quando propõe conteúdo específico a ser abordado no espaço escolar. Nesta perspectiva a escola torna-se ambiente propício para se combater o racismo e o preconceito, historicamente construídos sobre os povos indígenas e africanos, coisificados e desumanizados no Brasil de forma atroz, pelos processos de escravização (Santos, 2018).

Sem uma sólida formação, se torna difícil o cumprimento da Lei 10.639/2003, por parte dos/as profissionais docentes. Segundo Santos (2018),

Nossa formação colonial contribui muito para o “engavetamento” da supracitada lei. E isto se relaciona com o histórico de subalternidade entre o colonizador e o colonizado agindo diretamente no currículo imposto na educação escolar com um saber padronizado insistindo no “faz-de-conta” como se os sujeitos e todas as suas nuances não existissem (Santos, 2018, p. 170-171).

Ademais, é necessário **compromisso ético**, aliado à **consciência política** para que a proposta da Lei seja realmente levada a sério no contexto escolar brasileiro. Essa dupla perspectiva tem dois pontos em comum, a saber:

O **respeito às crianças negras** e suas infâncias e a **indignação diante do racismo** que assola a vida de todas as pessoas negras em nosso país e incide sobre as suas vidas desde a infância até a velhice. Esse fenômeno perverso, estrutural e estruturante, faz-se presente desde o passado colonial e

escravocrata brasileiro até os tempos de hoje (Gomes; Araújo, 2023, p. 15, grifo nosso).

As crianças negras, desde muito pequenas são afetadas por estereótipos e preconceitos, e quando ingressam na educação infantil (na creche) sentem, de fato, o peso de tudo isso, sendo preteridas e silenciadas reiteradamente até o Ensino Médio. Isso quando não evadem da escola precocemente, sem sequer serem notadas por este perverso sistema de exclusão.

As instituições educacionais têm se mostrado omissas, quanto ao dever de reconhecer positivamente a permanência da criança negra no espaço escolar, contribuindo, de forma vertiginosa²¹, para seu afastamento do quadro educacional (Monteiro, 2011). Esse afastamento progressivo, geralmente cultivado desde a educação infantil, deflagra a evasão no Ensino Médio, quando essas crianças (já adolescentes) se tornam minimamente autônomas e deixam de frequentar a escola.

Compreendendo que o racismo se faz presente nas relações que são construídas no ambiente escolar, os profissionais de educação também são agentes reprodutores do racismo no ambiente escolar. Desde a Educação Infantil, diversas pesquisas indicam a existência de um tratamento diferenciado dado para crianças negras e brancas (Dias; Barzano, 2023, p. 15).

Este tratamento diferenciado (Oliveira, 2004; Cavalleiro, 1998, 2005, 2011; Cardoso, 2018), tão presente nas práticas docentes, é incorporado ao currículo da educação infantil, ainda no berçário. Na maioria das vezes, não chega a ser verbalizado, mas é demonstrado na frieza das relações estabelecidas, no olhar de desprezo e na indiferença praticada, consciente ou inconscientemente, pelas pessoas adultas responsáveis pela socialização e acolhimento dos/as bebês. E, por ser algo sutil, muitas vezes passa despercebido, mesmo por professores e professoras mais experientes.

As escolas brasileiras geralmente não apresentam, em suas propostas, pautas consistentes de valorização e promoção da criança negra. Concordamos, juntamente com Santos (2019), que práticas pedagógicas antirracistas precisam ser inseridas no currículo escolar, por meio de projetos pedagógicos, planejamentos de ensino, instrumentos didático-pedagógicos e, sobretudo, das brincadeiras e interações de todas as crianças, na Educação Infantil.

Por meio de práticas pedagógicas antirracistas, em substituição a práticas preconceituosas e discriminatórias no espaço escolar, profissionais docentes poderão contribuir

²¹ A palavra *vertiginosa* é um adjetivo que pode ter vários significados, aqui nos referimos ao fato de produzir vertigens (desfalecimento), que perturba a razão ou a serenidade do espírito (Priberam Dicionário da Língua Portuguesa).

para a construção da identidade negra positiva na criança, reconhecendo decisivamente as culturas negadas no currículo escolar (Santomé, 1995).

Segundo Santos (2018):

A escola como salvaguarda da estruturação do conhecimento tem a obrigação de buscar implementar no seu currículo – conforme orienta a lei – as histórias que não foram ouvidas e que quando foram contadas se fez de forma a reafirmar estereótipos a partir das diferenças raciais/culturais/históricas e fomentar preconceitos, colocando o negro e o índio sempre como o subalterno, o vencido, o subserviente, o selvagem. Portanto, precisamos contribuir para amenizar os danos causados a estes povos (Santos, 2018, p. 164).

A Lei 10.639/2003 aponta caminhos para a inclusão de negros e negras, mas não pode ser reduzida a acréscimos de conteúdos pontuais e isolados, no currículo escolar. É importante repensar a própria lógica do currículo, desconstruindo relações de poder que hierarquizam as diferenças, transformando-as em desigualdades (Regis; Gomes; Nhalevilo, 2022) e buscando outras formas de produção de sentidos, contemplando, de maneira privilegiada, as crianças negras.

Partindo do exposto, entendemos que experiência e boa vontade não vão, por si mesmas, resolver o problema do preterimento da criança negra na educação infantil brasileira. É necessário mais que isso, e, acreditamos que um bom início é, sem dúvida, a sólida formação para uma educação na perspectiva antirracista, já que mudanças no currículo escolar exigem embasamentos teórico e metodológico, além de mudanças de postura e de concepção.

Compreendemos, juntamente com Santos (2018), que a instituição escolar possui ferramentas capazes de equalizar o conhecimento, especialmente quando reconhece as diferenças não como algo a ser combatido, mas a ser compartilhado, pois a escola, enquanto espaço formal de educação, pode e deve fomentar as discussões para as relações étnico-raciais.

Almejamos uma educação escolar de respeito e acolhimento a todas as diferenças, que priorize a relação entre justiça, superação das desigualdades e democratização de oportunidades (Candau, 2016; Santos, 2018).

Essa perspectiva exige a desconstrução de uma concepção padronizadora do formato dos currículos escolares, questionando a colonialidade²² presente nas culturas escolares e construindo uma educação decolonial²³, pensando nos grupos sociais subalternizados e inferiorizados (Candau, 2020). É um ideal a ser construído, principalmente por meio de

²² A colonialidade se refere ao entendimento de que o fim dos empreendimentos coloniais não compreendeu o fim da dominação colonial. A colonialidade, nesse sentido, é uma espécie de continuação desta dominação, mesmo após superado o pacto colonial (Nascimento, 2021, p. 55).

²³ Via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao capitalismo (Nascimento, 2021, p. 55).

mudanças estruturais na prática pedagógica dos/das profissionais docentes, amparadas necessariamente pela construção de um projeto e de um posicionamento político, social e ético de sociedade.

Já destacamos, anteriormente, que professores e professoras precisam reconhecer as culturas negadas no currículo escolar (Santomé, 1995), mas não basta reconhecê-las, é preciso ir além, caminhar na contramão do que está posto.

Desconfiar de propostas prontas, interrogar resoluções que chegam na escola, questionar o currículo, e interrogar-se sobre o que pode ser feito, pensando na promoção de uma educação mais plural no dia a dia da escola e da creche, dando visibilidade à criança negra, desde a mais tenra idade, deve ser preocupação de toda a comunidade escolar. Contudo, é importante lembrar que, sem conhecimento teórico, a produção de novas experiências étnico-raciais não se efetiva na escola, pois é fundamental conhecer não somente a legislação, mas também a história da população negra e suas lutas, reconhecendo a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil (CEERT, 2012).

Ademais, o compromisso ético e a consciência política da necessidade de se trabalhar nessa perspectiva, são elementos basilares para um trabalho sério e comprometido com todas as crianças, tornando-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o pleno desenvolvimento da criança negra e que considerem o reconhecimento do pertencimento racial como questão importante para a construção de sua identidade (CEERT, 2012).

Considerando que a escola reflete e reproduz a sociedade, pode-se dizer que o mito da democracia racial está presente na ação educativa desde a educação infantil.

[...] é importante salientar que a nossa base educacional e formação da memória coletiva foi construída com o mito de que a Europa é o centro do saber e que a ela foi incumbida o “dever” de “civilizar” os outros povos, inclusive nós, os latino-americanos, visto que a sua prática tem como base o discurso da modernidade e nós, o outro, éramos os bárbaros à espera da salvação. E com este discurso etnocêntrico, exploraram, dizimaram, escravizaram e calaram a nossa voz por séculos, subjugando-nos (Souza, 2018, p. 168).

Superar esta visão introjetada é fundamental para que professores e professoras (incluindo os que fazem parte da equipe diretiva) avancem para novas construções. Outro ponto fundamental é a aquisição de recursos pedagógicos necessários para uma educação promotora da igualdade racial.

Outrossim, a composição dos espaços e ambientes também precisa ser considerada.

[...] o termo espaço refere-se ao espaço físico, incluindo locais e objetos, enquanto o ambiente refere-se não só ao espaço físico, mas ao conjunto espaço

e relações que nele se estabelecem. Assim, no conceito de ambiente, que inclui as relações, contemplam-se também os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre elas e os adultos próximos e da comunidade (CEERT, 2012, p. 19).

Essa composição (espaço/ambiente) pensada numa perspectiva antirracista, pode transformar as escolas de educação infantil, de forma decisiva, incluindo no dia a dia das crianças artefatos culturais relacionados à cultura negra e africana, de forma saudável e amorosa (como já acontece com a criança branca). Os ambientes de aprendizagens com representatividade para as crianças negras devem ser acendidos às experiências infantis, possibilitando a essas crianças oportunidades reais de construir uma autoimagem positiva (CEERT, 2012).

Todas as crianças: brancas, negras, asiáticas, indígenas... precisam se sentir representadas no currículo escolar, precisam se reconhecer nas imagens, nos livros e nos artefatos culturais. Precisam se sentir amadas, admiradas e respeitadas em suas individualidades. Precisam ocupar lugar de destaque (de forma positiva) nas apresentações culturais, nas atividades e brincadeiras do dia a dia, assim como acontece com as crianças brancas, desde os primórdios da educação brasileira institucionalizada. Não é possível que seja tão difícil!

O acolhimento, a utilização de recursos pedagógicos específicos e a composição dos espaços e ambientes, são elementos geradores de uma educação antirracista na educação infantil. No entanto, será necessário mudar a ótica e se reposicionar diante das diferenças culturais, concebendo-as como riquezas que ampliam as experiências, dilatam a sensibilidade e convidam a potencializá-las, como requisitos fundantes na construção de um mundo mais igualitário (Candau, 2016). Reconhecemos que não é tarefa fácil de ser realizada, mas, com compromisso ético e político, vislumbramos possibilidades reais de se alcançar, passo a passo, o propósito apontado nas escolas brasileiras.

Acreditamos na possibilidade real de integração desta proposta ao currículo da educação infantil, buscando contribuir na construção da identidade da criança negra de forma saudável, nas creches e pré-escolas de todo o país. Nesta perspectiva, consideramos importante combater as diversas formas de branqueamento a que são submetidas as crianças, na maioria das instituições de educação infantil brasileiras. Assim, para uma melhor compreensão, na próxima subseção apresentamos possíveis definições para branquitude e branqueamento na educação infantil.

3.3 Branquitude e branqueamento na Educação Infantil

Na creche, primeira etapa da educação básica, a criança se depara sozinha, com outras pessoas que não as de sua família pela primeira vez, e permanece neste espaço relativamente estranho, por um período de aproximadamente quatro horas²⁴ sem nenhum contato com os seus. Neste contexto de buscas e descobertas, a supervalorização da cultura branca-europeia em detrimento da cultura negra-africana, prejudica a construção da identidade negra-brasileira.

Por mais cruel que pareça, pesquisas demonstram que crianças brancas recebem carinho em maior proporção, se comparadas às negras, diminuindo as manifestações de carinho, por parte de adultos (professoras e demais educadoras) à medida que aumenta a quantidade de melanina²⁵ na pele (Cavalleiro, 2011; Trindade, 2011; Amaral, 2013; Cardoso, 2018). Esta realidade está fortemente pautada no racismo, no preconceito racial e, de forma particular, na branquitude, que atinge frontalmente a população brasileira.

Neste trabalho, juntamente com Schucman (2012, 2014, 2019) entendemos branquitude como um lugar de vantagem estrutural, um lugar de conforto usufruído apenas pelas pessoas brancas (simplesmente por serem brancas), com direitos a privilégios simbólicos e materiais, nas sociedades colonizadas e estruturadas pela dominação racial.

A branquitude soa como um lugar de poder, assegurado pela ideia de que pessoas brancas são superiores. “A branquitude é sempre um lugar de vantagem estrutural do branco em sociedades estruturadas pelo racismo, ou seja, todas aquelas colonizadas pelos europeus, porque a ideia de superioridade surge ali e se espalha via colonização” (Schucman, 2019, p. 1).

Essas definições se complementam e nos ajudam a compreender a dimensão da branquitude, como um artifício, uma tecnologia imputada a brancos e negros no Brasil.

De acordo com a pesquisadora Lia Vainer Schucman, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o tema da branquitude é abordado desde o início do século XX, por Du Bois, Frantz Fanon, e outros. Contudo, somente mais tarde ganhou destaque nos Estados Unidos, na década de 1990. Mas, foi só nos anos 2000 que o conceito ganhou dimensão acadêmica.

Os estudos sobre relações raciais no Brasil não se ocupavam com o modo como a população branca se pautava nas questões relacionadas à raça, limitando-se a comprovar a existência do racismo.

Um dos exemplos de como os estudos sobre relações raciais ocuparam-se por muito tempo da comprovação do racismo em nossa sociedade foi o fato de

²⁴ É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição (DCNEI, 2010, p. 15).

²⁵ A pele negra possui maior concentração de melanina, proteína que dá cor e protege contra os raios solares.

termos dado pouca atenção ao modo como a população branca, indígena e amarela vivem a experiência da raça. Pesquisas que abordem o tema da branquitude entre as crianças serão bem-vindas para compor o quadro dos estudos das relações raciais. Assim, precisamos não apenas de estudar os problemas que nós levamos às crianças, mas também de conhecer melhor as crianças e quais são os seus problemas, aproximando-se, assim, de saber se e como, em seus próprios termos, as crianças inventariam uma sociologia (Nunes, 2016, p. 410).

Consideramos importante ventilar algumas questões sobre branquitude e branqueamento na educação infantil, pois entendemos que os problemas sociais são reproduzidos na escola, necessitando de tratamento específico, envolvendo conhecimento e empenho por parte de educadores e educadoras que lidam com crianças e bebês desde a mais tenra idade.

No Brasil, uma das obras seminais sobre o tema é o livro **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**, que aborda, de forma particular, o tema, no capítulo I: **Branqueamento e Branquitude no Brasil**, de Maria Aparecida Silva Bento.

Quando se estuda o branqueamento, constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite, como um problema do negro brasileiro (Bento, 2002).

No que diz respeito à branquitude, Bento (2002) aborda aspectos importantes, como o medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro. Nestes termos, Bento (2002) afirma:

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais (Bento, 2002, p. 28-29).

Essas proposições podem ser facilmente relacionadas ao cotidiano das escolas brasileiras, que seguem preterindo crianças pretas e pardas, evidenciando que a luta por uma educação antirracista é fundamental.

Branquitude pode ser entendida como uma atitude ou uma posição de “superioridade racial” ocupada por pessoas brancas que, por meio de suas características físicas, especialmente sua cor, conseguem manter privilégios sociais, vantagens econômicas, materiais, políticas e simbólicas, numa sociedade racista.

De acordo com Bento (2002):

[...] o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras. A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado, problematizado (Bento, 2002, p. 29).

O silenciamento, por parte de negros e brancos, pode ser considerado um braço forte da branquitude. Nas escolas brasileiras, de modo geral, não se discute questões étnico-raciais, se ignora o racismo latente e não se problematiza o racismo manifesto. Este silenciamento pode ser interpretado como uma licença, uma autorização para se manter a situação inalterada. É como se o silêncio tivesse o poder de apagar as mazelas provocadas pelo racismo.

Neste sentido, a pesquisa de Cavalleiro (2011), desenvolvida com crianças da educação infantil, que deu origem à dissertação intitulada: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*, também denuncia o silenciamento a que são submetidas as crianças negras, na primeira etapa da educação básica, e revela esse processo (de silenciamento) no qual as crianças negras são treinadas para silenciar-se, mesmo estando em reiterada situação de prejuízo.

Já as crianças brancas, ao contrário, são autorizadas, por meio de práticas pedagógicas que afirmam seu lugar de positividade, a reproduzir relações estereotipadas, mantendo-se sempre em situação de vantagem. Essas crianças, quando adultas, dificilmente se sentirão responsáveis pela luta antirracista.

[...] o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é a base da vida ética. A consequência é que quase tudo é permitido contra tais pessoas, e, como a violenta história do racismo e da escravidão revela, tal licença é frequentemente aceita com um zelo sádico (Gordon, 2008, p. 16).

Além das diversas formas de silenciamento, a branquitude pode operar também por meio do branqueamento, que consiste basicamente no processo de ignorar a negritude, optando pela invisibilização de suas particularidades e pelo silenciamento das questões étnico-raciais, enquadrando todas as crianças no padrão normativo eurocêntrico.

Em uma pesquisa desenvolvida na educação infantil, Souza (2016) realizou uma análise das imagens presentes em instituições educativas e constatou a força do branqueamento e da valorização da cultura eurocêntrica. Nesta perspectiva, verificou que:

Os discursos produzidos pelas imagens, pelas crianças e professoras fabricam uma verdade sobre a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Esses posicionamentos contribuem para reafirmar a suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da pessoa negra (Souza, 2016, p. 9).

Por meio dos artefatos culturais presentes na instituição educativa, principalmente nas imagens que aparecem na decoração e nos cartazes informativos, é possível deduzir qual é a concepção de educação presente, qual é a aposta pedagógica da equipe e, por extensão, a proposta de trabalho com as crianças.

Um dos primeiros trabalhos de pesquisa desenvolvido no Brasil, sobre a questão étnico-racial na escola, envolvendo o silenciamento, por parte de educadores e equipes gestoras, foi a dissertação²⁶ de Gonçalves:

Os resultados indicaram as diversas formas pelas quais a discriminação racial se manifesta na escola: no material pedagógico, nas informações repassadas pelas professoras e, ainda, nos rituais pedagógicos. Dentre estes, ressalta-se o silêncio dos educadores ante ações discriminatórias contra as crianças negras (Gonçalves, 1985, p. 4).

Gonçalves já denunciava, na década de 80 do século XX, o impacto da violência racial sobre as crianças não brancas e o tratamento abjeto dado à história da África, no contexto escolar.

Gomes (2012a) também evidencia essa questão:

Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. ... No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? (Gomes, 2012a, p. 105).

A resposta para essa pergunta certamente envolve um conjunto de questões, que passa pela concepção de educação, conhecimento a respeito das questões étnico-raciais e até mesmo pela crença no *mito da democracia racial*, que ainda é muito presente na comunidade escolar.

O discurso do branqueamento e da valorização da cultura eurocêntrica enaltece os brancos e desqualifica os negros.

Os discursos produzidos pelas imagens, pelas crianças e professoras fabricam uma verdade sobre a diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Esses posicionamentos contribuem para reafirmar a suposta superioridade da pessoa branca em detrimento da pessoa negra (Souza, 2016, p. 9).

As crianças negras são submetidas, reiteradamente, a violências simbólicas no espaço da educação infantil. Nesta fase de desenvolvimento, os meninos e as meninas, em intenso processo de interação com seus pares, estão atentos a tudo que os cercam, detendo-se a todas as

²⁶ Dissertação: O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1ª a 4ª série, (1985).

manifestações de afetos/desafetos, mostras de carinho/indiferença e até mesmo às sutilezas do olhar do adulto para com elas.

Segundo Santiago (2019):

A branquitude normativa presente cotidianamente na Educação Infantil reforça a soberania e o privilégio impostos pela colonialidade do saber, propiciando às crianças pequeninhas somente o contato com determinadas histórias, estilos estéticos e experiências afetivas. Assim, tudo que destoa ou se distancia minimamente da percepção eurocêntrica branca é eliminado ou cerceado do universo infantil nas creches. Esse processo é uma forma de educar para as relações étnico-raciais, pela qual a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida, reforçando hierarquias postas durante séculos que desumanizam grande parte da humanidade (Santiago, 2019, p. 87).

Temas como branquitude e branqueamento na educação infantil precisam ser abordados com frequência, desmistificando práticas insensatas e cruéis, reveladoras da situação social do país, já que a escola reflete a sociedade. Abordar a branquitude e o branqueamento na educação infantil é encarar de frente o racismo e as violências física e simbólica, às quais as crianças negras são submetidas, desde a mais tenra idade nos espaços escolares. Neste sentido, pode-se dizer que o branqueamento acontece em uma dimensão relacional.

Há uma institucionalização do branqueamento nos espaços educativos, com as representações maciçamente de pessoas brancas. Percebemos que o racismo à brasileira também se fundamenta nos discursos do branqueamento em que há a presença de um ideal branco acreditando que o impacto da inferioridade do negro será minimizado com a miscigenação. Quanto mais o indivíduo se aproximar do branco, menos será discriminado. A ideia de transformar negro em branco é um ideário da sociedade colonial e não foi extirpada da escola (Souza, 2016, p. 223).

A pesquisa de Martins (2017) – *O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche* – analisa a influência do processo de branqueamento nas práticas pedagógicas na pequena infância e nos ajuda a compreender os impactos deste processo na formação da identidade da criança negra.

Não se ver representado nos espaços cotidianos de convivência coletiva gera uma situação de negação de si e de sua constituição. Esta realidade tão prejudicial para a criança negra é tóxica para todas as crianças.

Bento (2012) define como “pacto narcísico” o silêncio, a omissão e a supervalorização do lugar ocupado pelo branco, gerando e intensificando as desigualdades raciais no Brasil, porque investe, reiteradamente, na projeção desse grupo como referência humana. É em função da ideologia do branqueamento que:

[...] podemos pensar sobre o motivo de, no Brasil, tanto negros como brancos naturalizarem o fato de que a maior parte dos moradores das periferias urbanas é de negros e a dos bairros centrais é de brancos, que alunos e professores em universidades públicas são brancos e faxineiros são negros, que nos restaurantes aqueles que estão sendo servidos são brancos e aqueles que servem são negros. Toda esta divisão racial do trabalho e dos espaços sociais é naturalizada de tal forma, que tanto brancos como negros brasileiros raramente se espantam com esta realidade. Em outras palavras, podemos pensar esta realidade racial como um verdadeiro habitus, que constrói um País segregado racialmente e que nem mesmo é percebida como tal. Dessa forma, podemos pensar a branquitude como um dispositivo que produz desigualdades profundas entre brancos e não brancos no Brasil, em nossos valores estéticos e em outras condições cotidianas de vida, em que os sujeitos brancos exercem posições de poder sem tomar consciência deste habitus racista que perpassa toda a nossa sociedade (Schucman, 2012, p. 28-29).

É importante se pensar como tudo isso se configura na educação infantil, a começar por problematizar a razão pela qual a maioria das imagens apresentadas nos painéis e murais da escola traz como referência pessoas (crianças) brancas (Souza, 2016; Cardoso, 2018; Santiago, 2019).

Infelizmente, essa não é uma realidade isolada, mas da maioria das escolas brasileiras, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. E quando chegamos à universidade a prática se mantém em outro formato. Ou seja, mudam-se os meios, mas permanece a prática de referenciar pessoas brancas.

Na Educação Infantil, como forma de decoração, no Ensino Fundamental como forma de divulgação e na universidade como forma de informação. “Quando precisam mostrar uma família, um jovem ou uma criança, todos os meios de comunicação social brasileiros usam quase que exclusivamente o modelo branco” (Bento, 2012, p. 6).

A escola insiste em reproduzir essa prática. “É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão o ‘normal’, o ‘universal’ (Bento, 2012). E nem é preciso dizer o que representa o normal, pois manifestamente é o branco, e, neste caso, quanto mais clara a pele, os cabelos e os olhos, “mais expressa o belo, o desejável”. Ao passo que, quanto mais escura a pele, quanto mais crespo o cabelo, “mais estranho e indesejável”.

Dessa forma, vai se reproduzindo no imaginário das crianças e de toda a comunidade escolar, a inquestionável preferência pelo ser branco, gerando aversões e antipatias, causando um mau indescritível às crianças negras que sabem que são consideradas feias. Assim, mostraram-se desconfortáveis e constrangidas (Bento, 2002).

Essa atitude ou decisão de privilegiar o branco é tão repetida e tão bem assimilada, que mesmo professores negros e professoras negras incorporam tal postura, e quando têm que

escolher uma decoração, ou ilustração, facilmente vão decidir pela imagem de pessoas brancas, naturalizando e reforçando o estereótipo cada vez mais.

Da mesma forma, o acervo literário, as imagens priorizam a criança branca nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas, compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom (Cardoso, 2018, p. 161).

Essa é uma questão histórica no Brasil, que precisa ser resolvida, pois desde o período da abolição da escravatura, a elite branca brasileira sabia que a condição miserável dos negros era fruto da apropriação indébita e da violência física e simbólica a que a população negra foi submetida durante quase quatro séculos (Bento, 2002).

É preciso colocar o dedo na ferida, é preciso ventilar novas proposições. Se não podemos apagar a história, precisamos conhecê-la e significá-la, reconhecendo as atrocidades praticadas contra negras e negros africanos, que não eram escravos em sua terra de origem, mas que foram escravizados em solos brasileiros, despojados de sua língua de origem e maltratados até a exaustão, legando até os dias atuais desprezo das pessoas brancas. “Estamos diante de valores de beleza e poder construídos historicamente, que começaram com o processo de colonização europeia e que perduram e se reproduzem nos tempos atuais” (Schucman, 2012, p. 29). Os descendentes dessa população colonizadora são os mesmos que estufam o peito e bradam orgulhosamente dizendo que no Brasil não tem racismo, pois abandono e exclusão de negros e negras para eles não tem a ver com racismo, pois sequer ele existe, segundo o mito da democracia racial.

A professora Lia Vainer Schucman, em uma pesquisa envolvendo a sociedade paulistana, constatou que o racismo não só está presente no seio da sociedade como também é verbalizado, sem nenhum constrangimento por parte desta sociedade.

Os resultados obtidos nesta pesquisa apontaram que o racismo e a ideia falaciosa de raça, construída no século XIX, ainda fazem eco nos modos de subjetivação de indivíduos brancos. A partir das análises das entrevistas foi possível perceber que estes sujeitos acreditam que “ser branco” determina características morais, intelectuais e estéticas dos indivíduos (Schucman, 2014, p. 83).

Contudo, consideramos outras possibilidades. Outras pedagogias podem ser pensadas, com base nas necessidades e nos direitos constitucionais de todas as crianças, no espaço escolar.

Na próxima seção serão abordadas questões relacionadas ao segregacionismo da criança negra, pequena, de até três anos de idade no espaço escolar, com base em pesquisas que flagraram o preterimento dessas crianças.

3.4 Preterimento da criança negra na Educação Infantil

Fanon, em 1952, quando publicou a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* em Paris, no capítulo II, dedicado a problematizar as relações entre a mulher de cor e o europeu, aponta para a complexidade do sentimento da mulher negra (no contexto antilhano) com relação ao homem branco, europeu. Neste sentido, menciona o romance autobiográfico *Je suis Martiniquaise*²⁷, que na sua concepção se trata de uma obra barata, que preconiza um comportamento doentio:

Mayotte ama um branco do qual aceita tudo. Ele é o seu senhor. Dele ela não reclama nada, não exige nada, senão um pouco de brancura na vida. E quando, perguntando-se se ele é bonito ou feio, responde: “Tudo o que sei é que tinha olhos azuis, que tinha os cabelos louros, a pele clara e que eu o amava” – é fácil perceber, se colocarmos os termos nos seus devidos lugares, que podemos obter mais ou menos o seguinte: “Eu o amava porque ele tinha os olhos azuis, os cabelos louros e a pele clara” (Fanon, 2008, p. 54).

Na problematização do romance de *Mayotte Capécia*, Fanon segue apontando frases e provérbios das mulheres negras, que regem a escolha de um namorado (branco) nas Antilhas, à época: “Não é que neguemos ao negro qualquer valor, mas é melhor ser branco” (2008, p. 58).

Da Martinica ao Brasil, da década de 1950 ao ano de 2023, por meio de um romance ou pelas vias das histórias reais, a situação parece se repetir com as crianças negras da creche, talvez com menor intensidade do que sugere a narrativa questionada por Fanon. Mas, com o mesmo potencial de preterimento, no caso da creche, são as pessoas adultas que agem informando, por meio de gestos e atitudes, que “é melhor ser branco”.

As crianças percebem o quanto são amadas e também percebem quando são deixadas de lado, ou colocadas em segundo plano. De acordo com resultados de pesquisas (Oliveira, 2004; Corrêa, Abramowicz, 2014; Martins, 2017; Silva, 2015), o racismo que as pessoas negras vivenciam na sociedade brasileira reverbera também na educação infantil. Ora de forma camuflada, como é próprio do racismo à brasileira, ora de forma escancarada, como acontece em espaços públicos ou privados.

Existe a crença de que a discriminação e o preconceito não fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, de que não há conflitos entre as crianças por conta de seus pertencimentos raciais, de que os professores nessa etapa não fazem escolhas com base no fenótipo das crianças. Em suma, nesse território sempre houve a ideia de felicidade, de cordialidade e, na verdade, não é isso o que ocorre (Brasil, 2012, p. 9).

²⁷ Romance semiautobiográfico escrito por Lucette Céranus, sob o pseudônimo de Mayotte Capécia. Dentre outros relatos, a narrativa conta que Mayotte se relaciona com um homem branco que a abandona na Martinica, em meados do século XX.

Assim sendo, algumas indagações aguardam por respostas: Como poderia ser evidenciada a existência de racismo entre as crianças, que demonstram candura, afetividade e senso de diversão? Seria possível essa existência?

A professora Eliane Cavalleiro (2011) nos responde positivamente a esta questão. Certa feita, em uma turma de pré-escola onde desenvolvia sua pesquisa, deparou-se com um fato, no mínimo intrigante, relatado pela professora titular da turma: uma criança negra havia levado um brinquedo da escola, incentivado por um colega, da mesma turma (4 ou 5 anos) com uma declaração escabrosa: “Porque meu amiguinho falou pra mim: que preto tem que roubar mesmo” (Cavalleiro, 2011, p. 91). O desfecho da situação racista foi banalizado, pois o fato foi considerado pela escola e até mesmo pela família, como “coisa de criança”.

O silêncio da criança diante dos outros demonstra a sua fragilidade em situação tão humilhante, imposta pelo amigo. Sinaliza o quanto ela não domina seu direito de defesa. E expressa, também, a sua falta de confiança nos adultos à sua volta para resolverem o problema, visto que não foram procurados para defendê-lo (Cavalleiro, 2011, p. 59).

Neste caso, a criança acaba endossando a orientação discriminatória, assumindo o papel degradante (de ladra) que lhe foi imposto. Sem questionar, sem denunciar, leva o tal brinquedo para casa passivamente, confirmando a situação subalterna que ocupa no espaço escolar. Infelizmente, este episódio não é um caso isolado.

No intuito de cuidar e educar a criança de forma responsável, a grande aposta da educação infantil é na responsabilidade partilhada entre escola e família, buscando proporcionar à criança boas experiências para a construção de uma autoimagem positiva e para a crescente valorização de seus fenótipos inatos. Questões como essas, em que a criança é submetida a um tratamento comprometedor, quando silenciadas reiteradamente ou simplesmente tratadas de forma superficial por parte de familiares, professores, professoras e equipes pedagógicas, podem implicar na construção de identidades frágeis e indefesas.

Outra questão apontada em vários estudos, diz respeito ao contato físico entre os/as professores(as) da educação infantil e as crianças, particularmente nos horários de entrada e de saída da escola. De acordo com Cavalleiro (2011):

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado a mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isso é bastante perceptível quando analisado o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques (Cavalleiro, 2011, p. 72).

Mais do que em qualquer outra etapa da escolarização, na educação infantil o contato físico com as crianças é uma necessidade. Quanto menor a criança, maiores são as necessidades

de contato físico. No caso dos bebês, por exemplo, pode-se considerar a dimensão dos cuidados²⁸ necessários ao bem-estar físico: o banho, a troca e a alimentação.

Somente professoras e professores podem determinar a qualidade dessas interações. “Desse modo, na relação com o aluno branco as professoras aceitam o contato físico por meio de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto” (Cavalleiro, 2011, p. 72). Neste sentido, Cavalleiro (2011) segue afirmando: “Faz-se necessário mostrar que a atenção, o carinho e o afeto são distribuídos de maneira desigual, e a categoria etnia regula o critério de distribuição” (p. 73-74).

Mesmo que não seja de forma planejada ou consciente, e nós até acreditamos nessa possibilidade, a escola reproduz consciente ou inconscientemente a sociedade, operando de forma hostil em relação às crianças negras, já tão hostilizadas na sociedade.

As sutilezas dos tratamentos diferenciados para crianças brancas e negras não passam despercebidas. Crianças brancas são elogiadas pelo que são, e crianças negras, via de regra, não recebem elogios para elas mesmas, quando muito suas atividades são ressaltadas como bonitas, caprichosas, ou bem elaboradas. Essa situação é sutil, mas não deixa de ser prejudicial para as crianças negras, em fase intensa de construção da identidade. Neste contexto é improvável que construa uma identidade positiva, que consiga sentir-se segura e amada. Ao passo que a criança branca é autorizada, reiteradamente, a manifestar um sentimento de poder, de superioridade.

A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem (Brasil, 2006a, p. 38).

Neste contexto, as crianças brancas também são prejudicadas por crescerem acreditando que podem tudo contra as pessoas negras, inclusive humilhar e desrespeitar. Foi pensando nisso que desenvolvemos a próxima seção, pois apostamos nas práticas decoloniais, exercitadas com as crianças pequenas da creche, como ponto importante para uma educação antirracista de meninos e meninas.

3.5 Processos formativos e relações étnico-raciais

²⁸ Esses cuidados não podem ser compreendidos como algo dissociado do ato de educar. Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras [...] e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (Brasil, 2013, p. 89).

Nesta subseção buscamos desenvolver algumas reflexões sobre processos formativos numa perspectiva decolonial, com foco nos professores e nas professoras que atuam na educação infantil, problematizando as práticas formativas para o exercício da docência, na graduação e nas instituições de educação básica (formação continuada²⁹).

O pensamento moderno-colonial afeta decisivamente os currículos dos cursos de licenciatura em geral, quase sempre reproduzindo estruturas conservadoras, que naturalizam práticas racistas no espaço escolar. Da mesma forma, professores e professoras também se constituem a partir desta colonialidade. “Uma proposta para romper com essa lógica seria tecer novas epistemologias, novas pedagogias e metodologias capazes de afetar essas estruturas calcificadas” (Silva, 2020, p. 119).

Não por acaso, as equipes diretivas escolares acabam reportando às suas próprias formações, para propor a formação continuada nas escolas onde atuam. E, quase sempre utilizam os mesmos mecanismos (segregadores), privilegiando um só conhecimento, numa única dimensão, ignorando diferenças culturais, étnicas, de gênero, e outras tão presentes na sociedade e no espaço escolar.

Educar para a diversidade étnico-racial e cultural torna-se uma questão ética e política, o que exige ações que deem conta de absorver as tensões advindas da situação histórica do Brasil, numa perspectiva decolonial.

O conceito decolonial remete a ir além da ideia de desconstruir o legado colonial construindo projetos alternativos. Tendo em vista a decadência do potencial humanizador do projeto de modernidade, parece-me necessário promover uma mudança de atitude, insurgir, em prol de novas formas de pensar e agir capazes de assegurar novos modelos epistêmicos e cognitivos, novas formas de viver que estejam em consonância com princípios éticos universais (visando ao bem comum) (Silva, 2020, p. 118).

A legislação brasileira tem caminhado, mesmo que com limitações, em direção a uma realidade mais justa para negros e negras. A Lei Federal nº 10.639/2003, o fascículo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004, e o Estatuto da Igualdade Racial/2010, são exemplos de publicações, que somadas a tantas outras têm contribuído para esse avanço. Especialmente se considerarmos que:

²⁹ Adotamos neste trabalho, assim como Damasceno e Monteiro (2005), o conceito de formação continuada de professores, enquanto desenvolvimento profissional, por entender que se adapta à concepção de professor como profissional do ensino. Entendemos, ainda, que “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. O conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma abordagem de formação de professores, que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança.

O Brasil, Colônia, Império e República, teve, historicamente, no aspecto legal, uma postura permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje [...]. Diversas estratégias foram montadas para impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (Brasil, 2004, p. 7).

Um dos últimos países do mundo a abolir a escravidão foi o Brasil, que por mais de três séculos escravizou negros africanos e admitiu que, mesmo após a abolição, essa população permanecesse marginalizada. Assim, desde o período escravocrata, o Estado tem forjado a manutenção da população negra em situações desfavoráveis, em todas as dimensões da vida social.

Existe uma ideologia racista e discriminatória secular que promove, dia a dia, desigualdades, garante o etnocentrismo europeu e reestrutura processos pedagógicos cristalizados ao longo da história do Brasil. Se tais desigualdades são construídas, é importante saber como elas foram produzidas e são atualizadas cotidianamente (Mato Grosso, 2012, p. 17).

Construir uma história de respeito e valorização de todas as etnias, diante de séculos de discriminação racial, é imperativo para a escola. Processos formativos, numa perspectiva antirracista, são fundamentais para as relações étnico-raciais que se desenvolvem nas instituições escolares, em toda etapa da educação básica.

Problematizar práticas pedagógicas que não reconhecem a importância de todos(as) os/as estudantes, ou que não valorizam as experiências culturais das crianças negras e indígenas, é primordial para o desenvolvimento de uma escola que queira romper com as desigualdades seculares do sistema educacional brasileiro. É preciso reconhecer que:

Os profissionais responsáveis pela educação infantil estão inseridos em um contexto social que não aprendeu a conviver com as diferenças étnicas. Dessa forma, não estão isentos de reproduzir, mesmo que inconscientemente, valores, crenças, atitudes preconceituosas (Miranda; Martins, 2007, p. 11).

Neste sentido, Gomes (2002) afirma que:

Existe, no interior do espaço escolar, uma determinada representação do que é ser negro, presente nos livros didáticos, nos discursos, nas relações pedagógicas, nos cartazes afixados nos murais da escola, nas relações professor/a e aluno/a e dos alunos/as entre si (Gomes, 2002, p. 45).

Essa representação negativa exerce influência direta na subjetividade das crianças, pois não se perceber positivamente representado nos diversos materiais que circulam no espaço escolar, certamente suscita sensação de inferioridade e de inexistência na criança.

Diante desta realidade, consideramos importante novos investimentos na formação profissional docente, numa dimensão decolonial. Neste sentido, pode-se considerar as duas

principais dimensões do processo formativo docente: a graduação (formação acadêmica) e a formação continuada, que acontece nas instituições de educação básica.

Reconhecemos o potencial formativo dos cursos de licenciatura, e acreditamos que essa realidade de indiferença para com a criança negra, que ocorre em algumas escolas, pode ser realmente alterada, à medida que mudanças substanciais forem realizadas nos currículos dos cursos que se propõem a formar professores. Neste sentido, consideramos que:

O professor necessita ser instigado e se instigar, há que se remeter no universo das forças da diferença para questionar-se sobre os conteúdos que veicula junto aos alunos, mas também precisa refletir sobre os conteúdos que não são trabalhados e quando são, às vezes, é feito de forma estereotipada, não contribuindo para uma formação positiva de todos os alunos. Assim, para a formação do educador estas questões são importantes para que este possa desenvolver seu trabalho de modo a favorecer a construção de uma escola mais plural e democrática (Oliveira; Abramowicz, 2005, p. 53).

A escola, de modo isolado, não será capaz de resolver a questão do preconceito e da discriminação racial, tão impregnada na sociedade. Mas é preciso considerar que seu papel é fundamental, e, sem sua atuação comprometida, tampouco se conseguirá avançar. Por isso, consideramos fundamental o investimento na formação inicial e continuada dos professores, para que possam enfrentar a realidade das crianças negras na escola, de forma decolonial, problematizando o que precisa ser problematizado sem hesitar.

Não se trata unicamente de introduzir um novo conteúdo aos currículos. Trata-se de problematizar práticas cotidianas de preconceito e de discriminação, interrogando crenças arraigadas sobre o mundo, a sociedade e os sujeitos, questionando valores, comportamentos e estéticas, verdades e consensos. A Educação das Relações Étnico-Raciais seria, nesse sentido, mais abrangente e, portanto, mais ambiciosa em termos de proposta educativa, uma vez que visa uma mudança que vai além da mera inserção de conhecimentos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e africanas no rol de conteúdos elencados em um currículo. Ela pretende deslocar a centralidade dos conhecimentos tradicionais e a visão eurocentrada de mundo, presente em nossos processos educativos e em nossas relações sociais (Miranda, 2018, p. 157-158).

Mesmo com a Lei 10.639/2003, a educação das Relações Étnico-Raciais tem passado despercebida, na maioria dos cursos de licenciatura, fazendo com que jovens professores(as) cheguem às escolas sem a formação mínima para trabalhar estas questões. Assim, quase sempre silenciam, por não saberem abordar, de forma adequada, o tema.

E tem ainda a outra face dessa mesma moeda, pois, quando o tema é trabalhado, quase sempre é apresentado de forma superficial.

De acordo com as declarações de Ferreira (2018):

[...] observou-se que o tratamento conferido à questão étnico-racial pelas universidades investigadas revela um potencial para contribuir para o desenvolvimento da consciência quanto à existência do racismo em nossa sociedade e para o reconhecimento e a valorização de alguns elementos da cultura africana e afro-brasileira; no entanto, sua contribuição é menos evidente no que se refere à instrumentalização dos futuros docentes para o enriquecimento do currículo escolar, tanto no que se refere ao conteúdo quanto à forma de abordagem dessas questões (Ferreira, 2018, p. 13).

Dessa forma, torna-se importante acionar um novo projeto de educação, contemplando, de forma igualitária, todas as crianças. Reforçando e ampliando o compromisso com uma educação antirracista, combatendo a todo momento a ideia de inferioridade/superioridade de indivíduos ou de grupos raciais e étnicos, e assim buscar, cada vez mais, a compreensão dos sujeitos, respeitando e valorizando a diversidade humana presente no currículo.

[...] somente uma mudança curricular mais profunda e apoiada numa aposta a ser sustentada pelo coletivo de docentes das universidades, poderá conduzir a uma formação inicial de professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental que de fato apoie esses profissionais no tratamento da temática nas escolas de ensino básico (Ferreira, 2018, p. 13).

Superada esta fase de ausência da temática étnico-racial nos currículos das graduações, especialmente no que diz respeito às licenciaturas, sem dúvida a escola terá maiores condições de alcançar o tema, também por meio da formação continuada decolonial.

No próximo capítulo serão apresentadas as análises dos dados produzidos com as crianças pesquisadas, em meio às sutilezas do processo de construção de suas identidades/diferenças. Neste exercício foi necessário observar atentamente toda a turma em suas interações, mas nosso olhar estava prioritariamente focado na criança negra.

CAPÍTULO IV – SUTILEZAS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES/DIFERENÇAS DAS CRIANÇAS NEGRAS NA CRECHE

A pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, se preocupando em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais por meio da vivência, da experiência e da cotidianidade (Minayo, 2009). Nesta perspectiva consideramos fundamentais os processos relacionados à cultura, linguagem e práticas sociais do dia a dia dos atores pesquisados, e entendemos que os Estudos Culturais são os mais indicados para subsidiar estudos com essas características.

Um importante fato, que pode agregar qualidade à pesquisa social, é a disponibilidade de tempo para se dedicar à produção e análise dos dados, para não apenas conhecer os sujeitos pesquisados, mas para que eles se familiarizem com a presença do pesquisador ou da pesquisadora. Isso é fundamental para a pesquisa qualitativa, especialmente as desenvolvidas com crianças pequenas.

Conforme mostram os relatos do Caderno de Campo, para pesquisar o processo de construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche, conquistar a confiança delas foi parte do trabalho:

As crianças estão mais confiantes, mais próximas, hoje Estrelinha me pediu para acompanhá-la ao banheiro. Ivo me ofereceu suco e café (de brincadeira) e Maly passou boa parte do tempo bem próxima de mim, arriscando me envolver em suas brincadeiras. Cada vez mais as crianças agem com naturalidade diante da minha presença. (Caderno de Campo de Silva, 16/09/2022).

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos dados produzidos com as crianças da creche. Estive com elas buscando compreender as sutilezas do processo de construção de suas identidades/diferenças, identificando como as interações estabelecidas entre elas e o contexto afetam sua identidade étnico-racial. Neste exercício foi necessário observar toda a turma, porém com o olhar voltado para a criança negra: observando e participando das atividades propostas no cotidiano escolar, em diferentes espaços, por um período de aproximadamente um ano letivo. Assim, lançamos mão da observação participante, que nos parece ser a estratégia mais adequada, quando se desenvolve pesquisa com crianças no espaço escolar.

De acordo com Valladares (2007):

A observação participante implica, necessariamente, um processo longo. Muitas vezes o pesquisador passa inúmeros meses para “negociar” sua entrada na área. Uma fase exploratória é, assim, essencial para o desenrolar ulterior da

pesquisa. O tempo é também um pré-requisito para os estudos que envolvem o comportamento e a ação de grupos: para se compreender a evolução do comportamento de pessoas e de grupos é necessário observá-los por um longo período e não num único momento (Valladares, 2007, p. 153-154).

Neste sentido, busquei conhecer a turma pesquisada em 2022, para dar seguimento na pesquisa em 2023, foi uma estratégia ousada, já que a composição da turma poderia passar por alterações, como de fato passou. No entanto, foi possível lidar com essas alterações sem maiores percalços, numa turma composta por vinte e quatro crianças, dezessete permaneceram no grupo. Também houve alteração na dupla de educadoras, a professora e a estagiária foram substituídas, mas, como meu foco era realmente as crianças, em suas interações, foi possível continuar com a pesquisa.

A decisão de iniciar a produção dos dados da pesquisa no segundo semestre de 2022 e retornar no primeiro semestre de 2023, não foi por acaso, desde o projeto inicial, minha intenção era desenvolver a pesquisa com as crianças. Assim, como já apontei, com receio de que a pandemia voltasse, me organizei para iniciar a pesquisa de campo o quanto antes, queria garantir a interação com as crianças. Outro motivo foi a possibilidade de observar as crianças sob o acompanhamento de duas³⁰ profissionais docentes diferentes, porque as crianças geralmente reagem, não só em decorrência das propostas escolares, mas também, e sobretudo, de acordo com o tratamento que recebem no espaço escolar.

Para a produção dos dados escolhi inicialmente uma creche frequentada por diversas crianças negras de pele mais escura, inclusive crianças haitianas, contudo, após entrar em contato com a diretora, e obter o consentimento para desenvolver a pesquisa, fui surpreendida por uma resposta negativa do grupo, frustrando o meu propósito de desenvolver a pesquisa naquela instituição.

Essa negativa, ou este não aceite, certamente faz algum sentido para a escola, é preciso dialogar sobre/com isso.

O pesquisador aprende com os erros que comete durante o trabalho de campo e deve tirar proveito deles, na medida em que os passos em falso fazem parte do aprendizado da pesquisa. Deve, assim, refletir sobre o porquê de uma recusa, o porquê de um desacerto, o porquê de um silêncio (Valladares, 2007, p. 154).

Quando a escola apresenta resistência a pesquisadores e pesquisadoras, é preciso ligar um sinal de alerta, pois pode ser uma resposta, uma forma de aversão a tantos professores(as)

³⁰ Na rede municipal de Rondonópolis, a lotação docente acontece a cada ano, de acordo com a contagem de pontos realizada. São raros os casos em que uma professora acompanha a turma, na Educação Infantil.

pesquisadores(as) que vão (ainda hoje) aos espaços educacionais explorar a prática pedagógica e sequer dão um retorno aos que lá estão. Isso quando não abordam e expõem as demandas escolares numa perspectiva de denúncia, sem intencional reais mudanças institucionais. Dessa forma, muitos professores e professoras perceberam suas práticas expostas em artigos científicos, teses e dissertações, sem ao menos compreenderem a situação.

É importante problematizar essas questões, pois até mesmo professores de estágio supervisionado, nos cursos de licenciatura, enfrentam situações de resistências. Em muitos casos, a escola da educação básica não deseja a presença de estagiários advindos da universidade e nem tampouco de pesquisadores(as). Quem sabe se tivessem um retorno efetivo dessas práticas de estágio, ou mesmo dos resultados de pesquisas, pudessem compreender melhor e até mesmo refletir sobre a importância dessas oportunidades, para o próprio desenvolvimento das práticas educacionais.

Como professora da educação infantil, efetiva de uma rede municipal, por vezes também me vejo nesta situação de resistência. Porém, luto pela não resistência, defendendo a anuência de estagiários(as) e pesquisadores(as). Mas, confesso que não é tão simples assim. Creio que a trajetória de cada profissional docente, suas experiências e vivências são decisivas para suas reações no âmbito escolar, especialmente no que diz respeito à aceitação ou à rejeição declarada a pesquisadores(as) dentro de suas salas de aula.

Contudo, é preciso lembrar que a pesquisa em educação no Brasil contribuiu muito, em todos os aspectos, para o aprimoramento da prática pedagógica. Neste sentido, muitos estereótipos foram superados e cada vez mais busca-se considerar o trabalho dos profissionais da educação básica.

Enfim, diante da situação descrita, redirecionei a pesquisa para outra instituição, onde consegui o aceite de toda a comunidade escolar. Nesta instituição havia poucas crianças negras de pele escura, mas havia crianças com diferentes características físicas entre o branco e o negro retinto³¹, o que me fez acreditar no potencial da pesquisa.

Como já destacado, nosso referencial teórico-metodológico nesta pesquisa se inspira, entre outros, no campo dos Estudos Culturais, com ênfase nas “condições determinadas”, ou seja, fazemos a história em condições já dadas, portanto, não escolhidas por nós (Hall, 2003).

Os estudos culturais, além de considerarem a importância da linguagem para o entendimento da multiplicidade de significados, privilegiam conteúdos que muitas vezes não podem ser verbalizados, como a cultura e o simbólico.

³¹ A criança negra retinta a que me refiro, é aquela que possui um tom de pele mais escuro. Pessoas negras sem qualquer traço aparente de mestiçagem (Devulsky, 2021, p. 24).

Neste trabalho desenvolvido com crianças pequenas (de até 3 anos de idade) lidamos com diversas linguagens e conteúdos simbólicos, que nem sempre se apresentam de forma direta. Eles aparecem subliminarmente nas ações de crianças e adultos/as, são expressos na organização dos espaços, nos entreolhares dos sujeitos/as e no cotidiano que se apresenta em cada ação. Assim, “sem insistir numa clausura teórica final” (Hall, 2003, p. 213), reconhecemos que, apesar de nossos esforços, sempre algo escapará ao significado, sendo impossível chegar a uma definição exata sobre o que se vê e o que se narra.

Resguardadas por estas palavras iniciais, e, em consonância com pesquisas recentes, desenvolvidas na educação infantil (Martins, 2017; Souza, 2016; Cardoso, 2018), apresentamos nossas análises: fruto de aproximadamente um ano de observação participante, por meio da pesquisa etnográfica. A produção dos dados se deu em duas etapas, de agosto a novembro de 2022 e de fevereiro a julho de 2023, respeitando o espaço das férias escolares.

Num primeiro momento buscamos conhecer a dinâmica da instituição, as rotinas, e, principalmente, as crianças; e no segundo momento retornamos, em fevereiro de 2023, acompanhando a turma de forma mais efetiva, até meados do mês de julho. Assim sendo, as análises dos dados foram organizadas de acordo com essas observações que aconteceram em duas fases.

De agosto a novembro de 2022, estive com as crianças semanalmente, numa experiência que me permitiu conhecer a turma e as educadoras. Neste período consegui expressiva aproximação dos meninos e das meninas, por meio de pequenos e constantes esforços:

O menino Vida colocou a boneca para dormir no berço, bem próximo de onde eu estava. Aproveitei para estreitar os laços, perguntei o nome do bebê e ele me disse em alto e bom tom: Sol, o nome dela é Sol. Ivo faz comidinha e me oferece, aproveito para me envolver em sua brincadeira de faz de conta. Da minha parte, procuro corresponder genuinamente (Caderno de Campo de Silva, 23/09/2022).

Neste empenho cotidiano, pude conferir a rotina da instituição, e no final do semestre entrevistei a professora e a estagiária, responsáveis pela turma.

No segundo momento (de fevereiro a julho de 2023) acompanhei as crianças três vezes por semana, por quatro horas diárias, ou seja, do início ao fim do expediente, desde a chegada até o momento de entrega aos pais, buscando compreender como as interações estabelecidas entre elas e o contexto da creche afeta o processo de construção da identidade/diferença das crianças negras, na constituição da identidade étnico-racial.

Alguns estudos dialogam com este trabalho e contribuem com o avanço teórico, dentre estes estudos podemos destacar Trindade (2011), Amaral (2013), Costa (2013), Silva (2015),

Souza (2016), Carvalho (2018), dentre outros. Estas pesquisas apontam para a necessidade de se problematizar o tema, buscando ventilar o debate e contribuir para a construção de referências positivas para a criança negra na educação infantil e de forma particular na creche.

4.1 O desafio de pesquisar com crianças pequenas

Como já mencionado, na fase inicial da produção dos dados, algumas crianças da turma ainda não haviam completado 3 anos de idade. Em consonância com Buss-Simão (2014), utilizo o termo produção de dados, e não coleta de dados.

[...] que sinalizam o fato de que os dados não ‘andam por aí’ esperando que algum investigador os recolha, ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado, de modo que, um ‘dado’ pode ser considerado relevante para um investigador e pode não ser para outro. Essa denominação também vai ao encontro das reflexões sobre a complexidade do papel do pesquisador ao considerar a necessidade e o desafio de estabelecer relações e interações com crianças bem pequenas (Buss-Simão, 2014, p. 39).

Pesquisar com crianças tão pequenas é sempre um desafio e o pesquisador ou a pesquisadora que se propõe a fazê-lo precisa estar atento para não chegar a conclusões precipitadas.

Como indicação importante fica a necessidade de assumir o papel de um adulto pesquisador que não possui a autoridade e o poder comum aos adultos do contexto da pesquisa, bem como o cuidado para não ter comportamentos de uma tentativa duvidosa em ser uma criança. Outra indicação importante é a definição de que esse papel de pesquisador consiste na necessidade de um posicionamento em primeiro lugar como uma pessoa social e como um profissional com um propósito distinto e original, que procura marcar essa posição no dia a dia com as crianças (Buss-Simão, 2014, p. 37-38).

Ademais, estar vigilante quanto às próprias percepções é uma decisão importante, especialmente na fase da análise dos dados.

Para preservar a identidade das crianças e das pessoas adultas envolvidas na pesquisa, resolvemos identificá-las por meio de pseudônimos, conforme mostram os Quadros 1 e 2. Neste sentido, também omitimos o nome da escola pesquisada.

Além dos pseudônimos dos sujeitos, os Quadros 1 e 2 também apresentam a classificação racial das pessoas envolvidas na pesquisa. Para essas classificações lancei mão da

heteroidentificação³², com base nas categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A palavra heteroidentificação possui em sua composição o prefixo de origem grega *hetero*, cuja etimologia *heteros* significa outro. Geralmente, a heteroidentificação é um procedimento complementar à autodeclaração, consistindo na percepção de outros(as), além da própria pessoa, para a identificação étnico-racial.

No caso desta pesquisa, não houve autodeclaração por parte das crianças, devido ao fato de que elas eram bem pequenas (menos de 3 anos de idade), optamos por não as questionar sobre este tema. Até mesmo porque, em diversos momentos da pesquisa empírica, verifiquei que elas utilizavam cores³³ fora do padrão do Censo do IBGE, para determinarem a si mesmas e aos seus familiares. Assim, julgamos a heteroidentificação como opção mais pertinente.

As categorias utilizadas aqui foram as mesmas utilizadas pelo Censo do IBGE: **preto, pardo e branco**, não utilizamos as categorias indígena e nem amarelo.

A classificação racial atualmente empregada pelo IBGE distingue as variedades pela característica “**cor da pele**”, **que pode ser branca, preta, amarela e parda, a única exceção sendo a categoria indígena**, introduzida no Censo Demográfico 1991. Ela deriva da classificação usada no primeiro Recenseamento do Brasil, realizado em 1872 (Osorio, 2013. p. 87, grifo nosso).

No caso da nossa pesquisa, nos limitamos a utilizar **branca, preta, e parda**, porque **Amarelo** se refere à pessoa que se declara de origem oriental japonesa, chinesa, coreana. E **Indígena** é a pessoa que se declara indígena, independentemente de viverem em aldeias ou fora delas, e na turma pesquisada não tinha nenhuma criança com esses dois perfis. Com relação às pessoas adultas participantes da pesquisa, utilizamos a autoidentificação.

Quadro 2 – Crianças da turma pesquisada: pseudônimos e origem racial

Nº DE ORDEM	PSEUDÔNIMO	ORIGEM RACIAL
01	Vida	BRANCO
02	Sam	BRANCO
03	Yan	BRANCO
04	Zoe	BRANCO
05	JM	PARDO
06	Solia	PRETA

³² Há dois anos participo das bancas de heteroidentificação do Instituto Federal de Rondonópolis (IFR) e da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

³³ Em diversos momentos da pesquisa de campo as crianças se autoidentificavam como marrons, rosas e até amarelas, no sentido mesmo da cor.

07	JH	PARDO
08	Ivo	BRANCO
09	Estrelinha	BRANCA (loira)
10	Clar	BRANCA (loira de olhos azuis)
11	Zoe II	PARDO
12	Betina	PARDA
13	Mailla	PARDA
14	Maly	BRANCA
15	Gabi	PARDO
16	Saulo	PARDO
17	Milena	PARDA
18	MVP	PRETA
19	Manu	BRANCA
20	Elo	PRETA
21	Lice	PARDA
22	Maira	PRETA
23	MVB	BRANCA
24	HELEN	PARDA

Fonte: Elaborado por Silva, 05/07/2024.

Quadro 3 – Pessoas adultas da turma pesquisada: pseudônimos e origem racial

Nº DE ORDEM	FUNÇÃO	PSEUDÔNIMO	ORIGEM RACIAL
01	Professora	Aline	BRANCA
02	Professora	Fábia	PRETA
03	Estagiária	Bia	PARDA
04	ADI	Val	BRANCA

Fonte: Elaborado por Silva, 05/07/2024.

Aqui faço dois relatos que considero pertinentes e que podem servir de alerta, para pesquisadores e pesquisadoras que, no exercício da observação participante em espaços educacionais, desenvolvem suas pesquisas com as crianças da educação infantil, especialmente as da creche.

No primeiro caso, em uma dada tarde cheguei à sala e encontrei a estagiária com uma criança no colo, afagando e confortando a mesma, era uma menina branca, de cabelos claros. Como ainda não tinha visto nenhuma criança no colo nesta turma, busquei compreender a

situação. Assim, verifiquei que se tratava da menina Maly, que naquela tarde passava por uma situação complicada com sua família (sua avó encontrava-se internada e sua mãe a acompanhava no hospital), a menina carecia de uma atenção especial, pois chorava desesperadamente a falta da mãe.

Concordamos, juntamente com Miranda e Martins (2007), que as bases para uma boa adaptação da criança na instituição escolar dependem basicamente de como se constitui sua relação com seu entorno. Assim, sentimentos de proteção, segurança e confiança agregam boas possibilidades a essa construção.

Ademais, é importante lembrar que no contexto da educação infantil, essas pequenas intercorrências são parte da rotina e os adultos que trabalham com crianças pequenas precisam ter sensibilidade e atitude para promover o devido conforto e segurança à criança no momento oportuno, independentemente de sua cor, religião, origem ou qualquer outro marcador social.

No entanto, a situação pode, num primeiro momento, parecer *paparicação*³⁴ ou *adulação* voluntária, tendo como motivações os fenótipos da criança branca. Por isso, é importante verificar bem, antes de registrar a análise.

De acordo com a pesquisa de Oliveira e Abramowicz (2010), desenvolvida em uma creche:

As crianças negras estavam, na maior parte do tempo, fora dessa prática da *paparicação*, em um processo de exclusão que não está sendo entendido como ato de segregação, mas como o recebimento de um carinho diferenciado, com menor *paparicação*. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que não estavam entre os “preferidos” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 218).

Considero importante conferir os resultados de pesquisas que dialogam com a nossa, pois uma análise qualificada é fundamental para não produzirmos engodos. Ademais, no caso de pesquisas com crianças, um tempo expressivo de acompanhamento da turma é basilar para uma descrição que seja significativa.

Pensando nisso me propus a organizar o tempo de observação, prevendo um segundo momento de acompanhamento da turma, para maior aprofundamento no campo pesquisado. E, se nas primeiras análises me pareceu rotineira a situação descrita no primeiro caso relatado, num segundo momento, quando pude refinar meu olhar e observar com mais atenção, surgiram-me diferentes questionamentos. E se fosse uma criança negra, nas mesmas circunstâncias, será

³⁴ O termo “*paparicação*” foi utilizado anteriormente por Ariès (1981, p. 158), caracterizado como “um sentimento superficial” que ocorria nos primeiros anos de vida de uma criança, esse sentimento “originariamente pertencera às mulheres, encarregadas de cuidar das crianças” (Oliveira; Abramowicz – Infância, Raça e *Paparicação*, 2010).

que seria acalentada de outra forma? Será que teria o mesmo e sensato aconchego no colo da estagiária?

Segundo Cavalleiro (2011):

O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas (Cavalleiro, 2011, p. 73).

O segundo período da observação participante, que ocorreu no primeiro semestre de 2023, leva-me a acreditar que esse conforto seria diferente para a criança negra, pois os registros do Caderno de Campo deixam evidências de um tratamento diferenciado (por parte de pessoas adultas) para crianças negras e brancas:

Hoje tinha uma estagiária novata na sala, logo que chegou se identificou com Clar, dando-lhe atenção e demonstrando um carinho especial. Durante a atividade de leitura realizada pela professora, Clar passou o tempo todo em seu colo e só saiu do aconchego quando quis, ao término da atividade. Independentemente das necessidades das demais crianças (Caderno de Campo de Silva, 18/04/2023).

Neste sentido, Cavalleiro (2011) segue afirmando:

Situações como essas induzem a pensar que, com as crianças brancas, as professoras manifestam maior afetividade, são mais atenciosas e acabam até mesmo por incentivá-las mais do que às negras. Assim, podemos supor que, na relação professor/aluno, as crianças brancas recebem mais oportunidades de se sentirem aceitas e queridas do que as demais (Cavalleiro, 2011, p. 73).

Parece tratar-se de uma relação de *mão dupla*: Professoras, ou estagiárias, estão sempre prontas para dar colo para crianças brancas e crianças brancas, meninas, principalmente, sentem-se à vontade para buscar o colo das professoras, ou estagiárias no espaço da creche.

Fato que dificilmente acontece com as meninas negras, já que o próprio comportamento da criança negra, numa mesma situação, é diferente do comportamento da criança branca. Poucas crianças negras, na faixa etária entre 2 e 3 anos de idade, vão em busca de colo na creche, quando muito, elas buscam proximidade com as pessoas adultas que as assistem.

E isso não é por acaso. Existe uma série de sinais, “códigos” de convivência social, que as levam a agir dessa forma. É preciso pensar sobre.

- ✓ Será que se fosse em busca de colo encontraria?
- ✓ Será que já vivenciou a recusa de um colo na educação infantil?
- ✓ Será que foi encorajada a ser forte e a superar, sem necessitar de colo?

Essas e tantas outras questões precisam ser pensadas, analisadas e questionadas, não só por professores da educação infantil, como também por pais, gestores e equipes formadoras de professores.

O segundo fato foi semelhante, no dia 28 de abril de 2023, mais uma menina branca foi confortada no colo, porque sentia-se insegura pela ausência³⁵ da professora. São dois fatos comuns na educação infantil. Contudo, pode suscitar algumas questões, já que na pequena infância, geralmente, o racismo incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é acariciado ou repugnado (Oliveira; Abramowicz, 2010).

O importante, nestes dois casos, não é o fato de as meninas serem acolhidas, certamente elas tiveram o amparo necessário, próprios da educação infantil.

Deste modo, insisto que o fato a ser questionado é: Por que meninas brancas sempre se manifestam em busca de acolhimento por parte das pessoas adultas que as acompanham? Pode estar relacionado ao fato de sempre encontrarem respostas positivas para suas demandas, sejam materiais ou afetivas? Uma criança negra também seria confortada no colo, neste mesmo contexto?

Será que a criança branca aprende desde bebê que seus gestos, sorrisos, abraços, beijos e falas são mais aceitos? Será que os brancos, de cabelos loiros e olhos azuis, são mais autoconfiantes? Será que possuem uma autoestima mais elevada? (Amaral, 2018, p. 111).

Estas e outras questões foram fundamentadas na segunda fase da pesquisa, quando acompanhei a turma com mais frequência e por um tempo maior. E a resposta para estas últimas perguntas é SIM: crianças brancas **são mais autoconfiantes** no espaço escolar! E, em condições “normais”, possuem uma autoestima mais elevada.

E aprofundando-me nesta assertiva, vou além: crianças brancas, de cabelos loiros e olhos azuis são **ainda mais autoconfiantes, quanto mais clara a pele, autoestima mais elevada**. Isso tem a ver com a branquitude no Brasil e com o lugar ocupado por pessoas brancas, em todos os momentos históricos do país.

Crianças brancas e negras, que frequentam os mesmos espaços e tempos na creche, são diferenciadas pelos modos de agir diante das situações cotidianas. Crianças negras, na educação infantil, especialmente na creche (até 3 anos de idade) quase sempre se apresentam mais retraídas e inseguras.

Somente na segunda fase da pesquisa, após horas a fio observando as crianças e interagindo com elas, ousei afirmar que o fato de meninas brancas sempre serem prontamente

³⁵ A professora titular da turma precisou se ausentar por um dia, sob atestado médico.

atendidas na creche, tanto pelas educadoras quanto pelas demais crianças, tem a ver com o lugar reservado para a branquitude³⁶ no Brasil.

Contudo, queremos ressaltar que não dá para culpar profissionais da educação infantil ou da creche por esta realidade. Ela está relacionada a aspectos históricos, culturais e sociais. Por outro lado, também não dá para isentar os/as profissionais docentes, pois existe uma Lei (10.639/2003) que determina o trabalho com as questões étnico-raciais, o que inclui a implementação de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana, sugerindo a valorização dessa cultura no espaço escolar, desde a educação infantil. Mas, o que ficou evidente nas entrevistas com as três profissionais responsáveis pelas crianças (duas professoras e uma estagiária) é que elas desconhecem a Lei 10.639/2003.

Segundo Müller (2006):

É muito forte, entre os professores, a crença na democracia racial. É como se dissessem: No Brasil, não existe preconceito racial; eu trato todos os meus alunos da mesma maneira. Se sou mais duro com alguns é porque eles são preguiçosos, imaturos, não têm aptidão para o estudo, suas famílias são desestruturadas ou não os apoiam nos estudos (Müller, 2006, p. 117).

Assim sendo, muitas vezes agem por ignorância (ausência de conhecimento), e até mesmo por acreditar no *mito da democracia racial*³⁷ e, se realmente “*existe democracia racial*”, não tem sentido a existência e implementação da Lei 10.639/2003, no espaço escolar.

É preciso desmitificar o mito da democracia racial na sociedade e na escola, desde a educação infantil, apontando práticas equivocadas e contribuindo com o debate em prol de uma educação antirracista desde a mais tenra idade.

Sabemos que o conhecimento e a aplicabilidade da Lei 10.639/2003, de forma comprometida, pode fazer toda a diferença no universo da educação básica e, principalmente, na educação infantil, onde as crianças são mais dependentes das pessoas adultas que as assistem.

A Lei, em seu Artigo 79-B, alega que “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro, como Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003). Em entrevista à professora responsável pela turma no ano de 2022, fiz a seguinte pergunta: Em que época na escola deve ser trabalhada a temática étnico-racial? Em resposta, a professora declara:

³⁶ Privilégio de ser branco, numa sociedade racializada, já que negros nas mesmas condições que brancos, não costumam ter as mesmas oportunidades, os mesmos tratamentos (Cida Bento, GELEDÉS, 17/04/2013).

³⁷ O mito da democracia racial se sustenta no pressuposto de que, no Brasil, brancos, pretos e mestiços gozam de iguais oportunidades e que, portanto, não existem distinções sociais em função da cor, mas harmoniosa relação entre os grupos. Desse modo, busca-se deslocar a existência do racismo e descaracterizar as tensões raciais enquanto um problema social (Costa, 2013).

Bom eu, nessa parte, eu tô muito falha, porque eu acho que não tem que ter época do ano, tem que vir trabalhando durante o ano com as crianças. E, eu tô muito falha nessa parte, porque eu só trabalhei agora no período da Consciência Negra. E eu acho que a gente não deve só trabalhar nessa Semana da Consciência Negra, mas sim durante o ano (Entrevista à professora Aline, novembro de 2022).

Acompanhando a turma até meados de novembro, pude verificar que não houve um trabalho comprometido, que abordasse as questões étnico-raciais com as crianças, nem mesmo no mês de novembro. O que percebemos foram atividades soltas, desvinculadas de qualquer contextualização, que se resumiram em pinturas e desenhos de personagens negros/as, tão somente.

Apesar de reconhecer que não tem que ter época específica do ano para se trabalhar a temática étnico-racial, a professora Aline desconhecia a Lei 10.639/2003, logo, não tem como se sentir responsável por implementá-la. Mesmo afirmando que “tem que vir trabalhando durante o ano com as crianças” (Entrevista à professora Aline, novembro de 2022).

As atividades que abordam as questões étnico-raciais na escola, geralmente acontecem no mês de novembro, pela força da comemoração. Na maioria das vezes, são práticas pontuais e isoladas, encaminhadas, por profissionais docentes, de forma independente e solitária.

Acreditamos no potencial do trabalho contínuo e sistemático com a questão étnico-racial na educação infantil, principalmente investindo no diálogo com as crianças, coibindo “brincadeiras racistas” e valorizando verdadeiramente todas elas; também é importante incluir a temática no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

O trabalho docente e a postura de educadores e educadoras que lidam diretamente com crianças pequenas são de suma importância para o processo de subjetivação da criança negra, nos espaços coletivos de trocas e interações.

As atitudes desses/as profissionais interferem diretamente nas ações das crianças, desde a mais tenra idade, pois os meninos e as meninas são sensíveis a toda e qualquer forma de diferenciação, discriminação e indiferença.

Ressaltamos a postura de educadores e educadoras, por se tratar de uma pesquisa que se desenvolve no contexto educacional, mas é preciso considerar que a situação é mais complexa, pois a escola reflete as questões sociais e o racismo presente na sociedade.

4.2 Interações na creche com foco nas crianças negras: primeiras aproximações

As análises aqui apresentadas foram produzidas com base na fase inicial da pesquisa (de agosto a novembro de 2022), na primeira etapa da produção de dados que chamo de fase preliminar. A turma em que foi desenvolvida a pesquisa era do 2º Agrupamento parcial, do turno vespertino.

Acreditando no potencial da observação participante, acompanhei as crianças em situações cotidianas de atividades e interações, num esforço de me inteirar das situações sem estabelecer qualquer julgamento de valor. Mas, reconhecendo que:

Um observador participante tenta ver os eventos dos quais ele participa do ponto de vista do relativismo cultural, tentando não fazer julgamentos finais e tentando entender os eventos como eles acontecem do ponto de vista dos vários atores e através dos valores dos mesmos. A posição de relativismo do observador é difícil de manter. Talvez ele nunca seja bem-sucedido nisto [...] (Mattos, 2011, p. 38).

Nesta empreitada, evitando desenvolver qualquer noção de certo ou errado, pude conhecer as crianças e tive tempo necessário para aproximar-me delas e conquistar confiança. Acompanhei suas brincadeiras e interações, aprendi seus nomes, observei suas preferências, seus modos de brincar e de agir, para, posteriormente, na segunda fase de produção dos dados, retornar, com foco nos objetivos da pesquisa.

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências, que por sua natureza são sempre referidos e recortados, são incapazes de conter a totalidade da vida social. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória [...] (Minayo, 2009, p. 14).

Reconhecemos que no campo desta pesquisa, alcançamos tão somente esta aproximação descrita por Minayo (2009, p. 14): “incompleta, imperfeita e insatisfatória”. Por isso, apostamos na observação participante, pois a inserção no campo da pesquisa é essencial, possibilitando a produção de relatórios e análises aproximados da realidade observada.

No início da pesquisa com a turma escolhida, em agosto de 2022, seis crianças não haviam ainda completado 3 anos de idade. Eram vinte e quatro crianças bem pequenas (de creche) que estavam na faixa etária entre 2 anos e meio e 3 anos de idade.

As crianças interagiam e brincavam o tempo todo, havia cumplicidade estabelecida entre elas, entre todas elas. Dialogavam igualmente, e muito. Conversavam sobre o brinquedo,

sobre a brincadeira... E, principalmente, sobre o tema brincado. “O bom é que elas demonstram alegria, intensidade e capacidade de se acolherem” (Caderno de Campo de Silva, 19/08/2022).

Era evidente o envolvimento de cada uma delas: “Elas se entendem numa linguagem comum e, por fim, quando se cansam da brincadeira, simplesmente deixam de brincar, dispensando qualquer explicação” (Caderno de Campo de Silva, 30/09/2022).

As crianças, cada vez mais se permitiam e se acolhiam em suas brincadeiras. Essas atitudes eram parte de suas rotinas. Sempre que possível estavam a brincar (independentemente da autorização das pessoas adultas), em distintos espaços, de várias formas, com diferentes brinquedos ou até sem eles.

A imaginação, constitutiva do brincar e do processo de humanização dos homens, é um importante processo psicológico, iniciado na infância, que permite aos sujeitos se desprenderem das restrições impostas pelo contexto imediato e transformá-lo. [...] a imaginação estabelece o plano do brincar, do fazer de conta, da criação de uma realidade “fingida” (Borba, 2006, p. 36).

Acompanhando as crianças nestes meses, foi possível descobrir muito sobre elas, busquei aproveitar ao máximo a oportunidade, observando com cuidado as diferentes e variadas situações de brincadeiras por elas organizadas. E, assim, aprendi sobre elas e sobre os processos de desenvolvimento envolvidos em suas ações. Observei com atenção suas falas, expressões e gestos. Procurei interagir buscando empatia, pois precisava conquistar esse espaço que era delas. Assim, aos poucos fui adquirindo confiança.

Ressalto ainda, conforme já mencionado, que não havia nesta turma nenhuma criança negra retinta. Dessa forma, foi preciso definir estratégias buscando outras possibilidades para o estudo proposto. Neste sentido, duas meninas me chamaram atenção: Solia (de 3 anos), negra, de pele escura e Clar (de 2 anos e 8 meses), loira, de olhos azuis. As duas meninas tinham muita proximidade, brincavam juntas e demonstravam empatia entre si.

As crianças já reconhecem as diferenças étnicas raciais desde os 4 anos, quando ingressam na pré-escola (Cavalleiro, 2011). No caso desta pesquisa, fica evidente que as crianças de até 3 anos de idade também já percebem essas diferenças, mas isso não as impede de brincarem juntas.

Falo das duas meninas em particular, por considerar que elas podem ser autênticas representantes do que a sociedade julga como **uma menina negra e uma menina branca**. Por isso, descrevo as principais características de cada uma delas:

- Solia é negra, de olhos escuros, cabelos negros, curtos e cacheados. A princípio parecia tímida e falava baixinho comigo, somente o necessário. Inicialmente brincava sempre

solitária, apenas com algum brinquedo, mas aos poucos foi se soltando e cada vez mais parecia mais à vontade, interagindo com as outras crianças.

- Clar, ao contrário de Solia, é branca, de olhos azuis, cabelos lisos e claros na altura dos ombros, é ativa, possui um tom de voz alto e firme, sempre lidera as brincadeiras e continuamente demonstra estar bem à vontade. É confiante, utiliza todos os brinquedos disponíveis na sala, brinca por todos os espaços livres, fala com autoridade e sempre consegue o que quer.

Apesar de algumas diferenças de comportamento entre as duas meninas, evito qualquer conclusão que possa ser considerada precipitada. O que ficou evidente, naquelas primeiras aproximações/observações, foi a sintonia entre as duas meninas, demonstrada pela alegria que elas expressavam quando estavam a brincar.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de brincar com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (Borba, 2006, p. 41).

Em uma determinada tarde passei por uma experiência com a turma que quero registrar: levei para a sala de referência duas bonecas da minha coleção pessoal. As bonecas são idênticas, exceto pela cor, uma é branca e a outra é preta.

Coloquei as bonecas discretamente sobre uma mesinha e fiquei a observar a reação das crianças, especialmente de Clar e Solia. E, de acordo com meus registros: “Nesta tarde vi uma menina branca escolher uma boneca preta para brincar, ao mesmo tempo em que vi uma menina preta escolher a boneca branca” (Caderno de Campo de Silva, 04/11/2022).

As duas meninas brincaram com as bonecas despretensiosamente, até que a professora interferiu para permitir que outras crianças também pudessem utilizar as bonecas.

Figura 3 – Clar e Solia em momento de brincadeira e interação



Fonte: Arquivo de Silva (04/11/2022).

As duas meninas agiam com naturalidade em relação às suas próprias características físicas e também quanto às cores das bonecas (como deveria ser com as pessoas adultas) não houve nenhum comentário ou resistência.

Aqui, estou me referindo a crianças de até 3 anos de idade. Contudo,

Podemos concluir que, aos 4 anos de idade, as crianças já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções muito arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e, consequentemente, sobre as positivities e negatividades atribuídas a um e outro grupo racial (Oliveira, 2005, p. 30).

Não pretendemos aqui estabelecer uma idade fixa para tais representações, pois reconhecemos que as subjetividades (não só das crianças) são forjadas de acordo com múltiplos determinantes.

Outro episódio relacionado foi a escolha das bonecas. Aconteceu em outra oportunidade, quando dispus várias delas, de forma intercalada (sendo uma preta e uma branca) para que as crianças escolhessem. Observando suas reações, percebi que as bonecas foram escolhidas, todas aleatoriamente, independentemente da cor de cada uma, sem nenhum comentário que não estivesse relacionado à alegria proporcionada pela experiência brincante.

Algumas pesquisas dialogam com a nossa, convergindo ou não com nossos resultados. Fabiana Oliveira (2005), que cita crianças da pré-escola, em idade entre 4 e 5 anos, descreve

situações em que as crianças não só percebem suas diferenças raciais, como também agem de forma a enaltecer o grupo racial branco e estigmatizar negativamente o grupo racial negro.

Já a pesquisa de Ribeiro e Santos (2017), aponta para uma outra situação:

Nas observações do dia a dia da sala de aula, as interações entre as crianças pareciam acontecer de forma prazerosa e sem conflitos envolvendo as questões étnico-raciais, a maioria delas participava das brincadeiras sem restrições, os conflitos que ocorriam estavam normalmente ligados à disputa por brinquedos ou outros materiais e pelas lideranças nas brincadeiras e não por características físicas (Ribeiro, Santos, 2017, p. 993).

Na percepção dessas autoras, as crianças brancas e negras de 4 a 5 anos até brincavam juntas de forma harmoniosa. Mas havia outras formas de conflitos pautando as relações.

Apesar de não serem observadas atitudes preconceituosas entre as crianças e suas relações não parecerem ser pautadas pelo critério de cor/raça, vivenciamos experiências em que a linguagem revelava o que não aparecia no comportamento, algumas de suas falas demonstravam que elas percebiam as diferenças raciais e para algumas isso era considerado como algo desagradável. (Ribeiro; Santos, 2017, p. 993).

Ou seja, as crianças interagiam e brincavam juntas de forma legítima, contudo, elas manifestavam incômodos e verbalizavam conteúdos que inferiorizavam as negras.

No caso da nossa pesquisa, observando a proximidade entre Solia e outras crianças brancas, numa determinada tarde em que brincava com o menino Ivo (branco), resolvi acompanhar melhor:

O fato de Solia brincar harmoniosamente com Ivo por um bom espaço de tempo, me chamou atenção pela cumplicidade estabelecida. Me aproximei discretamente, tentando ouvir o que conversavam. Pois bem: conversavam sobre o brinquedo e sobre a brincadeira estabelecida, tão somente. Por vezes sorriam, confirmavam algo e se entendiam... Sem conflitos de qualquer natureza (Caderno de Campo de Silva, (07/10/2022).

Na nossa pesquisa, que envolve crianças de até 3 anos de idade, considerando as primeiras aproximações com a turma, não percebemos nenhuma atitude por parte dos meninos e das meninas que pudesse ser considerada discriminatória, baseada na cor/raça, ou mesmo verbalizada entre as crianças. Contudo, reiteramos que essas foram análises preliminares, buscamos maior aprofundamento na outra etapa da pesquisa, ocorrida em 2023.

Mas um fato me chamou atenção, ocorreu quando resolvi contar uma história para a turma, já que a observação participante me permite uma participação mais ativa junto às crianças (Mattos, 2011).

Segundo Mattos (2011),

[...] A participação do pesquisador pode variar ao longo de uma continuidade, com a participação mínima envolvendo, em primeiro lugar, a sua presença durante os eventos que são descritos e a máxima participação envolvendo as ações do pesquisador quase como qualquer outro participante da pesquisa o faz nos eventos que ocorrem enquanto o pesquisador está presente. Na extremidade desta continuidade, a única diferença entre a participação do observador participante e de qualquer outro membro é que o observador participante atenta fortemente para não influenciar o curso que os eventos podem tomar (Mattos, 2011, p. 38).

Assim sendo, ao invés de observar passivamente a turma, trouxe para a sala (com a devida autorização e acompanhamento da professora) todos os personagens da história *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.

Mesmo sabendo dos questionamentos que envolvem a narrativa, já que existe um embate de opiniões em todo o país, de críticos da literatura infantil e mesmo de professores da educação básica, envolvendo o livro *Menina bonita do laço de fita*, resolvi arriscar.

A literatura infantil contemporânea apresenta um texto aberto a múltiplas leituras e é (provavelmente) por isso que a menina bonita do laço de fita gerou discussões em que ora foi visto como aliado na construção de uma sociedade de respeito à diferença, ora (visto) como aliado da parcela racista, acusado de fomentar o mito da democracia racial através da positividade da mestiçagem (Rosa, Rosa, 2017, p. 74).

Neste debate, muitos se colocam em defesa do livro, e, da mesma forma, muitos outros demonstram profundo desprezo pela obra, até mesmo considerando-a propositora do mito da democracia racial, por apresentar a mestiçagem, de forma positiva. Assim sendo, antes mesmo de apresentar o relato da experiência com as crianças, quero explicar os motivos que me fizeram optar pela história de Ana Maria Machado, não no sentido de justificar minha opção, antes, pela oportunidade de explorar a problemática gerada em torno da obra.

Qualquer reflexão séria a respeito da referida obra precisa começar por uma necessária contextualização histórica, envolvendo a data da publicação do livro *Menina bonita do laço de fita*. Publicado pela primeira vez no Brasil, no ano de 1986, momento histórico significativo para a população brasileira, pós-ditadura militar³⁸, um regime autoritário que gerou uma fase de intensas censuras à imprensa, aos direitos humanos e à liberdade política, além de perseguição deliberada aos opositores do regime.

Assim sendo, no contexto em que o livro foi produzido, prevaleciam na literatura infantil brasileira, as histórias originárias dos clássicos europeus, com protagonistas brancas, loiras, de olhos azuis. É neste contexto que Ana Maria Machado elege uma **protagonista negra**,

³⁸ A ditadura militar brasileira foi o regime instaurado no Brasil em 1 de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob o comando de sucessivos governos militares.

posicionando-se na contramão de toda aquela tendência clássica e trazendo na representação da menina bonita (**feminina, criança**) a personagem principal:

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos dela pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes. Os cabelos eram enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra quando pulava chuva (Machado, 1986, p. 3).

Ao fazer essa escolha, a autora (mesmo sem a intenção deliberada) dá destaque à temática étnico-racial, naquele contexto específico.

Alguns autores trazem questionamentos explícitos contra a narrativa (Amarante, 2014). Alguns afirmam que, por trás da superficialidade da trama, existe um conteúdo no mínimo controverso, concebendo a menina como uma criança solitária, questionando sua falta de contato com outros seres humanos, que não sua mãe. Outro ponto questionado por Amarante (2014) é a pouca inteligência da menina.

De acordo com Amarante (2014), a menina bonita não sabe explicar suas origens:

O certo é que, se não fosse pelo coelho, que pergunta incessantemente à menina o porquê de ela ser daquela cor, ela jamais pararia para refletir sobre isso e sobre a sua raça, como se ela convivesse apenas com negros ou com animais e não percebesse que o mundo está repleto de gente das mais diferentes cores. Pode-se pressupor também que a mãe nunca tenha falado com ela sobre o tema (Amarante, 2014, n.p.).

Interessante que para alguns outros autores (Rosa, Rosa, 2017) este ponto da narrativa é considerado positivo, demonstrando a inocência da menina e seu modo peculiar de afirmação étnica. Segundo Rosa, Rosa (2017):

Quando o narrador repete três vezes a frase “A menina não sabia, mas inventou” (p. 8, 10, 11), este “não saber” pode decorrer não só do fato da menina ser uma criança, mas também do reconhecimento de que os negros e afrodescendentes não se apropriaram da sua história porque esta foi, durante séculos (e ainda continua sendo) silenciada. Daí o coelho branco insistir tanto para descobrir qual era o “segredo”. Afinal, ouvimos histórias de pessoas orgulhosas da sua origem alemã, italiana, portuguesa, enquanto as histórias negras parecem não existir (Rosa, Rosa, 2017, p. 77).

Na verdade, não vamos encontrar consenso entre críticos da literatura infantil e nem mesmo entre professores da educação básica sobre o livro *Menina bonita do laço de fita*. Mas optei por trazer a narrativa por três motivos: **primeiro**, porque este ainda é um dos principais livros utilizados por professoras da educação básica em todo o País, principalmente na educação infantil. **Segundo**, pela oportunidade de explorar a problemática gerada em torno da obra; e **terceiro**, pela possibilidade de apresentar às crianças uma narrativa (já conhecida) que mostra uma protagonista: menina, criança, negra e bonita (intenção já anunciada por mim).

Logo no início da contação, quando descrevo a menina bonita como uma linda menina negra, **bem pretinha mesmo**, Clar se manifesta imediatamente. De supetão, a menina diz com naturalidade: “Parece com a Solia!” A afirmação de Clar ecoou como uma observação franca (tão somente) que surgiu, sem nenhum outro comentário, conforme as anotações no Caderno de Campo:

Apenas Clar se manifestou logo de início, dizendo que a mesma se parece com a Solia. Mas foi algo natural, sem maiores comentários. Os meninos e as meninas parecem indiferentes quanto às questões raciais e também quanto às questões relacionadas a gênero, pois Solia (menina negra) e Ivo (menino branco) estiveram de mãos dadas em manifesta harmonia, durante toda a contação da história (Caderno de Campo de Silva, (17/10/2022).

Fica evidente que a menina percebe a diferença entre os fenótipos branco e negro, e também que essa diferença não interfere nas relações interpessoais, naquele contexto específico de amizade entre as crianças.

Figura 4 – Avental de contação de história com a Menina bonita



Fonte: Arquivo de Silva (17/10/2022).

Figuras 5 e 6 – Dedoches da história Menina bonita do laço de fita



Quando terminou a atividade de contação de história, disponibilizei os dedoches dos personagens para as crianças brincarem, elas escolheram aleatoriamente, ou, quando muito, de acordo com o colorido das roupas de cada um deles.

É comum, na educação infantil, a contação de história com a utilização de recursos, como fantoches, dedoches, cartazes e outros, porque a criança pequena é também visual e esses recursos ajudam a manter a atenção, já que nesta fase é tudo muito dinâmico para elas.

As crianças prestaram atenção na história e não houve nenhuma atitude de estranhamento ou de confirmação quando apresentei a *Menina Bonita*, com uma descrição detalhada, ressaltando sua beleza negra. As crianças agiram com naturalidade (Caderno de Campo de Silva, 17/10/2022).

Quando fiz a descrição da menina bonita, com detalhes de sua beleza natural, ressaltando sua cor negra, seus olhos escuros... Os meninos e as meninas ficaram indiferentes, toda aquela descrição de enaltecimento soou com naturalidade para as crianças. Naquele contexto particular da pesquisa, ser negra e bela era algo tão natural como ser branca e bela, mas, a partir do momento em que adentrei um pouco mais no contexto da pesquisa (no primeiro semestre de 2023), percebi que não era tão simples assim.

No próximo capítulo apresentamos análises mais aprofundadas da pesquisa, explicitando como as interações, as brincadeiras e as “práticas convencionais” atuam na produção das identidades étnico-raciais.

CAPÍTULO V – CRIANÇAS NEGRAS NA CRECHE: INTERAÇÕES E “PRÁTICAS CONVENCIONAIS” PRODUZINDO IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS

Hall (2000) em seu texto *Quem precisa da identidade?*, chama a atenção para uma verdadeira explosão discursiva em torno do conceito de “identidade”, por uma variedade de áreas disciplinares. Nesta tese, juntamente com Hall (2000), enfatizamos que:

O conceito de identidade aqui desenvolvido não é, portanto, um conceito essencialista, mas um conceito estratégico e posicional [...] esta concepção de identidade *não* assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu, que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo (Hall, 2000, p. 108).

Anunciamos o capítulo V da tese com a chamada: **interações e “práticas convencionais”³⁹ produzindo identidades**, justamente porque entendemos que as identidades não são essenciais, antes, são multiplamente construídas, por meio de práticas e discursos, estando continuamente em processos de movimento e transformação (Hall, 2000).

Em meio às práticas sociais, somando-se a estas, as práticas cotidianas da escola, as identidades (as crianças) vão se constituindo de acordo com os recursos históricos, linguísticos e culturais mobilizados (Hall, 2000). Assim sendo, tudo que ocorre na instituição escolar pode contribuir para a autoafirmação da criança negra, ou, da mesma forma, pode dificultar sobremaneira sua autoestima e seu desenvolvimento étnico-racial positivo.

Partindo dessas notas iniciais, trago pontos basilares da observação participante, realizada na segunda parte da pesquisa de campo, quando em meados de fevereiro de 2023 retornei à escola pesquisada.

Dias antes, busquei conhecer a nova professora e lhe apresentar meu projeto de pesquisa. O retorno me pareceu mais tranquilo do que os primeiros dias na escola em 2022. As crianças me reconheceram (como era esperado) e consegui identificá-las pelo nome, isso favoreceu nossa reaproximação.

“Após a chegada de todas as crianças, a professora me (re) apresentou ao grupo e perguntou às crianças se elas se lembravam de mim, a maioria acenou positivamente, principalmente as meninas” (Caderno de Campo de Silva, 14/02/2023). Estive com essa turma até novembro de 2022, foi uma pausa de aproximadamente três meses (de 18/11/2022 a 14/02/2023). Neste ínterim, as crianças se desenvolveram muito em suas capacidades motoras,

³⁹ São as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos da escola. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, tais como: gestos, palavras e ações (Louro, 1997).

linguísticas e, principalmente, do ponto de vista social. Estão mais colaborativas na organização da sala.

Neste segundo momento me sinto mais segura para acompanhar a turma e analisar o processo de construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche, identificando como as interações estabelecidas entre elas e com o contexto afetam a identidade étnico-racial.

Na fase de produção de dados na pesquisa social, desenvolvida com crianças em instituições escolares, é interessante saber de antemão onde estamos adentrando, ou mesmo como funciona o território a ser pesquisado, conhecendo as teias de relações que se estabelecem na turma, mesmo que não seja possível dispor do controle da situação (Valladares, 2007).

Ainda que tenha várias crianças negras no contexto pesquisado, não há nenhuma criança de tom de pele mais escuro compondo a turma (como já disse, no capítulo anterior). Mas este fato não impede que as diferenças entre as crianças negras e brancas sejam acionadas cotidianamente no contexto escolar. Assim sendo, considerando que não havia nenhuma criança negra retinta⁴⁰ na turma pesquisada, neste segundo momento da pesquisa optei por desenvolver uma análise das cotidianidades observadas, pelo viés dos **estudos sobre branquitude no Brasil** (Rossato, Gesser, 2001; Dias, 2007; Bento, 2012, 2022; Schucman, 2014; Souza, 2016; Cardoso, 2018).

No início da tese apontei que, a princípio, estaria desenvolvendo a pesquisa numa instituição onde havia diversas crianças negras, inclusive, algumas haitianas. Contudo, foi necessário redirecionar a pesquisa para uma outra instituição, onde não havia crianças negras de pele escura.

Pautando as interações na creche, por meio das práticas envolvendo os espaços, as escolhas, os brinquedos e os temas brincados pelas crianças, mesmo tendo observado toda a turma, **optei por narrar de forma mais eloquente as experiências das meninas.**

E, se na primeira fase da observação foi possível manter o olhar voltado para a criança negra, neste segundo momento, pensando nos objetivos da pesquisa, decidi ampliar o olhar, de forma refletida, destacando⁴¹ também as peripécias das meninas brancas. Na minha concepção, seus comportamentos e desempenhos, junto aos seus pares e às pessoas adultas, dizem muito

⁴⁰ Para melhor explicar o termo retinta nestas análises, utilizo o Dicionário Online de Português, onde o significado aparece como adjetivo: tinto novamente; que recebeu nova camada de tinta. Que tem cor carregada, muito intensa e escura... “A criança negra retinta a que me refiro, é aquela que possui um tom de pele mais escuro. Pessoas negras sem qualquer traço aparente de mestiçagem” (Devulsky, 2021, p. 24).

⁴¹ Como não há na turma criança negra retinta, considero as experiências da criança branca/loira significativa para pautar a branquitude e suas consequências para a construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche. Além de mostrar a situação da escola, enquanto instituição promotora da branquitude a serviço do branqueamento de todas as crianças.

sobre as práticas escolares e sobre as interações ocorridas no contexto pesquisado, dando boas pistas para se analisar a construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche, porque, com poucas exceções, **tudo que é permitido, autorizado e incentivado à criança branca é, na mesma medida, proibido, desautorizado e desencorajado à criança negra no espaço escolar**. E mais, quanto mais escuro o tom da pele, mais proibida, desautorizada e desencorajada a criança (Cavalleiro, 1998, 2011; Oliveira, 2004, 2005; Souza, 2016; Martins, 2017).

Ressaltamos que os meninos da turma pesquisada sempre estiveram presentes nas nossas observações. Eles utilizavam todos os espaços e brinquedos disponíveis na sala, brincavam e interagiam, assim como as meninas. Contudo, **pensando em desenvolver análises mais aprofundadas, optamos por priorizar nesta tese as experiências das meninas**. Trata-se de uma decisão pensada.

Também elegi desenvolver uma reflexão sobre cabelos crespos, no esforço de mostrar como o **cabelo** torna-se um dos principais, senão o **principal, marcador étnico-racial na vida das crianças negras pequenas**, até mesmo mais que a cor da pele.

Ainda neste capítulo apresento o conceito de beleza numa perspectiva ampliada e, por fim, apresento a literatura infantil numa perspectiva antirracista, novamente abordando o tema cabelo crespo, na intenção de mostrar outras possibilidades de trabalho com as crianças no espaço escolar e, finalmente, encerro as problematizações analíticas da tese com o tema Práticas Emergentes: Possibilidades na Educação Infantil.

5.1 Branquitude e branqueamento na creche

No III capítulo da tese, caracterizamos os termos branquitude e branqueamento, buscando compreender o sentido adotado no Brasil. Aqui desenvolvemos importantes reflexões sobre o tema, buscando relacionar sua dimensão, enquanto artifício de opressão, às interações registradas na creche entre crianças negras e brancas.

É importante considerar que a ideia do branqueamento no Brasil surgiu no período colonial, por meio da miscigenação, quando se discutia o processo de construção da identidade nacional. De acordo com Munanga (2016):

[...] Nesse debate de ideias, a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. Foi nesse contexto que foi cunhada a ideologia do branqueamento, peça fundamental da ideologia racial brasileira, pois

acreditava-se que, graças ao intensivo processo de miscigenação, nasceria uma nova raça brasileira, mais clara, mais arianizada, ou melhor, mais branca fenotipicamente, embora mestiça genotipicamente. Assim desapareceriam índios, negros e os próprios mestiços, cuja presença prejudicaria o destino do Brasil como povo e nação (Munanga, 2016, p. 12-13).

Nesse processo de construção da *identidade nacional*, erradicar a herança africana era condição *sine qua non* para o governo brasileiro, por isso estimulou amplamente a entrada de imigrantes europeus, com a finalidade de promover o branqueamento da população.

A ideologia do branqueamento do período colonial continua pautando as ações da sociedade presente. Contudo, há anos tem sido denunciada e combatida por intelectuais e ativistas negros e negras. Uma das figuras de maior destaque nesta área é a professora e pesquisadora Maria Aparecida da Silva Bento, que tem importante contribuição nos estudos sobre *branquitude e branqueamento* no Brasil. Há mais de três décadas tem discutido o tema em diferentes perspectivas, inclusive abordando os elementos psíquicos do racismo, especialmente no livro *Psicologia social do racismo*, organizado juntamente com a professora Iray Carone.

Munanga (2016), no prefácio da obra citada, afirma que a psicologia brasileira teria muito a contribuir na produção do conhecimento sobre as consequências do racismo na vida das pessoas, por meio do conhecimento de suas estruturas psíquicas, observando e analisando tanto os indivíduos vítimas como os discriminadores. Neste sentido, entendemos que crianças brancas e negras submetidas a tratamentos desiguais são prejudicadas na construção de suas subjetividades, ainda que não seja na mesma proporcionalidade.

De acordo com Cardoso (2018),

Nos estudos e nas práticas pedagógicas, a branquitude é um termo “oculto” na educação para as relações étnico-raciais. Afinal, os brancos não se tematizam e não são tematizados, não se veem e nem são vistos como parte do problema. Nas práticas pedagógicas pode-se perceber a branquitude muito presente, porém, ela não é percebida pelos brancos (Cardoso, 2018, p. 159).

A tematização da branquitude no Brasil já tem lugar reservado na história de luta do povo preto (oprimido pelos privilégios dados aos brancos) desde a década de 1940, com Alberto Guerreiro Ramos, que, mesmo não utilizando ainda o termo “branquitude”, propôs importante reflexão, apontando a opressão cultural sobre as pessoas negras, ao denunciar a prática recorrente de substituição de artistas negros por artistas brancos (Cardoso, 2018). Mas, a branquitude presente nas práticas pedagógicas nem sempre é percebida pelos (brancos e brancas e nem tampouco pelas pessoas negras) que atuam na escola, a não ser que sejam militantes ou estudiosos do assunto.

Reconhecemos, juntamente com Candau (2020), que

[...] incorporar a questão da branquitude nos processos educativos, procurando favorecer a tomada de consciência dos privilégios que configuram o ser branco na sociedade em que vivemos e ser capaz de promover processos orientados a sua desnaturalização é uma exigência importantíssima (Candau, 2020, p. 684).

Ao longo desta seção serão desenvolvidas análises sobre o comportamento das crianças e também será evidenciado como as práticas convencionais do dia a dia na creche promovem, de forma sutil, processos “invisíveis” de branquitude e branqueamento entre elas. Essas práticas precisam ser evidenciadas e problematizadas.

De acordo com Sacavino (2020),

É importante destacar que a branquitude não é uma identidade racial única nem imutável. A branquitude foi historicamente construída e, portanto, pode ser desconstruída. Esse processo de desconstrução é fundamental para a construção de relações escolares e sociais interculturais com empoderamento dos grupos historicamente excluídos e subalternizados (Sacavino, 2020, p. 11).

Para desconstruir o que está posto será necessária uma junção de esforços de toda a comunidade escolar, e as pesquisas desenvolvidas no contexto da educação básica são elementos fundamentais neste processo de desconstrução, lembrando que:

O racismo presente na educação infantil aparece de forma um pouco distinta daquela encontrada no ensino fundamental. Enquanto na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental, na educação infantil, o racismo aparece nas relações afetivas e corporais entre adultos e crianças e nas brincadeiras espontâneas destas, já que sabemos que o jogo é uma prática fundamental nessa faixa etária (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 221).

Assim, primeiramente é preciso compreender como essas relações se processam no interior da creche, acompanhando e observando, de forma sistemática, as brincadeiras e interações das crianças, já que identidades são construídas dentro de discursos e práticas produzidas em locais e contextos institucionais específicos (Hall, 2000).

No início do ano letivo, é comum as crianças chegarem inseguras na creche e por vezes até chorando, mesmo as que já frequentavam no ano anterior. Mas, Clar⁴² continua plena e exuberante. Ainda mais expansiva, foi uma das primeiras a me dar boas-vindas, com um abraço caloroso, tratando logo de me mostrar suas bonecas.

O fato de Clar sempre alcançar seus objetivos me chama a atenção, ela tem sempre uma estratégia, dá sempre um jeito de conseguir o que quer. Ela não é só uma menina branca, sua pele é muito clarinha e tem olhos azuis, uma

⁴² Trata-se de uma menina loira, de olhos azuis, já apresentada no Capítulo IV.

característica muito valorizada no Brasil (Caderno de Campo de Silva, 28/02/2023).

Não há nada de errado em ter pele e olhos claros e nem tampouco em ser desembaraçada, desde a creche. Mas, essa deveria ser uma postura comum a todas as crianças e não apenas às brancas.

Aqui trago somente o relato de uma, das tantas outras meninas brancas da turma que agiam de forma semelhante. Trata-se de uma postura, uma autoestima supervalorizada em diversos momentos e em diferentes espaços. É uma situação complexa, gerada por uma sociedade que normatizou a diferença de acordo com diferentes fatores e o tom da pele é só mais um destes fatores.

“Estrelinha (menina branca) na hora do lanche conseguiu sair da mesa de fininho, e veio ao meu encontro e me deu um demorado abraço” (Caderno de Campo de Silva 27/03/2023). Na turma observada era comum meninas brancas se sobressaírem, fazerem coisas inusitadas, mesmo sem a autorização da professora, já com as meninas negras, era diferente:

Na hora do lanche, Estrelinha novamente *furou o bloqueio*, saiu em disparada da mesa do refeitório, e me abraçou demoradamente. Clar, por sua vez, fez o mesmo movimento, e me convocou para um abraço, MVP (menina preta) também se levantou da mesa, caminhou a mesma distância que as outras duas meninas, caminhou timidamente até onde eu estava, mas não ousou me abraçar (Caderno de Campo de Silva, 29/03/2023).

Nestes casos, eu sempre permanecia imóvel a uma certa distância da mesa do refeitório, somente observando o movimento e registrando as diversas situações que ocorriam naquele espaço (que pulsava vida e movimento).

Nesta turma, desde o ano passado percebo certa timidez nas meninas de pele mais escura, embora não tenha ninguém da cor preta (negra retinta) as meninas, quanto mais têm a pele escura, mais se apresentam retraídas, tímidas e silenciosas. Ao passo que, quanto mais têm a pele clara, mais se sentem à vontade, mais se movimentam pela sala e assumem posições de liderança em todas as dimensões (Caderno de Campo de Silva, 25/04/2023).

Meninas brancas, de pele mais clara, são mais abraçadas no contexto da creche. Sim, esta é uma afirmação importante, incontestável. Inclusive amplamente denunciada em pesquisas anteriores (Oliveira, 2004, 2005, Cavalleiro, 2011; Souza; Dinis, 2018).

A familiaridade com a dinâmica da escola permite perceber a existência de um tratamento diferenciado e mais afetivo dirigido às crianças brancas. Isto é bastante perceptível quando analiso o comportamento não verbal que ocorre nas interações professor/aluno branco. Nelas é natural o contato físico, acompanhado de beijos, de abraços e de toques (Cavalleiro, 2011, p. 72).

Na pesquisa de Cavalleiro (2011), foi verificado que as crianças brancas recebiam mais atenção, mais carinho, abraços e beijos, especialmente no horário de saída, na entrega das crianças aos pais. Assim as crianças brancas vão se sobressaindo no espaço escolar, desde muito cedo.

No capítulo IV desta tese (na subseção 4.1: O desafio de pesquisar com crianças pequenas) desenvolvi esta reflexão, mostrando que este tratamento, na educação infantil, tem levado as crianças brancas a desenvolverem um comportamento mais ativo, indo, cada vez mais ao encontro de professores(as) e estagiários(as), ao passo que crianças negras tendem a se retrair, especialmente nos momentos de chegada na instituição, desviando o olhar e se direcionando, de forma contida, ao interior da sala.

De acordo com Oliveira (2005),

A questão racial apareceu nas práticas educativas ocorridas na creche a partir de situações que demonstravam um determinado “carinho”, que optamos chamar de “paparicação”, por parte das pajens em relação a determinadas crianças, das quais as negras estavam excluídas na maior parte do tempo (Oliveira, 2005, p. 35).

Como fruto de sua pesquisa, desenvolvida com crianças de uma creche, Oliveira (2005, p. 31) organizou uma seleção de “Amstras de diferenciação no relacionamento entre adultos e crianças a partir das relações raciais”. Nesta pequena amostra, Oliveira (2005) evidenciou que:

As situações observadas e registradas na pesquisa que exemplificam o recebimento de um “carinho” diferenciado conferido às crianças negras e brancas estão organizadas nos seguintes itens: na hora da chegada (o cumprimento), recusa ao contato físico, elogios pelo bom comportamento e beleza física e estereótipos em relação às crianças negras [...] (Oliveira, 2005, p. 31).

Em minha pesquisa, também verifiquei situações semelhantes, especialmente com relação às meninas brancas de pele mais clara:

Na entrada da sala Clar e Maly (meninas brancas) foram abraçadas pela professora que aguardava no pequeno portão. MVP (menina negra) não ganhou este abraço de boas-vindas, mas também não buscou por ele. Ao contrário das meninas brancas, que chegavam e estendiam os braços para serem abraçadas, meninas negras (quase sempre) chegavam e se esquivavam, evitando trocas de olhares (Caderno de Campo de Silva, 23/06/2023).

A impressão que se tem, é a de que aquelas meninas se faziam passar por tímidas para se protegerem, ativando o silêncio e a timidez como mecanismos de defesa simultâneos, para não se magoarem com a indiferença das pessoas adultas. “Elo, menina negra de pele clara, chegou desconfiada, sentou-se no tatame discretamente, depois sentou na mesinha em silêncio, se juntando às demais crianças” (Caderno de Campo de Silva, 25/04/2023).

Nesta perspectiva, meninas brancas se comportavam de forma diferente: “Estrelinha (menina branca) que se ausentou da escola por uma semana, chegou com flores para as educadoras e foi recebida entre abraços e beijos, logo se dirigiu a mim, e me abraçou⁴³ demoradamente” (Caderno de Campo de Silva, 01/03/2023).

Estes simples relatos podem despertar boas reflexões, MVP não buscou abraço de boas-vindas, ao contrário das meninas brancas, evitou contato com as pessoas adultas, inclusive contato visual. Seria aceitável se pensar que, de tanto buscar acolhimento, por meio de um olhar, de um abraço, negados, as crianças negras desistem desse investimento, optando por chegar de fininho sem chamar atenção?

Segundo Cavalleiro (2011),

Esse comportamento da criança pode representar o receio de ter sua aproximação rejeitada, o que se justificaria pelo fato de ela ser pouco procurada pela professora para esse tipo de contato. Acredito, baseado no diálogo com uma criança negra, que este raciocínio é pertinente (Cavalleiro, 2011, p. 74).

Na mesma perspectiva, Cavalleiro (2011) relata que, mesmo tendo conquistado o carinho das crianças, ganhava abraços e beijos, na maioria das vezes, das brancas. As crianças negras, mesmo demonstrando interesse por ela, se maninham a certa distância.

Neste sentido, também encontro nos relatos do Caderno de Campo interessantes notas sobre Elo:

Entre uma atividade e outra, busquei maior aproximação com Elo, uma menina negra que sempre chegava na creche com os cabelos desalinhados. Elo, ao contrário das meninas brancas, se encolheu para o lado, evitando fitar-me nos olhos, insisti na aproximação e ela se afastou um pouco mais, demonstrando certo incômodo. Estrelinha, menina loira, ao contrário, se aproximou de mim e me mostrou seu olho maquiado (é certo que mais parecia um hematoma. Mas, ela estava feliz) (Caderno de Campo de Silva, 06/06/2023).

Outro depoimento de Oliveira (2005) nos ajuda a pensar sobre as diversas formas de preterimento de algumas crianças na educação infantil: “No berçário, Rute (pajem) estava brincando com N. (branca) e V. H. (branco) de suspendê-los, quando W. (negro) se dirigiu até ela, demonstrando também querer brincar da mesma forma, Rute disse: ‘Você não, você é muito pesado’” (Oliveira, 2005, p. 30).

E Oliveira (2005) prossegue:

⁴³ Tentei resistir ao abraço de Estrelinha (tão somente) para observar sua reação. Mas, a mesma se sentia tão segura que ignorou minha resistência, descruzando os meus braços e se aninhando entre eles de forma absolutamente confortável (confesso que numa situação cotidiana, jamais resisti ao abraço de uma criança).

I. (loira/1 ano) estava brincando com o fogãozinho, Marli (pajem) veio me dizer: “Você viu que linda a I., ela brinca que é uma gracinha”. Em seguida V. (negro/1 ano) se dirigiu até o fogão, Marli fez o seguinte comentário: “Acabou a brincadeira da I.”, V. (negro) chega e começa a pegar as panelinhas, I. reclama, então Marli vai até lá e diz: “Deixa ela brincar, vai para lá”. E me disse: “Ele estraga tudo”. E se dirige a ele novamente: “Se não parar, você vai para o berço, negruço” (Oliveira, 2005, p. 33).

O relato de Oliveira (2005) de alguma forma nos provoca, suscitando profundas reflexões, pois mostra a criança negra (de apenas 1 ano de idade) em situação de reiterado desprezo: primeiro teve sua presença indesejada, depois foi advertida e por último foi apelidada; justamente por alguém responsável por sua segurança e bem-estar. Neste caso, a situação ocorreu no berçário, mas sabemos que situações semelhantes acompanham as crianças negras ao longo de toda a educação básica, passando pelo ensino médio e se arrastando até a pós-graduação (isso quando conseguem alcançá-la).

Relatos como estes nos ajudam a compreender a boa autoestima das crianças brancas, principalmente as meninas de pele mais clara e de olhos azuis, que são cortejadas o tempo todo, já que no contexto da creche as crianças brancas são estimuladas, cada vez mais, tornando-se protagonistas, comunicativas e sociáveis.

Expressões de carinho explícito para com as crianças brancas são comuns no ambiente escolar, e foram notadas também na creche pesquisada. Principalmente para com as meninas brancas, e, quanto mais claro o tom de pele, cabelos e olhos, mais explícitas as manifestações de carinho, como abraços e afagos (Cavalleiro, 2011; Trindade, 2011; Amaral, 2013; Cardoso, 2018). Nas minhas análises, busco aprofundar essa reflexão por meio de diversos questionamentos sobre os possíveis motivos para tais demonstrações.

Após horas a fio de observação participante e profunda análise, verifico que as meninas brancas (de pele mais clara) **se fazem abraçar** (inclusive pela pesquisadora); é quase uma imposição: “Estrelinha quando chegou foi abraçada e se fez abraçar. Quando se dirigiu a mim de braços abertos, me intimou a abraçá-la” (Caderno de Campo de Silva, 01/03/2023).

Da mesma forma, Maly, outra menina branca (de pele mais clara), quando desejou sentar no meu colo, simplesmente o fez, e quando não conseguiu por si mesma (porque eu dificultei propositalmente), pediu claramente para fazê-lo; de alguma forma, exigia ser atendida. Esse comportamento não era comum com as meninas negras, mesmo as meninas negras de pele mais clara.

Na pesquisa de Oliveira (2005), desenvolvida em uma creche com crianças de até 3 anos de idade, o fato de meninas negras receberem menos carinho, abraços e beijos *não está sendo entendido como um ato de segregação, mas se referindo ao recebimento de um carinho*

diferenciado. Verifico a mesma coisa nas minhas observações, por isso busco evidenciar o que realmente significa este *carinho diferenciado*.

Meninas brancas (com raras exceções) sempre exigem atenção, exigem respostas imediatas às suas demandas, estas imposições não são negativas, ao contrário, revelam segurança, autonomia. O fato é que não acontece da mesma forma com as meninas negras, que, ao contrário (com raras exceções), se apresentam introvertidas. Além disso, quase sempre esperam para serem atendidas em suas necessidades no tempo do outro (adulto ou criança) sem exigir, sem reclamar.

Esta forma de se comportar pode estar diretamente relacionada ao tratamento que recebem no espaço escolar, desde a mais tenra idade.

As crianças, desde o berçário, recebem uma carga elevada de imagens e informações que ressaltam e valorizam a cultura eurocêntrica e acabam por contribuir para a construção de baixa autoestima, em relação às suas características de descendência africana ou afro-brasileira (Martins; Silva, 2013, p. 33).

Em entrevista, questioneei a professora a respeito dessa diferença de comportamento entre meninas negras e brancas, no contexto da creche. E, de forma direta, perguntei a ela se a liderança que Clar exerce sobre as demais crianças e até sobre as pessoas adultas, pode estar relacionada à sua aparência de menina loira de olhos azuis. E a professora respondeu de forma enfática:

Eu não vejo assim, por esse lado, eu acho que é porque ela é, assim, tem uma personalidade bem forte. Nunca enxerguei por esse lado, por ela ser loira e tudo. [...] a Clar tem uma personalidade bem... Que... Onde ela chega, ela fala, o que está sentindo, ali mesmo ela já fala (Professora Fábria – entrevista concedida em 2023).

A resposta da professora Fábria vem ao encontro do que estamos questionando desde o início desta discussão, justamente, a questão da superioridade (permitida) das meninas brancas na creche, entendida pela professora Fábria como “uma personalidade bem forte”.

Em suas respostas, a professora se mostra reticente, parece escolher palavras, no intenso intuito de proteger a alteridade da menina Clar, assim como acontecia no cotidiano da creche. Nesta perspectiva, a professora Fábria complementa: “[...] E ela sempre sabe o que quer. Então, vamos dizer assim... É... Ela não tem aquela dúvida não, ela sempre sabe o que quer, **ela sempre determina**” (Professora Fábria, entrevista concedida em 2023).

Por que meninas brancas agem dessa forma? Por que sempre determinam?

As respostas da professora nos dão algumas pistas. Quando ela fala sobre o comportamento da menina, fala com entusiasmo. E esse mesmo entusiasmo foi registrado

reiteradamente durante as observações no contexto da creche, até mesmo quando Clar agia de forma contrária às regras e combinados da turma. Assim, as crianças brancas vão se constituindo... E, cada vez mais, entendendo que são realmente “especiais, diferenciadas e (por que não dizer) superiores”. O problema aqui não é o entusiasmo da professora, mas sim a falta deste, quando se trata das crianças pretas e pardas.

Meninas brancas (quase sempre) buscam aprovação e exigem abraços, carinhos e afagos na educação infantil. Nesta perspectiva, seria correto dizer que crianças brancas revelam sentimentos de superioridade, desde a creche?

Analisando, juntamente com Bento (2012),

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto, bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade (Bento, 2012, p. 103).

Para melhor ilustrar essa condição, relato um fato ocorrido na turma, no dia 8 de março de 2023: numa dada tarde, trabalhando o calendário, a professora pergunta à turma:

– Que dia é hoje? Enquanto a maioria das crianças busca a resposta correta, Clar, num tom mais alto que o normal, responde prontamente:

– “Hoje é dia de Clar!” Demonstrando (mais uma vez) facilidade em se autoafirmar, mesmo em circunstâncias comuns do cotidiano da escola, como o trabalho com o calendário.

Quando ela diz de forma altiva: “Hoje é dia de Clar!”, na verdade pode estar querendo dizer: “Todos os dias são meus, a sala é minha, o mundo está a meu serviço”. Este comportamento não é ruim. O problema é que, dificilmente se verá uma menina negra se comportar dessa forma, com tanta segurança, especialmente no ambiente escolar (Caderno de Campo de Silva, 08/03/2023).

Se na primeira fase⁴⁴ da pesquisa, não verifiquei nenhum sinal de diferenciação no tratamento dado às crianças negras e nem tampouco às suas interações no contexto da creche, na segunda fase percebi as relações de outra forma: as meninas negras, quando contrariadas, se encolhiam (ainda mais) ou choravam em um canto da sala resmungando baixinho, ruminando insatisfação, conforme registros do Caderno de Campo:

Há dias tenho percebido que MVP é preterida nas brincadeiras e que se retira quando é contrariada, isso sempre acontece. Neste sentido, os registros

⁴⁴ Na primeira fase da pesquisa no ano de 2022, muitas crianças ainda não haviam completado 3 anos de idade. Outro fato importante foi a troca da dupla de educadoras (professora e estagiária) responsáveis pelas crianças.

fotográficos têm sido excelentes recursos para confirmar minhas impressões. Nestes dias registrei a menina sozinha a brincar, enquanto as demais meninas se organizavam próximas umas das outras (Caderno de Campo de Silva, 23/06/2023).

Atitudes de preterimento de crianças negras não terão explicação em apenas uma instância de forma isolada, trata-se de um conjunto de fatores determinados por aspectos históricos, culturais e sociais. A esta relação Bento (2022) chama de herança histórica:

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022, p. 23).

Por isso, consideramos importante estabelecer essas reflexões desde a educação infantil, com as crianças da creche.

Figura 7 – Meninas da turma brincando



Figura 8 – Menina negra embaixo da mesa



Fonte: Arquivo de Silva (23/06/2023).

Outro fato inquestionável é que a maioria das pessoas adultas que entram em contato com a turma, logo de imediato se identifica com as crianças brancas, especialmente as loiras, de olhos claros. Como ocorreu com uma estagiária que veio numa dada tarde substituir a Auxiliar

de Desenvolvimento Infantil (ADI) e durante uma leitura literária passou todo o tempo com Clar no colo. Independentemente das necessidades das outras crianças.

Nos dois casos observados na primeira etapa da observação participante, ocorridos em 2022 e analisados no capítulo IV, tentei encontrar explicações que justificassem o acolhimento às crianças brancas no colo de uma estagiária. No primeiro caso, era uma menina branca, de cabelos claros, que sentia a falta da mãe. No segundo caso, também era uma menina branca, só que, dessa vez, insegura pela ausência da professora. Já neste caso aqui relatado, parece não ter outra explicação, parece tratar-se de **uma questão de pele mesmo**.

Atitudes dessa natureza são consideradas por Munanga (2016) como **supervalorização idealizada da população branca**, reproduzidas através dos mecanismos de socialização e de educação.

Aqui não estamos falando somente de um ambiente hostil às crianças negras, estamos problematizando o fato de que há um tratamento diferenciado para crianças negras e brancas no espaço escolar, onde as segundas são amparadas e admiradas reiteradamente, enquanto as primeiras não são acolhidas em relação às suas características físicas e culturais, ficando sempre em segundo plano.

Sendo assim, não é demais considerar como os estudos já alertaram que nas sociedades convivem diferentes crianças e suas infâncias, especialmente as negras, tangenciadas por processos, mecanismos e sistemas que ameaçam e desperdiçam suas vidas, comprometem seus projetos e desejos, mercantilizam seus sonhos e ideias, fragilizam e superficializam suas visões de mundo e das pessoas, como também negam suas identidades a partir de seus coletivos sociais e étnico-raciais (Gomes; Araújo, 2023, p. 34).

Do ponto de vista das análises já realizadas, e de acordo com Gomes e Araújo (2023), o ponto fulcral das diferenças (percebidas como algo negativo) entre crianças brancas e negras na creche, não está relacionado diretamente às inter-relações estabelecidas entre as crianças, mas sim entre as pessoas adultas e as crianças. Portanto, pensar num projeto de formação inicial e continuada de educadores(as) é de suma importância.

[...] considerando que quaisquer mudanças significativas no âmbito da escola passam – ainda que se considere um conjunto de fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos – pelas intervenções nas formas de ver o mundo e o processo formativo dos sujeitos (Gomes; Araújo, 2023, p. 41).

Nessa perspectiva, é possível vislumbrar um futuro mais promissor para as crianças negras brasileiras, por meio do trabalho árduo, pautado no conhecimento e na compreensão da necessidade urgente de mudanças na forma de se conceber e de se acolher a criança negra na educação infantil.

Na próxima subseção apresentamos algumas reflexões sobre práticas cotidianas registradas na creche pesquisada, são cenas comuns do dia a dia da educação infantil que seguem garantindo a representatividade da criança branca, sem serem tematizadas, ou problematizadas.

5.2 Interações na creche: de olho nas práticas convencionais

Aqui chamamos atenção para as *práticas convencionais* (Louro, 1997), consideradas cotidianas, rotineiras e comuns, ou seja, todas as atividades presentes nas propostas escolares, decisões pedagógicas fixas que se mantêm inalteradas anos a fio.

Dessa forma, juntamente com Louro (1997), entendemos que:

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, **as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança**. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (Louro, 1997, p. 63, grifo nosso).

Práticas convencionais, consideradas naturais, e de fato naturalizadas pelo processo de colonialismo⁴⁵ – são práticas que seguem reproduzindo indiferença à criança negra, por meio de atividades direcionadas exclusivamente às brancas, livres do crivo de qualquer questionamento ou desconfiança de pais ou educadores(as).

No período em que acompanhei a turma, participei de diferentes atividades, brincadeiras, contações de histórias e rituais. No tempo pascal, todas as turmas celebraram partindo o pão e distribuindo o vinho (suco de uva), tendo como referência a Santa Ceia⁴⁶. Essa proposta representa a Igreja Católica Apostólica Romana e também o colonialismo⁴⁷, já que o

⁴⁵ Consideramos o processo de colonialismo como uma das facetas da colonização: “[...] O colonialismo, que chegou tarde ao vocabulário contemporâneo, transformou-se na dimensão pejorativa da colonização, englobando a colonização, os seus excessos, a sua legitimação e evocando o neocolonialismo. De facto, se o ex-colonizador opta pela revitalização da categoria colonização, o ex-colonizado fala mais de colonialismo, categoria que explica a totalidade do fenómeno. É bem evidente que a colonização não se identifica inteiramente com o colonialismo, pois não se limita aos seus excessos, mesmo se contém um manancial de destruição muito significativo que a história do mundo fixou” (Henriques, 2015, p. 4).

⁴⁶ A Santa Ceia foi a última refeição que, de acordo com os cristãos, Jesus dividiu com seus apóstolos em Jerusalém antes de sua crucificação. Ela é a base escritural para a instituição da Eucaristia, também conhecida como *Comunhão*.

⁴⁷ Entre os diversos marcadores que caracterizam o colonialismo estão a desigualdade relacional e a descontinuidade territorial entre o país colonizador e o país colonizado, a disjunção cultural e social entre colonizados e colonizadores, a eliminação da autonomia do colonizado e a hegemonia sempre reforçada do colonizador, deve registrar-se, por um lado, o exercício constante de desmemóriação das populações dominadas em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e incentivando uma nova memória que reorganiza a hierarquização dos homens de acordo com a norma do colonizador (Henriques, 2015, p. 4).

catolicismo foi trazido ao Brasil pela Ordem dos Jesuítas, no período colonial. Sendo assim, não representa a diversidade religiosa do país, mas uma única visão, que foi naturalizada na sociedade e na escola.

Ademais, no que diz respeito ao catolicismo,

A postura da Igreja frente à escravidão negra foi de convivência, agindo como suporte ideológico do sistema escravocrata. Preocupada unicamente com a sacramentalização em massa dos negros, ela não se interessou por sua sorte. Como funcionária da Coroa e usufruindo, ela mesma, dos benefícios da escravidão nos seus colégios, conventos e fazendas, não lhe coube outra atitude senão contribuir para que os negros introjetassem passivamente o destino ao qual estavam condenados em nome de uma retribuição futura, após a morte. [...] (Vasconcelos, 2005, p. 46).

Esse tipo de atividade, com rituais específicos do catolicismo, em momento algum é questionado, discutido ou confrontado. Em entrevista, interroguei a professora sobre a possibilidade de se comemorar alguma coisa relacionada ao Candomblé, no espaço escolar. Perguntei, de forma direta, se ela teria essa coragem, e ela deu a seguinte resposta:

Se fosse uma proposta da escola, sim, trabalharia, assim como trabalhei a Páscoa. Sou católica, mas eu trabalhei, porque durante os estudos, elas (se referindo às coordenadoras) falaram que poderia trabalhar. **Colocou como se trabalhar a Páscoa** (Professora Fábila – entrevista concedida em 2023).

Em face do que acompanhamos na observação participante, a escola não só autorizou o trabalho sobre a Páscoa, nos termos da igreja católica, como também estabeleceu a forma de se trabalhar. O pão distribuído entre as crianças foi feito na cozinha da instituição para cada turma, de acordo com a quantidade de crianças.

Buscando entender melhor a situação, insisti no diálogo e aprofundi o questionamento. Dessa vez, perguntei à professora se a atividade fazia parte de um projeto maior da escola. E, de acordo com a mesma, não se tratava diretamente de um projeto.

A celebração da Ceia Pascal na creche não era parte de um projeto maior, e nem tampouco estava ancorado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Ou seja, só poderia estar vinculada à data comemorativa, o que é muito comum em escolas brasileiras. E, quase sempre, essas datas são trabalhadas da forma considerada *convencional* pela escola, aquela forma já apontada neste trabalho como uma possibilidade que só alcança determinadas crianças, as brancas e, neste caso, as católicas.

Em entrevista à professora Aline, em 2022, perguntei sobre a existência de livros de literatura infantil que tratam a temática étnico-racial, e sua resposta veio confirmar os dados das observações: “Na escola nós não temos muitos livros que falam sobre essa temática. Mas as

professoras sempre trazem as histórias do *YouTube*, ou baixam o livro em PDF e imprimem” (Professora Aline, entrevista concedida em 2022).

A declaração da professora Aline mostra o descaso com a temática étnico-racial, bem comum nas escolas de educação infantil brasileiras. Não é possível se trabalhar algo tão complexo, tão necessário, inclusive já determinado legalmente, tendo como suporte apenas histórias do *YouTube*, ou livros em PDF.

A literatura infantil pode se tornar um importante instrumento na luta antirracista. Além do que, a produção de bons livros de literatura infantil com a temática étnico-racial já é uma realidade no Brasil. Buscar meios de se adquirir este material só depende de decisões políticas (dos dirigentes escolares, das equipes técnicas das secretarias municipais de educação e do próprio corpo docente).

Enquanto isso não acontece, professores e professoras que desejam considerar a temática étnico-racial no espaço escolar, se viram como podem para contemplar minimamente o assunto. E, quase sempre esse trabalho fica restrito à semana do dia 20 de novembro, pelas razões que já conhecemos.

Na perspectiva das *práticas convencionais*, consideradas naturais, destaco uma exposição de livros de literatura infantil, organizada num canto da sala de referência, na semana do dia dezoito de abril:

Em homenagem ao Dia Nacional do Livro Infantil, a professora organizou na sala um painel com os personagens criados por Monteiro Lobato e embaixo dispôs uma mesa com livros de literatura infantil, na mesa havia treze livros expostos. Destes, seis apresentavam contos de animais e os outros sete livros apresentavam contos envolvendo pessoas brancas. Interessante que as sete imagens traziam pessoas brancas (adultas e crianças) na capa (Caderno de Campo de Silva, 18/04/2023).

O que mais chama a atenção é que os sete livros traziam, nas imagens de capa, **somente pessoas brancas**, evidenciando uma escola curvada à branquitude. E isso não é um fato isolado, na maioria das creches e escolas brasileiras, não existe representatividade para crianças negras nos livros de literatura infantil.

As capas dos livros expostos retratam personagens brancos: meninas brancas de cabelos lisos e olhos claros, bem longe do padrão da maioria das meninas brasileiras. Como fica a representatividade das crianças negras? Mesmo as meninas e os meninos negros de pele clara não se veem representados. De acordo com Hall (2016):

[...] as imagens que vemos constantemente à nossa volta nos ajudam a entender como funciona o mundo em que vivemos, como essas imagens apresentam realidades, valores, identidades, e o que podem acarretar, isto é,

quem ganha, quem perde com elas, quem ascende, quem é incluído e quem é excluído, **como fica a situação particular dos negros nesse processo?** (Hall, 2016, p. 10, grifo nosso).

Figura 9 – Capas de livros expostos na sala de referência



Fonte: Arquivo de Silva (18/04/2023).

Apresentar na escola somente imagens de pessoas brancas, influencia positivamente as crianças brancas e na mesma proporção desmotiva as crianças negras, mesmo as de pele mais clara.

A falta de referência para crianças negras é realmente preocupante. Elas são compelidas a se conformarem com um conjunto de imagens e narrativas que só mencionam crianças brancas.

Na pesquisa de Cardoso (2018):

O acervo literário e as imagens priorizam a criança branca, nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom (Cardoso, 2018, p. 159).

Seja por meio das imagens, das atividades propostas ou dos artefatos culturais, o que se verifica reiteradamente nas *práticas convencionais*, do dia a dia da escola, é um trabalho voltado exclusivamente para as crianças brancas (Amaral, 2013; Souza, 2016; Cardoso, 2018).

As escolas brasileiras seguem reproduzindo padrões de representatividade que contemplam somente as crianças brancas, reiteramos. Neste sentido, volto a citar dois livros expostos na sala de referência no dia 18/04/2023: Branca de Neve e Beleza e Orgulho, as duas narrativas trazem em seus textos somente imagens de pessoas brancas.

Hall (2016), em seu livro Cultura e Representação, afirma que somos seres *entreimagens* e o professor Arthur Ituassu, na introdução da mesma obra, diz que, se somos seres *entreimagens*, somos também seres *entretextos*, bombardeados diariamente por palavras e discursos.

Os discursos, muitas vezes, são abertos e compreensíveis, mas também podem ser dissimulados e ocultos, contendo preconceitos e ideologias, supostamente despretensiosas, como, por exemplo, o referido no trecho do livro Beleza e Orgulho:

Há muito tempo, em um imenso castelo vivia uma linda princesa chamada Maria, ela era a filha mais nova do rei Eduardo e também a mais bonita das irmãs. Maria tinha os mais longos e sedosos cabelos jamais vistos. **Todas as garotas do reino queriam ser como ela. As meninas mais jovens queriam ter cabelos tão longos quanto os da princesa** (Chand, 2016, p. 3, grifo nosso).

Se considerarmos a relação imagem/texto, teremos uma simples configuração: menina branca/pele clara + cabelos longos = protagonista/princesa. Logo: “Todas as garotas do reino queriam ser como ela!” (Chand, 2016, p. 3). Ou seja, ela é plena, bela e única. Ela é branca! “Branca como a neve!” ou “Branca de neve!” (utilizando os termos da narrativa Branca de Neve).

Não se trata, tão somente, de questionar a representatividade branca nas imagens e nas narrativas, é mais que isso, estamos falando em exclusividade. O que significa invisibilizar a criança negra, desrespeitando seu direito à representatividade.

Figura 10 – Capas dos livros Beleza e Orgulho e Branca de Neve



Fonte: Arquivo de Silva (27/04/2023).

Além da atenção dada aos dois livros destacados, há ainda o livro da Barbie⁴⁸, que problematizamos de forma separada, porque não se trata de um livro somente, é bem mais que isso, trata-se de um ícone mundial que alcançou as crianças brasileiras há décadas.

Problematizamos a questão da exposição de livros de literatura infantil que contemplam, genuinamente, crianças brancas. Contudo, sabemos que existe uma boa produção de obras literárias específicas para crianças, que apresentam o tema dos cabelos naturalmente crespos de forma positiva, incentivando os meninos e as meninas a assumirem seus cachos desde a mais tenra idade, já que, “As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo” (Gomes, 2002, p. 43).

Há algumas décadas, havia certa dificuldade de se encontrar volumes de literatura infantil, com personagens negros, especialmente em situação de positividade. Mas, hoje em dia, já existem disponíveis inúmeras publicações que apresentam narrativas antirracistas, propondo uma contranarrativa ao que está posto e naturalizados nas escolas brasileiras. Não tem sentido manter esse padrão eurocêntrico, numa instituição que se apresenta diversa e multicultural.

Figura 11 – Menina negra embaixo da mesa com o livro Branca de Neve



Fonte
:

Arquivo de Silva (26/06/2023).

Entre uma atividade e outra, coisas acontecem, relações se estabelecem e práticas (arraigadas) se evidenciam. Por um motivo qualquer, MVP, que é uma menina negra, se

⁴⁸ A subseção 5.7 – Interações na creche: ampliando o conceito de beleza, apresenta uma reflexão sobre o fenômeno da personagem Barbie, entre crianças e pessoas adultas.

desentendeu com uma das meninas brancas, isso às vezes acontece no cotidiano da educação infantil.

A professora agiu ‘naturalmente’. Ou seja, repreendeu MVP com certa firmeza, aquela firmeza que sempre é direcionada às crianças negras na escola, ao passo que desconsiderou a outra criança envolvida na confusão. A reação da menina repreendida foi refugiar-se embaixo de uma mesa, onde encontrou um livro qualquer (Caderno de Campo de Silva, 26/03/2023).

O fato é que MVP foi repreendida pela professora e acabou se refugiando embaixo da mesa, e, **não por acaso**, o livro que a menina encontrou disponível foi o clássico *Branca de Neve*, o mesmo exposto na sala, na semana do Dia do Livro Infantil. Neste caso, o silenciamento da criança embaixo da mesa foi interrompido pela atenção dada ao livro que favorece sobremaneira a menina branca como a neve.

O livro *Branca de Neve* apresenta uma narrativa que enaltece sobremaneira as características da menina branca, elevando-a a uma condição de indiscutível superioridade em relação a todas as demais crianças.

MVP permaneceu embaixo da mesa por um bom tempo ruminando insatisfação e apreciando uma obra que sequer considera a existência de pessoas negras. Apesar de não saber ler convencionalmente, a criança sabe de cor a narrativa apresentada na referida obra (Caderno de Campo de Silva, 26/06/2023).

Quando a criança não se vê em nenhuma das histórias e não se reconhece valorizada num determinado contexto, ela começa a questionar a própria essência e mesmo a aparência. Submetida a esta situação reiteradamente, acaba por adotar a ideia (errônea) de inferioridade, de fealdade e de desimportância.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010) trazem como proposta de currículo o conjunto de práticas, buscando articular experiências e saberes das crianças com conhecimentos que são parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Mas, a escola entende que o único patrimônio cultural que existe é aquele que representa o ser branco. Dessa forma, ainda mantém uma cultura educacional excludente, valorizando apenas um determinado fenótipo⁴⁹, tendo como bases de referência crianças brancas.

Na creche pesquisada, tudo parecia planejado para a criança branca. Neste sentido, até mesmo quando a professora resolveu apresentar um personagem negro, como Tio Barnabé,

⁴⁹ O conceito de fenótipo está relacionado com as características externas, morfológicas, fisiológicas dos indivíduos, ou seja, o fenótipo determina a aparência do indivíduo, em sua maioria, aspectos visíveis. Exemplos de fenótipo são o formato dos olhos, a tonalidade da pele, cor e textura do cabelo, dentre outros.

clássico personagem do Sítio do Pica Pau Amarelo, apresentou-o na figura de um homem branco, como nos revela as imagens.

Figura 12 – Tio Barnabé



Fonte: Disponível em: <https://sitio.pmv.pt/blog/be/tio-barnabe-2/2014/07/04/tio-barnabe>.

Figura 13 – Imagem do Tio Barnabé



Fonte: Arquivo de Silva (18/04/2023).

Trabalhando os personagens de Monteiro Lobato, na semana do Dia Nacional do Livro Infantil (18 de abril), a professora apresentou para as crianças uma imagem embranquecida de Tio Barnabé, bem divergente do real personagem. **O Barnabé branco não é uma escolha branca da professora.**

Não é raro estereótipos de personagens negros embranquecidos e caricaturados. Até mesmo os livros didáticos promovem esta tirania, que acaba se emoldurando como *prática convencional*, aquela mesma prática que segue representando unicamente as crianças brancas: “Os estereótipos são pontes para o preconceito e a discriminação e são também pontes para a baixa estima e evasão escolar das crianças negras que sentem na pele e na mente a dor da ausência de uma referência positiva” (Carvalho, 2006, p. 99).

Embora esta pesquisa seja na educação infantil, achamos importante trazer esta situação ocorrida no Ensino Fundamental, pois a falta de representatividade negra atinge os/as estudantes em todo seu percurso educacional.

Uma coleta de dados feita com estudantes de 5ª a 7ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública estadual localizada no município de Pontal do Paraná. Solicitou-se aos alunos que produzissem individualmente um desenho que respondesse à pergunta: “Qual imagem do negro no livro didático ficou mais presente em sua memória?”. Dos quinze desenhos, doze apresentaram imagens que aludiam à escravidão. Onze dessas imagens

retratavam um personagem negro castigado em um tronco, e uma delas ilustrava um negro preso em correntes. Em nenhum momento as imagens dos alunos apresentaram o negro como componente da atual sociedade brasileira (Oniesko; Ferreira, 2022, p. 29).

Esta situação de desvalorização das pessoas negras nos livros didáticos, e de não reconhecimento das crianças negras nas imagens e artefatos culturais da escola, tem início na educação infantil. Desde o berçário as crianças negras são submetidas a este tipo de tratamento na maioria das creches, tendo que conviver permanentemente sub-representadas e subjugadas pela cultura do embranquecimento.

O artigo *Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos* (2013), apresenta diversas pesquisas sobre a imagem do negro no livro didático. O texto traça um percurso desde 1950 e denuncia discursos que ainda hoje hierarquizam brancos e negros:

As crianças negras são representadas reiteradamente em posições subalternas, de miséria, em lugar de desigualdade, de sofrimento e sem acessibilidade aos bens produzidos socialmente. As crianças brancas são representadas por imagens associadas à educação, ao lazer e às práticas de cidadania, sendo discursivamente apresentadas como as representantes da espécie humana (branquidade normativa) (Silva; Teixeira e Pacífico, 2013, p. 135).

Diante de tudo que verificamos no dia a dia da creche, podemos dizer que as **práticas ditas convencionais** apontam para a permanência da segregação simbólica entre crianças brancas e negras. “E, desse modo, a escola privilegia de forma icônica um grupo racial branco em detrimento do negro” (Souza; Dinis, 2018, p. 283-284). Neste sentido, podemos dizer que: meninas brancas recebem mais carinho e atenção das pessoas adultas na educação infantil por uma questão de branqueamento.

Em outras palavras, meninas brancas são forjadas, permanentemente, no ambiente escolar, entre elogios e paparicação e isso as faz pensar que são merecedoras de toda atenção (colo, abraço e carinho), de holofotes. Assim sendo, exigem tudo isso no espaço escolar, num círculo vicioso onde, quanto mais claro o tom da pele maior o merecimento. Já com as meninas negras, na creche acontece a mesma situação, só que de forma contrária: quando mais escuro o tom da pele, mais são desprezadas ou tratadas com indiferença, se retraindo, se calando e se isolando. E, quanto mais se calam, mais são deixadas de lado, à margem, fora das brincadeiras e longe do aconchego e do colo das professoras e estagiárias.

Neste contexto de desigualdade, crianças negras de pele clara e cabelos cacheados, como algumas que acompanhei na pesquisa, também são prejudicadas em alguma medida, já que não desfrutam da “alegria de serem brancas”.

Na próxima subseção apresentamos os espaços utilizados pelas crianças, suas interações e escolhas, considerando que essas escolhas são influenciadas diretamente pelas formas que são amparadas na instituição escolar.

5.3 Interações na creche: espaços e escolhas

Fanon (2008) na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, faz uma declaração sobre a representação do preto na Europa, que num primeiro momento nos parece assustadora. Mas, observando melhor, no Brasil essa representação não parece ser tão diferente, inclusive, nos espaços da educação infantil.

Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, as más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome. Todas as aves de rapina são negras. Na Martinica, que é um país europeu no seu inconsciente coletivo, quando um preto “azul” faz uma visita, exclama-se: “Que maus ventos o trazem?” (Fanon, 2008, p. 161).

Se no inconsciente coletivo o negro representa o mal, parece que a solução encontrada pela escola é combater o negro e sua “vã existência”, negando-lhe representatividade. Registramos, no *lócus* desta pesquisa, um espaço permeado por cartazes e artefatos culturais voltados para o branqueamento de forma predominante. São imagens que gritam a brancura e negam a negrura, reiteradamente.

Estes dados vêm ao encontro dos resultados de outras pesquisas desenvolvidas com crianças da educação infantil, como na pesquisa de Martins (2017, p. 153): “A creche Loná apresenta uma ornamentação que valoriza o ideal do branqueamento, tanto nas placas de identificação das salas e banheiros como no interior das salas de aula”. Encontramos um cenário parecido na nossa pesquisa, este ideal de branqueamento é perseguido e valorizado. As equipes docentes, gestoras e mesmo as equipes das secretarias de educação, não percebem essas representações como algo prejudicial às crianças negras. De fato, essas práticas passam despercebidas, porque já estão naturalizadas no espaço escolar, assim como na sociedade.

Assim como destacado por Martins (2017), as crianças que pesquisamos também convivem com cartazes que reiteram a brancura, conforme mostram as imagens da Figura 14:

Figura 14 – Cartazes expostos na sala de referência



Fonte: Arquivo de Silva (28/02/2023).

Em meio às dezesseis imagens de crianças, aparece apenas uma negra, dando a impressão de que aquela existência isolada é somente uma forma de cumprir a cota racial, evitando julgamentos de observadores mais críticos. Assim, a escola segue praticando o racismo, seja por meio das práticas ou da ornamentação apresentada, como bem afirma Souza (2016),

É por inúmeras maneiras que o racismo aflora no sistema educacional – na ornamentação do espaço, na distribuição das imagens que compõem as salas, os corredores e as portas [...]. Existem muito poucas gravuras com as quais a criança preta ou parda (criança negra) possa se identificar (Souza, 2016, p. 155).

Na maioria dos casos, registra-se ampla quantidade de imagens de crianças brancas nas creches e escolas brasileiras, mesmo sendo frequentadas majoritariamente por crianças negras. Souza (2016) também encontrou resultados que ilustram esta situação.

Figura 15 – Decoração branca – Crianças negras



Imagem 49. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosenberg. (2016, p. 154).



Imagem 50. Área de lazer. Creche Fúlvia Rosenberg.

Fonte
:
Souza

Enquanto a escola continuar negando a existência do racismo institucional, e enquanto continuar elegendo, majoritariamente, imagens de crianças brancas, para estampar painéis expostos em locais onde circula uma maioria de crianças negras, dificilmente se resolverá o problema do preterimento das crianças negras nas instituições de atendimento coletivo.

De acordo com Souza e Dinis (2018):

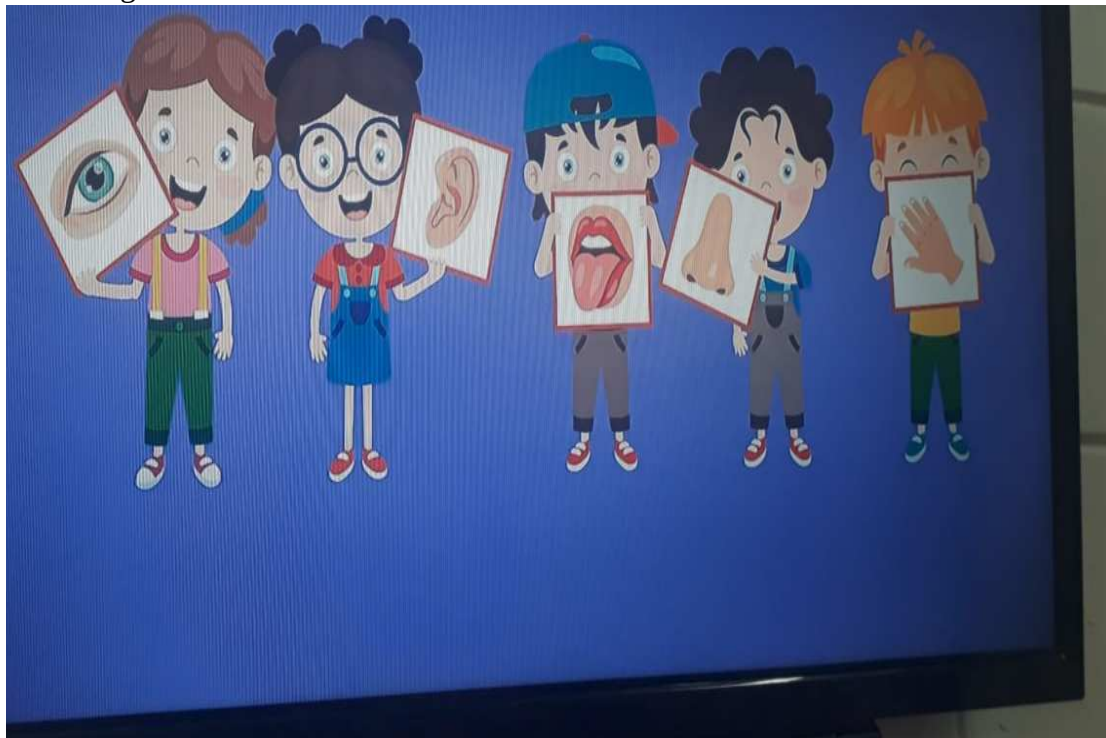
As imagens parecem soar como inocentes, naturais, mas podem reforçar preconceitos pela forma como o indivíduo é caracterizado. A identidade racial da criança está sendo construída nesse contexto. É natural que as instituições públicas tenham mais crianças negras (pretas e pardas), e seu espaço seja decorado com representações quase exclusivamente de crianças brancas? É preciso vencer a naturalização do branqueamento e do racismo divulgado diuturnamente nas escolas (Souza; Dinis, 2018, p. 289).

A essas práticas aqui expostas, e a essas decisões que contemplam, prioritariamente, imagens de crianças brancas nas instituições escolares, denomino de **naturalização do branqueamento**.

Verificamos em nossas observações que, no dia 28 de fevereiro, a professora apresentou para as crianças algumas atividades relacionadas aos cinco sentidos, mostrou para a turma alguns encartes representativos e passou um vídeo explicativo sobre o tema. Mais uma vez, as imagens que apareceram eram exclusivamente de crianças brancas. Algumas até apresentavam

algum tipo de variação no formato ou no tom dos cabelos, mas, de modo geral, os traços fenotípicos eram todos de pessoas brancas, a saber: lábios e nariz afinados, olhos azuis e o tom de pele genuinamente claro, como mostra a Figura.

Figura 16 – Imagem da TV na sala de referência



Fonte: Arquivo de Silva (28/02/2023).

No Brasil, essa supervalorização do fenótipo branco, de olhos azuis, é uma realidade desde o período colonial. Mas ainda nos surpreende o fato de escolas públicas, onde a maioria das crianças são negras, insistir em priorizar estas imagens.

E não é só a escola que insiste nestas representações, basta adentrar uma loja de brinquedos, para verificar que bonecas e bonecos brancos são produzidos de olhos azuis. O que na realidade é uma exceção, passa a ser a regra.

Das lojas às brinquedotecas, lá estão eles, inúmeros pares de olhos azuis, dos bonecos e das bonecas disponíveis na creche.

Figura 17 – Olhos azuis na TV e bonecas de olhos azuis na brinquedoteca



Fonte: Arquivo de Silva (28/02/2023).

O fato é que a nação brasileira, de modo geral, possui verdadeira fixação por olhos azuis. Em uma publicação do Jornal Gazeta Digital, em 2017, verificou-se que: “Recente relatório sobre a importação de sêmen, revelou que o brasileiro prefere ter filhos de olhos azuis. Das 1.011 amostras importadas entre 2014 e 2016, essa foi a cor predominante (52%), seguida do castanho (24%) e verde (13%)” (Gazeta Digital, 2017, p. 1).

Ainda segundo o Gazeta Digital (2017), esse padrão é mantido há alguns anos. Para esta realidade poderíamos tecer diferentes análises, pois esta escolha certamente não é feita somente com base na suposta “beleza dos olhos azuis”, há muito em jogo. Esta relação pode estar intimamente ligada aos processos históricos e sociais a que foram submetidos negros e negras no Brasil e também ao histórico de superioridade imposta pelos colonizadores europeus na história do país.

A nação brasileira (ainda que não assuma) é racista, sendo racista, quando decide por ter seus filhos, deseja que sejam brancos, de olhos azuis.

Segundo os bancos de sêmen norte-americanos, os pacientes costumam escolher o doador de acordo com suas características físicas e as de parentes em um processo natural de afinidades. Mas em um país multirracial como o Brasil, é curioso o fato de que tanta gente queira ter filhos de olhos azuis (Gazeta Digital, 2017, p. 1).

Esta preferência por crianças de olhos azuis faz parte do imaginário do povo brasileiro e a escola não está isenta desse imaginário, por isso as pessoas adultas (professoras e estagiárias) elegeram Clar como merecedora de todo seu carinho, no contexto escolar pesquisado.

Outro dado alarmante que pode estar relacionado ao racismo é a rejeição das famílias brasileiras à adoção de crianças negras. De acordo com o Gazeta Digital (2017):

O número de interessados em adotar supera cinco vezes o número de crianças e adolescentes disponível, mas a conta não fecha e o principal motivo está no perfil exigido pelos pretendentes, incompatível com o disponível nas instituições de acolhimento. A minoria das crianças está no **perfil idealizado que é a cor de pele branca**, menor de quatro anos e saudável (Gazeta Digital, 2017, p. 1, grifo nosso).

Estes dados nos ajudam a compreender a realidade observada. A preferência da escola pelas crianças brancas, e de modo particular pelas crianças loiras, de olhos azuis, não acontece por acaso, pois a escola reflete a sociedade. Dessa forma, faz algum sentido para a escola mostrar somente pessoas brancas, deixando evidente a nítida preferência por estes fenótipos, conforme a imagem pausada da TV, na **Figura 16**.

Quando da organização das informações pertinentes às atividades relacionadas aos cinco sentidos, decidi ver o vídeo novamente para confirmar ou refutar algumas impressões. Dessa forma, realizei uma breve busca na conhecida plataforma de vídeos *on-line YouTube*, utilizando como descritor o tema “vídeo para trabalhar os cinco sentidos na educação infantil”. Foram apresentadas dez alternativas de pequenos vídeos, logo identifiquei o utilizado pela professora (era a terceira opção), mas, examinando os demais vídeos, verifiquei que havia três opções para se trabalhar o tema, com representação de crianças negras, inclusive, o primeiro vídeo da lista apresentava duas crianças negras, um menino e uma menina.

Já o quarto vídeo, apresentava uma moça negra, e o décimo exibia um boneco negro. Assim sendo, entendemos que não se trata de uma seleção vinculada à falta de referências diversas, mas sim à escolha da professora. O que torna a questão bem mais complexa, indicando uma postura que pode estar relacionada ao processo de subjetivação a que estão submetidos os(as) profissionais docentes.

Essa falta de preparo [...] 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).

Ao que parece, estamos diante de uma situação complicada, que envolve a cultura do branqueamento. Assim sendo, não se trata simplesmente de (falta de) experiência ou de conhecimento a respeito das questões étnico-raciais na educação infantil, pois os aspectos relacionados aos processos de subjetivação manifestam-se de forma inconsciente, reconhecendo o branco como única forma de representatividade, desqualificando e

deslegitimando todas as demais, contribuindo sobremaneira para o apagamento das diferentes formas de existência e saberes (Walsh, 2019). Neste sentido, reconhecemos que uma sólida formação sobre as questões étnico-raciais é fundamental para a desconstrução do que está sendo evidenciado nesta pesquisa.

Aqui mencionamos apenas uma, de tantas outras atividades desenvolvidas com as crianças, que apresentam somente uma referência existencial, mostrando que a educação infantil permanece organizada para atender às especificidades das crianças brancas, ignorando o direito das demais crianças de se verem representadas.

Nesta turma, muitos temas são trabalhados com as crianças de forma séria e compromissada. De modo geral, docentes da educação infantil realizam seus planejamentos, estudos e pesquisas, de acordo com os temas apresentados às crianças. Mas, a questão racial não é trabalhada, questões relacionadas à valorização de todas as culturas não são mencionadas. Os encontros acontecem de forma ingênua, como se não existissem as diferenças (Caderno de Campo de Silva, 28/02/2023).

Na próxima subseção seguimos com o eixo interações na creche, pois nossa pesquisa também está baseada nas relações que se estabelecem entre as crianças e entre elas e as pessoas adultas no espaço escolar, por isso achamos justo abordar o tópico: espaços, brinquedos e temas brincados.

5.4 Interações na creche: brinquedos e temas brincados

As crianças se entendem por si mesmas e são capazes de escolher seus brinquedos, seus enredos e seus espaços (dentro do que lhes é proporcionado).

De acordo com Kishimoto (2010),

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. **O brincar é uma ação livre**, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, **não exige como condição um produto final**; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 1, grifo nosso).

É sempre bom lembrar que na educação infantil não existe a necessidade de apresentar os trabalhos desenvolvidos de forma física, material, concreta. O trabalho realizado com as crianças **não exige como condição um produto final**. O que conta é o processo, o momento, é a alegria de estar com, são as relações estabelecidas.

No início deste trabalho havia a intenção de acompanhar as crianças em dois ambientes predeterminados, parque e brinquedoteca. Mas, no decorrer da pesquisa, foi necessário refazer o percurso, por isso acompanhamos a turma em diferentes espaços, pois para a criança o importante é brincar, sem qualquer outro compromisso.

Ainda segundo Kishimoto (2010):

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia a dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar (Kishimoto, 2010, p. 1).

Juntamente com Kishimoto (2010), consideramos que as experiências infantis relacionadas ao brincar são formas particulares, utilizadas pelas crianças para dar sentido ao mundo, pois ao brincar experimenta o poder de explorar o mundo, os objetos, as pessoas, a natureza e a cultura, num esforço de compreender e de interagir, por meio de variadas linguagens.

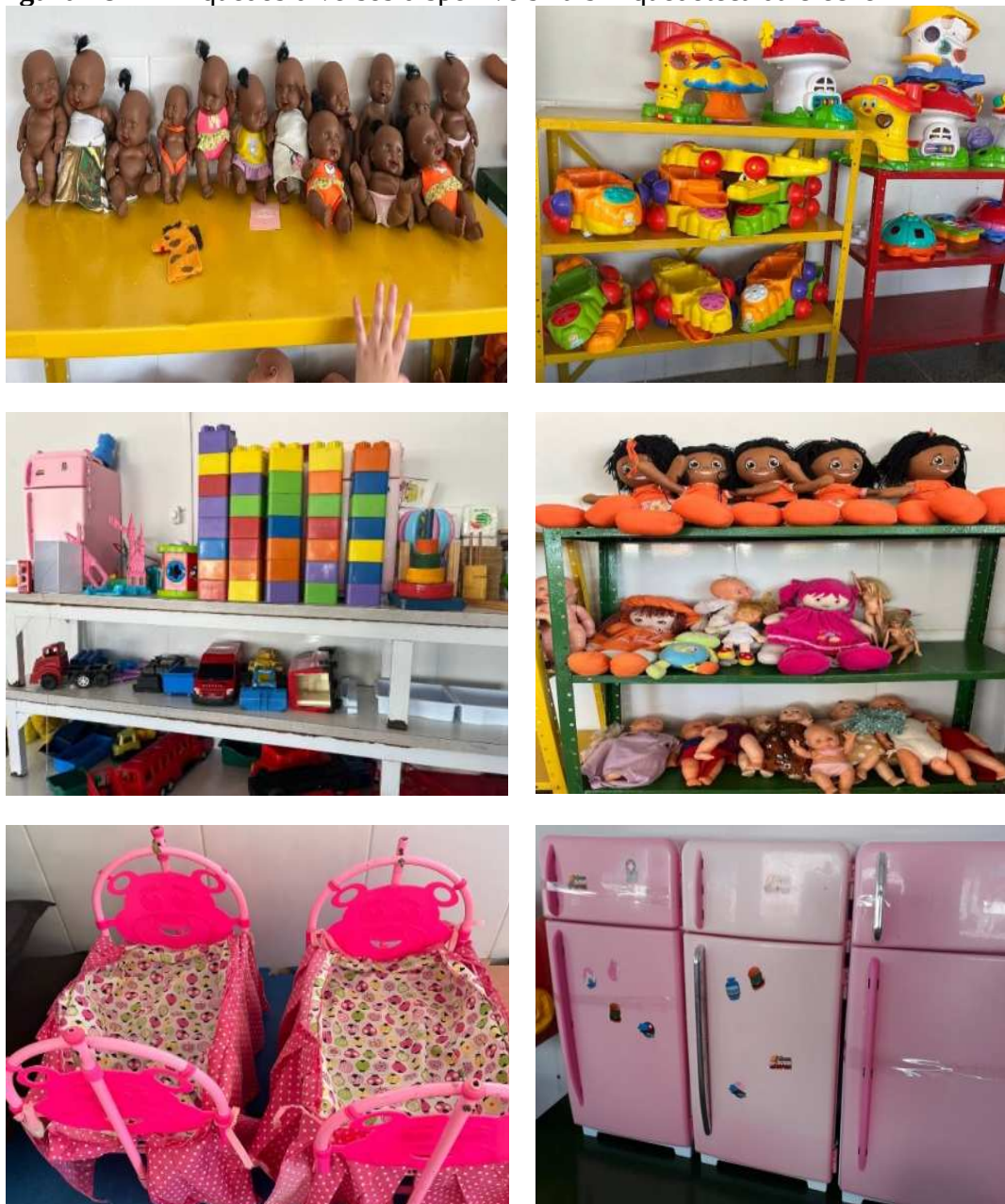
Pensando em todas essas possibilidades relacionadas ao brincar, caracterizamos a brinquedoteca do CMEI, pois neste espaço acompanhamos as crianças semanalmente (quando possível), tanto na primeira como na segunda fase da pesquisa.

A brinquedoteca da creche é espaçosa, arejada e bem organizada, está bem provida de brinquedos distintos e possui boa diversidade de bonecas.

Quando as crianças adentravam aquele espaço, algo mágico acontecia, seus olhos brilhavam de uma forma diferente. Naquele ambiente parecia existir certa magia e encantamento, as crianças tomavam posturas diferentes, atuavam com mais autonomia e tudo se tornava mais dinâmico e intenso. Naquele espaço brincante, as crianças eram livres para escolher seus brinquedos, bonecas pretas e brancas, grandes e minúsculas eram escolhidas casualmente.

As crianças brincam com bonecas, carrinhos, pecinhas de montar. Em pequenos grupos de três ou quatro, em diálogo constante e também sozinhas, falando consigo mesmas ou silenciosamente. Cada vez mais envolvem-se, com diferentes jogos e até sem brinquedos. Os meninos se organizam com as barracas e cuidam das bonecas, passeando com elas nos carrinhos de bebês (Caderno de Campo de Silva, 27/06/2023).

Figura 18 – Brinquedos diversos disponíveis na brinquedoteca da creche



Fonte: Arquivo de Silva (27/06/2023).

Numa dada tarde, Clar (menina branca/loira de olhos azuis) disse à professora que queria brincar com a “boneca maquiada”, e com um pouco de esforço, a professora conseguiu identificar a tal boneca, que por acaso era branca. Clar, dessa vez, optou por esta boneca específica, mas por diversas ocasiões brincou com bonecas pretas, tanto na sala de referência como na brinquedoteca, como bem mostra a Figura 19.

Figura 19 – Clar em diferentes momentos brincando com bonecas



Fonte
:

Arquivo de Silva (16/05/2023).

De modo geral, as crianças procuram resgatar os brinquedos com os quais já tenham brincado. Nas nossas observações, tornou-se comum registrar crianças brincando e interagindo com os mesmos brinquedos, por dias ou até meses consecutivos. Contudo, queremos registrar que no dia 30 de maio, MVB escolheu a boneca preta para brincar e no dia 13 de junho procurou pela mesma boneca, se referindo a ela como “a boneca do rabo de cavalo”.

Neste caso, a menina preferiu utilizar a expressão “rabo de cavalo”, para se referir à boneca preta, sem, no entanto, mencionar a cor preta da boneca, talvez, por considerar este fato irrelevante.

Figura 20 – MVB em diferentes momentos com a mesma boneca



Fonte: Arquivo de Silva (30/05 e 13/06 de 2023).

Na mesma perspectiva, Estrelinha fez sua escolha:

Após o lanche, a professora fez a chamada com as crianças e as levou para brincar no saguão. Distribuiu brinquedos: bonecas loiras, com cabelos pretos, carecas e de pano (as bonecas de pano eram todas brancas com cabelos coloridos: azul, roxo, cinza). Dentre todas as bonecas havia uma única preta, Estrelinha (menina branca) a escolheu para brincar naquele dia e permaneceu com a boneca até o final do período, quando foi solicitado que guardasse o brinquedo (Caderno de Campo de Silva, 01/03/2023).

A maioria das crianças sabe exatamente quais são as bonecas pretas e brancas, assim como sabem quais são as pessoas brancas e negras, mas, como foi verificado nas primeiras observações no ano de 2022, no contexto da brinquedoteca, para elas parece ser indiferente. Ou seja, a cor da pele parece não ser um diferencial, quando o assunto é brincar junto. Esta constatação está alinhada com outras pesquisas desenvolvidas com crianças da educação infantil (Trinidade, 2011; Amaral, 2013; Cardoso, 2018).

Em uma dada tarde desafiei duas meninas: Betina (parda de pele clara) e Maly (branca), com duas bonecas idênticas, exceto na cor. Assim, perguntei às meninas se as bonecas eram iguais, ao que Betina respondeu de imediato: “Elas são diferentes!”. E prosseguiu: uma é preta e outra é branca. Já Maly afirmou serenamente: “Não tem diferença, elas são iguais” (Caderno de Campo de Silva, 01/03/2023).

Ao que nos parece, crianças negras, mesmo as de pele mais clara, estão mais atentas às diferenças raciais. E, mesmo com pouca idade, conhecem e empregam as categorias étnico-raciais. Contudo, em suas brincadeiras e interações, crianças pequenas não selecionam seus pares com base na cor da pele (Trinidade, 2011).

No espaço da brinquedoteca, as crianças pesquisadas (ainda) não excluía parceiros/as das brincadeiras, por serem negros/as. Mas, em uma pesquisa desenvolvida com crianças da pré-escola, sobre as questões étnico-raciais, Cavalleiro (2011) percebeu hierarquizações raciais entre elas. Como a pesquisa foi desenvolvida com crianças de 5 e 6 anos de idade, podemos inferir que os meninos e as meninas aprendem pouco a pouco a serem racistas, aprendem em casa, no seio familiar, na comunidade em que vivem e certamente reforçam este aprendizado na escola.

A pesquisa de Amaral (2013), apesar de destacar que a organização dos espaços e ambientes é ainda pautada em um ideário que valoriza a branquidade, mostra que não existe segregação nas brincadeiras em função de critérios raciais. Crianças negras e brancas brincam juntas. No entanto, pode-se notar hierarquização dos papéis desempenhados pelas crianças.

No caso desta pesquisa, tive a mesma impressão: numa dada tarde, com a devida autorização e acompanhamento da professora, fiz a contação da história: *O Menino Nito*⁵⁰, dialogando com as crianças sobre o tema, questionei-as sobre a minha cor, elas não tiveram dúvidas, responderam, sem hesitar, que sou preta. E, da mesma forma, confirmaram que a professora também é.

A professora realmente é uma mulher negra, mas possui cabelos lisos, as crianças poderiam confundi-la com uma mulher branca, já que o cabelo é um forte marcador racial (Gomes, 2005). Contudo, os meninos e as meninas da turma pesquisada, mesmo com pouca idade (3 anos) já têm boa percepção a respeito de quem é negro/a e de quem é branco/a, e não hesitaram em suas respostas.

Antes dessa experiência com as crianças, tinha a firme convicção de que elas poderiam identificar uma pessoa negra mais facilmente, quando a mesma tivesse pele escura e cabelos crespos. **Eu estava errada.**

Partindo desta reflexão, observando o cotidiano da creche, decidi analisar as ações e reações ali estabelecidas, que estejam diretamente relacionadas aos cabelos das crianças. Sobre estas análises desenvolvemos a próxima subseção.

5.5 Interações na creche: cabelos crespos, identidade/diferença

Nesta subseção utilizo como mote a questão da estética dos cabelos crespos na educação infantil, de forma particular me refiro aos cabelos das meninas, mas sabemos que é mais que isso. A luta por representatividade da criança negra nos espaços coletivos é complexa e envolve muitas dimensões e a estética do cabelo é apenas uma delas.

Segundo Gomes (2003),

O cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário (Gomes, 2003, p. 174).

Discutir a questão étnico-racial, pelo viés da estética do cabelo, tem se tornado uma prática de mulheres intelectuais negras, como Nilma Lino Gomes (2002, 2003, 2006); bell

⁵⁰ O livro *O Menino Nito*, de Sonia Rosa, apresenta um personagem menino, protagonista negro, em situações do cotidiano, não necessariamente marcado pelo legado negativo da escravidão e nem tampouco problematizando questões étnico-raciais. É uma tendência da literatura infantil antirracista – romper com estereótipos socialmente aceitos.

hooks⁵¹ (2005); Grada Kilomba (2019) e outras, evidenciando processos de transição capilar, cuidados específicos e a valorização/desvalorização dos cabelos crespos na sociedade.

Retratando um pouco sua infância pobre e negra, bell hooks (2005) assume:

O alisamento era claramente um processo no qual as mulheres negras estavam mudando a sua aparência para imitar a aparência dos brancos. Essa necessidade de ter a aparência mais parecida possível à dos brancos, de ter um visual inócuo, está relacionada com um desejo de triunfar no mundo branco (hooks, 2005, p. 3).

Lisos, crespos, penteados, despenteados, alinhados ou desalinhados, os cabelos fazem parte da estética humana e se apresentam como fortes marcadores sociais, inclusive na educação infantil. “Da parte mais negra de minha alma, através da zona de meias-tintas, me vem este desejo repentino de ser *branco*. Não quero ser reconhecido como *negro*, e sim como *branco*” (Fanon, 2008, p. 69). Fanon nos ajuda a pensar os significados do *alisamento-embelezamento* dos cabelos crespos, já que para a maioria das pessoas negras, especialmente as mulheres, *embelezar* assume o significado de *alisar/domar*. Minha própria experiência, no processo de transição capilar, me faz refletir profundamente sobre o sentido dado aos termos *embelezar-alisar*.

Desde muito cedo, as meninas da minha família eram submetidas a processos intensos de *alisamento-embelezamento* dos cabelos. bell hooks, no livro “Alisando nossos cabelos”, compartilha uma experiência bem parecida. De acordo com a autora, nas manhãs de sábado, ela e suas irmãs se reuniam na cozinha da casa para arrumar e alisar os cabelos (hooks, 2005).

As histórias são realmente parecidas, porque elas se repetiam (e ainda se repetem) na maioria das famílias negras constituídas por meninas. Neste sentido bell hooks (2005) declara:

Não íamos ao salão de beleza. Minha mãe arrumava os nossos cabelos. Seis filhas: não havia a possibilidade de pagar cabeleireira. Naqueles dias, esse processo de alisar o cabelo das mulheres negras com pente quente [...] não estava associado na minha mente ao esforço de parecermos brancas, de colocar em prática os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca [...] (hooks, 2005, p. 1).

No meu caso, alisar o cabelo era uma questão de “beleza”, tão somente. Assim como para bell hooks, e para boa parte das meninas negras, aquele ato não estava associado, na minha mente, a um esforço de parecer branca, de alcançar um padrão de beleza imposto pela supremacia branca. Na minha concepção, enquanto menina negra, ter cabelos lisos,

⁵¹ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952. O apelido escolhido por ela para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas.

representava ser bonita e requintada, e, me lembro bem: quando a raiz do cabelo começava a despontar, já era hora de alisar novamente, num processo agonístico de mantê-lo liso.

Alisando nossos cabelos, tínhamos a sensação de que as barreiras entre a nossa identidade e o mundo eram abandonadas momentaneamente. Mas, logo elas eram restabelecidas (hooks, 2005). Não sabíamos que aquele ritual era parte da imposição social que atinge as mulheres negras, desde a mais tenra idade, fazendo com que se curvem ao processo de branqueamento, de forma ingênua.

A luta por representatividade no ambiente escolar deve estar diretamente ligada à desconstrução do padrão de beleza hegemônico, construído e estimulado pela suposta superioridade branca ao longo da história do Brasil.

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (Gomes, 2002, p. 42).

Observando as anotações do Caderno de Campo, percebe-se que o cabelo, como marcador social, também torna-se alvo da atenção dos meninos.

Hoje, entre uma atividade e outra, Yan (menino branco) pediu, educadamente, para tocar meu cabelo, que é curto e crespo (no momento estava solto) apontando para o alto. É certo que o autorizei. Ele moveu com os dedos timidamente entre os fios emaranhados da minha cabeça com cara de surpresa. Perguntei a ele se estava macio e ele confirmou com a cabeça, esboçando um sorriso maroto. Perguntei se era bonito e o menino novamente acenou positivamente (Caderno de Campo de Silva, 09/05/2023).

O cabelo crespo, de modo geral, quando mantido em sua integridade, ainda soa dessemelhante para a maioria das crianças e mesmo dos adultos no contexto da escola. E na creche pesquisada não era diferente. Noutro dia, resolvi ir até a escola usando um turbante: “Helen me perguntou o que era aquilo, expliquei o que era, falei sobre as formas de usos possíveis e ela demonstrou muito interesse pelo assunto. Logo quis saber se tenho turbantes de outras cores e se faço uso recorrente deste artefato” (Caderno de Campo de Silva, 26/05/2023).

Na escola pesquisada, os cabelos presos das meninas negras e brancas chamavam a atenção, pelo fato de sempre estarem alinhados e rigorosamente seguros por laços e presilhas, como bem mostra a Figura 21.

Os cabelos das meninas e dos meninos da turma observada estavam sempre alinhados e penteados de diversas formas. As meninas exibiam diferentes arranjos e tranças, com laços pequenos, laços grandes, exuberantes e coloridos.

Figura 21 – Penteados das meninas da turma



Fonte: Arquivo de Silva (21/05/2023).

As crianças demonstravam preocupação com os penteados. Nas brincadeiras de faz de conta, por diversas vezes meninos e meninas imitavam papéis sociais, representando trabalhadores da área da estética capilar, com seus salões montados em algum canto da sala (conforme Figuras 22). Contudo, as crianças eleitas para receberem o tratamento eram sempre as mesmas, ou seja, eram aquelas que possuíam cabelos lisos, compridos. As meninas de cabelos crespos nunca eram escolhidas como modelos, no máximo, estavam autorizadas a desenvolver o papel de auxiliar.

De acordo com Gomes (2002):

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse

processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro (Gomes, 2002, p. 43).

Figura 22 – Meninas escovando os cabelos



Fonte: Arquivo de Silva (18/04/2023).

Assim, como marcador identitário, o cabelo do/da negro/a continua sendo visto como marca de inferioridade (Gomes, 2006), especialmente os cabelos que estão em “desacordo” com o que é considerado ideal para a sociedade.

As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola (Gomes, 2002, p. 43).

Em toda a turma, somente uma menina chegava com os cabelos soltos, à vontade, sem um penteado definido: “O cabelo de Elo, solto incomoda muito a ADI, sempre que pode vai até o banheiro, molha e prende” (Caderno de Campo, 28/03/2023). Molhar e prender o cabelo significa “domar”, no sentido mesmo do termo, buscando conter, dominar o que é considerado diferente, não somente domar o cabelo, mas dominar a alteridade que insiste em existir.

Na pesquisa de Cavalleiro (2011), a professora chegava a verbalizar sua insatisfação com o cabelo da menina Maria, em alto e bom tom: “‘Por que soltou? Ele é muito grande e muito armado! Precisa ficar preso!’”. Em seguida, energicamente, pega a maria-chiquinha do pulso da menina, prendendo-lhe os cabelos” (Cavalleiro, 2011, p. 65).

De forma semelhante, em nossa pesquisa, todas as vezes em que a ADI percebia os cabelos da menina Elo soltos, tratava logo de penteá-los e prendê-los, de forma silenciosa, mas em manifesto sinal de incômodo.

Na realidade, o que pode parecer uma simples opinião ou um mero julgamento estético, revela a existência de uma tensão racial, fruto do racismo ambíguo e do ideal do branqueamento desenvolvidos no Brasil. Essas questões deveriam ser consideradas com mais seriedade pelos educadores e pelas educadoras [...] (Gomes, 2003, p. 177).

Logo que Elo chegava à creche, seu cabelo era penteado/domado de imediato. Interessante que seu cabelo nem pode ser considerado crespo, na verdade é cacheado. E, geralmente, cabelo cacheado não incomoda, o que incomoda mesmo é o crespo. Partindo desta situação, dá para imaginar o que passam as meninas negras retintas, de cabelos genuinamente crespos no ambiente escolar.

Figura 23: – Menina com os cabelos soltos e com o cabelo preso (antes e depois)



Fonte: Arquivo de Silva (29/03/2023).

Ainda é comum ouvir profissionais da educação tecendo críticas em relação aos alunos que mantêm seus cabelos crespos soltos, “armados”. O cabelo

crespo solto é impensável no ambiente escolar, sendo apenas aceito se estiver alisado, “preso” de alguma forma (Silva, 2020, p. 21).

Segundo Gomes (2002), mesmo quando não se refere explicitamente, o discurso pedagógico proferido na escola sobre o negro, tem no cabelo um dos principais símbolos de exclusão.

5.6 Interações na creche: ampliando o conceito de beleza

Dentre as obras apresentadas na Figura 9, destacamos no pequeno e “seleto acervo”, exposto na sala da turma pesquisada, o livro da Barbie, boneca que se tornou um fenômeno cultural desde 1959, quando foi apresentada pela primeira vez numa feira de brinquedos em *Nova York*, pela *Mattel*. Símbolo da brancura, da magreza e da ostentação, a boneca Barbie surge para “confirmar a supremacia branca” entre as crianças e adolescentes de todas as idades.

Figura 24 – Imagens do Livro Barbie



Fonte: Arquivo de Silva (14/06/2023).

[...] a Mattel já povoou a Terra com uma superpopulação de suas criaturas loiras, altas e magras. E a cabeça das crianças com um modelo que vai muito além de um padrão de beleza. Barbie é aquela que ensina as meninas que se nasce para consumir. Já foram produzidas mais de 1 bilhão dessas replicantes, há mais Barbies no mundo do que europeus na Europa. Nenhuma delas é “apenas” uma boneca (Brum, 2016, p. 1).

Além do consumo exacerbado, o cotidiano da boneca, apresentado nos livros, nos filmes e séries, passa a mensagem de que a personagem Barbie tudo pode, em qualquer situação ou contexto, sua vontade está acima de tudo. Ela é poderosa e diligente. Ela é loira e magra, isto lhe basta.

É apenas uma boneca, poderiam dizer alguns. Ou até muitos. Mas essa boneca não foi criada para ser “apenas” uma boneca. Barbie é vendida como uma

amiga, uma mentora e um modelo a ser seguido, com influência sobre pelo menos duas gerações de mulheres. O que Barbie vende é um modo de vida e de se relacionar com os outros e com o mundo [...] Barbie foi “evoluindo” para se tornar uma educadora e um “bom exemplo”, uma mentora capaz de ensinar às meninas a serem bem adaptadas e populares, segundo os valores da sociedade americana. Hoje, mais de 90% das garotas entre 3 e 12 anos, nos Estados Unidos, têm uma Barbie, essa boneca que não é uma criança (Brum, 2016, p. 1).

E, caso não seja possível ser exatamente como a Barbie, ainda existe a possibilidade de se usar o que a boneca/personagem “manda”. Ou seja, mesmo que de forma indireta, busca-se a identificação com a marca. Dessa forma, ditando as regras, a boneca segue influenciando meninas negras e brancas ao redor do mundo. Assim como outra dupla bem conhecida pelas crianças: Anna e Elsa⁵².

Figura 25 – MVP usando a marca Barbie



Fonte: Arquivo de Silva (13/06/2023).

Figura 26 – Elo com roupa de Anna/Elsa



Fonte: Arquivo de Silva (23/06/2023).

⁵² Anna é uma princesa de um reino chamado *Arendelle*. É a irmã mais nova da rainha Elsa. As duas são as protagonistas (loiras) de *Frozen*, produção da Disney, que lançou o primeiro filme em novembro de 2013.

Nas Figuras 25 e 26, respectivamente, duas meninas negras ostentam roupas com estampas Barbie e Elsa, que são dois ícones do mundo branco, eurocêntrico. Contudo, se a famosa boneca passa despercebida entre pais e educadores/as, não consegue enganar ativistas negras ao redor do mundo. Desde que surgiu, Barbie é alvo de protestos, já que, com seu corpo anoréxico, não poderia representar sequer as meninas brancas, quanto menos as negras, que são maioria no contexto brasileiro.

Após décadas de reivindicações e protestos, a *Mattel* resolveu ampliar os modelos de Barbies, e em 2016 lançou a boneca menos magra e em diferentes tons de cor (Brum, 2016). “[...] a *Mattel* anunciou uma grande mudança no padrão da boneca Barbie, um dos principais produtos da empresa: a coleção ‘Fashionistas’ terá novas versões de corpo, diferentes formatos de rosto, de cabelo e tons de pele” (Revista Fórum, 2016, p. 1).

Mesmo ampliando as possibilidades (tardamente) e admitindo a existência de outras formas de beleza, a *Mattel*, maior fabricante de brinquedos do mundo, deveria ser responsabilizada por prejuízos emocionais e simbólicos, causados a meninas negras retintas e de pele clara nas últimas seis décadas, por falta de representação. Neste sentido, consideramos de suma importância a problematização e a ampliação do conceito de beleza, na sociedade e nas escolas brasileiras.

Apresentamos o exemplo da boneca Barbie, porque reconhecemos a importância do simbólico na construção da subjetividade das crianças, elas estão atentas às representações, compreendem as diferenças raciais e sabem quando são reconhecidas ou ignoradas.

Reconhecemos que nos últimos anos muita coisa mudou (e ainda há muito que mudar), não só na produção de “Barbies alternativas⁵³”, mas também nas relações sociais estabelecidas e no reconhecimento de todas as formas de alteridades.

Consideramos oportuno mencionar o avanço da legislação brasileira, das pesquisas e, sobretudo, das produções literárias para a educação infantil, pois, nas duas últimas décadas, houve um aumento significativo de obras que trazem personagens negros e negras em situações cotidianas, livres dos marcadores (cor/raça) das narrativas tradicionais. Na próxima subseção apresentamos algumas obras e personagens nesta perspectiva.

⁵³ Na mesma perspectiva, foi produzida a versão da Boneca Barbie Série Mulheres Inspiradoras (Barbie *Inspiring Women*), que presta homenagem a heroínas, mulheres corajosas que se destacaram na sociedade, dentre elas: Ida B. Wells; Anna May Wong; Madame C. J. Walker e outras, além disso Barbie ganha versão inclusiva, com aparelhos auditivos, uma das bonecas tem prótese na perna e uma outra é cadeirante. A marca também lançou no Brasil o boneco Ken, com vitiligo. Disponível em: <https://revistacrescer.globo.com/Curiosidades/noticia/2019/02/barbie-ganha-versao-inclusiva-uma-das-bonecas-tem-protese-na-perna-e-outra-e-cadeirante.html>. Contudo, não vamos aprofundar nesta questão porque foge do interesse desta pesquisa. Mas o tema merece atenção, especialmente de pesquisadores(as) e negros(as), que desenvolvem suas pesquisas com crianças.

5.7 Literatura infantil numa perspectiva antirracista

Para iniciar esta subseção, trago excertos do Caderno de Campo que mostram a presença constante da literatura infantil na creche pesquisada:

Nesta semana a professora está trabalhando o tema – Família – Leu para as crianças a história: Um amor de família, de Ziraldo (28/03/2023). Hoje a professora contou para as crianças a fábula: O rato do campo e o rato da cidade, fábula de Esopo, recontada por Flávio de Souza (11/04/2023). Hoje novamente teve a contação de história, o livro escolhido foi Borboletinha, de Andréia Moroni, é parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) – literário (18/04/2023). Em homenagem ao Dia Nacional do Livro Infantil, a escola toda está trabalhando a literatura de Monteiro Lobato e os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo (Caderno de Campo de Silva, 25/04/2023).

É importante perceber que a maioria das escolas da educação infantil e mesmo do ensino fundamental, conseguem incluir, em seus planejamentos, as fábulas, as lendas e os contos populares. Mas, poucas professoras e poucos professores se dispõem a trabalhar a literatura infantil que apresenta questões étnico-raciais, ou mesmo personagens negros em situação de positividade,

Ao discutirmos a literatura como artefato cultural pode-se afirmar que ela fortalece o ambiente antirracista, contribuindo para que crianças negras se percebam representadas, elevando a autoestima e para que as crianças brancas reconheçam e valorizem a diferença, rompendo com as estruturas da branquitude normativa (Costa, Pereira, Dias, 2022, p. 125).

Reconhecer e valorizar as diferenças no ambiente escolar é uma necessidade da escola atual e a literatura infantil pode ser considerada como um importante artefato neste trabalho, mas isto nem sempre acontece.

Na turma observada registrei diversas atividades com a literatura infantil, a professora é bem dinâmica, e sempre organiza as narrativas com dedicação. Aqui, acompanhei várias fábulas contadas e lidas, daquelas que sempre trazem uma moral no final, a de hoje, por exemplo, foi – O Rato do Campo e o Rato da Cidade, de Esopo (Caderno de Campo de Silva, 11/04/2023).

Lima (2005) discute o tema das relações raciais no Brasil, por vias da literatura infanto-juvenil, considerando a literatura como um espaço não apenas de representação neutra, mas de criação e recriação de sentidos. Assim, busca uma reflexão sobre diversos aspectos das relações raciais pautadas nas narrativas, com foco nos estreitamentos entre o imaginário e as condições materiais de existência da população negra.

Essas reflexões confirmam que o modelo representado interfere na realidade da população negra e reforça dominações. Consta-se, a princípio, que personagens negros figurariam como invisíveis, na literatura vigente. Assim, a primeira sensação é a de não existência. Contudo, aprofundando nessas análises, Lima (2005) verifica que a não existência de personagens negros(as) na literatura infanto-juvenil está relacionada às histórias de amor, ao mundo das princesas e dos heróis, assim, conclui-se que negros(as) não eram visíveis nesses repertórios comuns. No entanto, examinando outros enredos, encontrou boa quantidade de personagens negros, entre escravizados ou vinculados à escravidão.

As abordagens naturalizam o sofrimento e reforçam a associação com a dor. As histórias tristes são mantenedoras da marca da condição de inferiorizados pela qual a humanidade negra passou. Cristalizar a imagem do estado de escravo torna-se uma das formas mais eficazes de violência simbólica. Reproduzi-la intensamente marca, numa única referência, toda a população negra, naturalizando-se, assim, uma inferiorização datada. A eficácia dessa mensagem, especialmente na formatação brasileira, parece auxiliar no prolongamento de uma dominação social real. O modelo repetido marca a população como perdedora e atrapalha uma ampliação dos papéis sociais pela proximidade com essa caracterização, que embrulha noções de atraso (Lima, 2005, p. 103).

A abordagem que se dá a essas narrativas, geralmente se encarrega de ensinar às demais crianças, uma superioridade sobre a população negra, gerando, além de mal-estar e sofrimento, perdas reais e simbólicas. Essa forma de inferiorização vinculada às pessoas negras ainda é muito explorada na literatura infantil brasileira. Além da representação passiva da escravidão, as imagens das pessoas negras geralmente surgem marcadas por aspectos idiotizados ou por uma natureza fragilizada, com enredos que sublinham o agente passivo (Lima, 2005).

Outra caracterização encontrada por Lima (2005) nesse universo, são as caricaturas de mulheres negras empregadas domésticas, como *as Nastácias*⁵⁴, de Monteiro Lobato.

Além dessas considerações feitas por Lima (2005), é preciso reconhecer que a literatura infantil consolidada no espaço escolar, por muito tempo se restringiu aos clássicos europeus, com princesas e príncipes de cabelos louros e olhos claros. Contudo, essa realidade vem se transformando e outras possibilidades têm ganhado espaço, especialmente nas duas últimas décadas, com o avanço da legislação, no que diz respeito à questão étnico-racial. Neste sentido, pode-se mencionar:

- ✓ A Lei 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a

⁵⁴ Em anexo apresento imagens (estranhas) das *Nastácias* reproduzidas nas obras de Monteiro Lobato.

obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, públicas ou privadas em toda a extensão da educação básica;

- ✓ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, resultado da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino dessas diversidades na educação básica;
- ✓ O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2009;
- ✓ O Estatuto da Igualdade Racial/2010, que objetiva garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais e coletivos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Estas iniciativas legais, juntamente com outras publicações⁵⁵ do Ministério da Educação (MEC), forjaram novas perspectivas para estudantes afrodescendentes, inclusive por meio da literatura infantil agenciada na escola, agregando a ela novos protagonistas, novos enredos e novas possibilidades, dando visibilidade a personagens negros, apresentando-os cada vez mais, em situações de positividade.

Em consonância com Sousa (2017),

Consideramos, então, urgente que a escola [...] avalie a literatura infantil como peça-chave para a discussão de temas fundamentais, a exemplo das relações étnico-raciais; não como a postura utilitário-pedagógica, utilizada nos momentos de consolidação do gênero literário para crianças e, sim, como um espaço de leituras e debates, um espaço de desmistificação e afirmação da diversidade pela literariedade que o texto convoca. (Sousa, 2017, p. 851-852)

Os recursos didáticos são elementos fundamentais no processo de subjetivação da criança em espaços coletivos, de modo particular na educação infantil. Não se ver representado(a) de forma positiva nestes materiais (reiteradamente) provoca na criança a sensação de desconforto e de inferioridade.

Recorremos à literatura infantil, por considerarmos seu potencial no trabalho com as questões étnico-raciais na educação das crianças, desde a mais tenra idade, pois acreditamos que outras experiências são possíveis.

[...] a literatura infantil pode contribuir consideravelmente, uma vez que por meio dela a criança vislumbrará novos horizontes e terá um desenvolvimento intelectual e social que leve em conta o negro a partir de suas singularidades e

⁵⁵ Diversidade na Educação: reflexões e experiências (2003); Superando o Racismo na Escola (2005); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012); Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012).

não como um personagem estigmatizado pela predominância de uma cultura eurocêntrica (Sousa, 2017, p. 852).

De acordo com Alcaraz (2018, p. 10), “[...] a literatura estabelece discursos que possibilitam a identificação cultural por intermédio das personagens dos livros e por meio dos textos escritos”. Neste sentido, as crianças brancas sempre foram, e continuam sendo, bem representadas nas imagens dos livros, das revistas, nos cartazes e em todos os demais recursos imagéticos educacionais, ao passo que a criança negra dificilmente se vê representada nos artefatos culturais⁵⁶ da escola.

Ao analisar 92 livros de literatura infantil, coletados no acervo do CEALE⁵⁷, utilizados com crianças dos 4 aos 6 anos na rede municipal de Curitiba (PR), Alcaraz (2018) observou que o discurso estabelece a branquitude como norma de humanidade, ou seja, ideologicamente o discurso opera para estabelecer hierarquia racial. “Em outras palavras, o letramento literário racial ofertado pelos discursos dos livros analisados permanece a operar no silenciamento, invisibilização das pautas [...] e atua no fortalecimento de contextos que favorecem a branquitude” (Alcaraz, 2018, p. 10).

É importante problematizar a utilização de livros de literatura infantil e também de livros didáticos que ainda operam numa perspectiva eurocêntrica, pois a escola é diversa e cada vez mais precisa contemplar essa diversidade.

Alcaraz (2018) comprovou que, o que se vivencia no dia a dia de algumas escolas de educação infantil, e também no ensino fundamental e médio é a produção do discurso da branquitude reiteradamente, nas práticas e nos livros. Esse discurso produzido, reproduzido e sustentado nas escolas brasileiras precisa ser desconstruído e nós, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras, temos a obrigação ética e política de trabalhar incessantemente nessa desconstrução, se, de fato, acreditamos que outra realidade precisa e pode ser construída.

E [Freitas](#) (2014), em sua pesquisa, analisou os livros de literatura infantil que compunham os *kits* da prefeitura de Belo Horizonte e comprovou, por meio de evidências, que os livros que compõem um currículo podem contribuir com a luta antirracista, produzindo mudanças de significados, em relação à possibilidade de valorização das pessoas negras, apreciando os saberes, as características físicas e culturais dos sujeitos antes negados e silenciados. Contribuindo, efetivamente, para uma ressignificação das relações étnico-raciais.

⁵⁶ Conjunto dos materiais pedagógicos, dos recursos didáticos e demais produções materiais e imateriais elaboradas e experienciadas nas relações culturais, como costumes, tradições, valores e normas, expressões e experiências sensoriais, visuais, sonoras e palatáveis, incluindo a música, a dança, o cinema, dentre outros.

⁵⁷ Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) – órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português.

Os livros de literatura infantil investigados pretendem, assim, regular e governar seu público-leitor para lidar de outros modos com as relações étnico-raciais. Assim, observa-se, no material analisado, uma nova rede de saberes ser tecida, na qual negros/as e indígenas são produzidos por meio de discursos mais plurais, nos quais características positivas passam ser a tônica de sua composição e divulgação (Freitas, 2014, p. 13).

É interessante ressaltar que os *kits* organizados pela prefeitura de Belo Horizonte, fazem parte de uma política que visa atender às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no Ensino Fundamental e Médio, das escolas brasileiras. Assim sendo, foram idealizadas para se tornarem artefatos culturais para a produção de sujeitos educados para a ressignificação das relações étnico-raciais.

Partindo desta observação, nota-se o alcance das políticas públicas quando voltadas efetivamente para a promoção da igualdade racial, já que políticas públicas mais gerais, não alcançam as especificidades das populações indígenas e negras no Brasil.

A pesquisa de Flavio Santiago⁵⁸, uma autêntica etnografia, realizada na região metropolitana de Campinas – SP, mostra como as práticas promotoras da igualdade racial no espaço escolar de educação infantil podem se tornar reais possibilidades de interações na construção de relações equânimes para todas as crianças. Neste sentido,

[...] criar oportunidades para reflexões antirracistas no cotidiano da educação infantil é fundamental e a literatura infantil tem sido um dos suportes que fortalecem essa prática por conseguir afetar aqueles que têm acesso ao livro. No entanto, sabemos que somente a literatura infantil não consegue por si só dar conta de todas as questões que a discussão sobre a diversidade étnico-racial requer (Costa, Pereira, Dias, 2022, p. 125).

O compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais na educação infantil, de fato, pode forjar as percepções de adultos e crianças, e quiçá alçar as diferenças como algo positivo para a vida em sociedade.

Pensando dessa forma é que no decorrer da pesquisa, na fase da observação participante, apresentei às crianças seis livros de literatura infantil envolvendo a temática étnico-racial, numa perspectiva antirracista (esses livros não faziam parte do acervo da escola, foram adquiridos com recursos próprios). Segundo Robert Yin (2001, p. 116): “A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções [...]”. Assim sendo, com a devida autorização da professora regente da turma, lançamos mão dessas atividades e, em meio às

⁵⁸ Eu Quero Ser o Sol! (RE) Interpretações das Intersecções entre as Relações Raciais e de Gênero nas Culturas Infantis entre as Crianças de 0-3 anos em Creche.

observações e registros, foi possível travar com as crianças calorosas discussões sobre o tema, anotando detalhes sobre suas percepções e seus apontamentos, mediante as narrativas.

O Quadro 4 apresenta os títulos dos livros, a autoria dos mesmos e as respectivas datas em que foram apresentados às crianças. Reiteramos que estas obras não faziam parte do acervo da creche, mas foram adquiridas com recursos próprios e apresentados às crianças por ocasião da pesquisa.

Quadro 4 – Livros de literatura infantil utilizados na pesquisa

Data	Livro	Autoria
17/10/2022	Menina Bonita do Laço de Fita	Ana Maria Machado
29/03/2023	O Menino Nito	Sônia Rosa
27/04/2023	Amor de Cabelo	Matthew A. Cherry
19/05/2023	Os Cabelos de Lelê	Valéria Belém
09/06/2023	Princesas Negras	Ariane Celestino Meireles Edileuza Penha de Souza
19/06/2023	Meu Crespo é de Rainha	bell hooks

Fonte: Elaborado por Silva, 11/02/2024.

As histórias selecionadas foram analisadas, não apenas do ponto de vista étnico-racial, mas também do ponto de vista ético, estético e de fruição literária.

Os livros⁵⁹ de literatura infantil apresentados fazem parte de um acervo pessoal, que adquirimos com recursos próprios, para serem utilizados na produção dos dados da pesquisa, e foram cuidadosamente selecionados, de acordo com os propósitos do estudo. Esse processo de escolha das obras literárias, envolvendo elementos como conteúdo e imagem, deram-me segurança com relação à qualidade do material utilizado.

Ademais, consideramos as infinitas possibilidades da literatura infantil, e não queremos restringi-la a uma função utilitária, não é esta a proposta da pesquisa. Por isso, as atividades com foco na literatura infantil foram planejadas previamente, pensando primeiramente no caráter de fruição e gratuidade da literariedade.

O primeiro livro mencionado no Quadro 1: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, foi apresentado às crianças na primeira fase da observação participante, ocorrida em 2022, as análises referentes a essa experiência estão contidas na subseção 4.2, intitulada – Interações na creche com foco nas crianças negras: primeiras aproximações.

⁵⁹ No Apêndice apresentamos as sinopses de cada um dos livros apresentados às crianças.

As crianças são argutas ao estabelecerem sentidos, por meio da literatura infantil. De alguma forma, apresentam seus interesses, deixando fluir aquiescências ou desafetos, fornecendo elementos para uma melhor percepção sobre a construção de suas identidades/diferenças e para a identificação das conexões estabelecidas entre elas e as histórias lidas ou contadas. Neste sentido, juntamente com Oliveira (2009):

[...] somos convidados a perceber a escola como um contexto híbrido. Um aparelho de sujeição, mas também um local de negociação de significados, de articulação de elementos antagônicos, um terreno propício para a negação e reconstrução de saberes, para elaboração de novas práticas sociais (Oliveira, 2009, p. 53).

Nessa esteira de negação e reconstrução de saberes, as crianças negras vão se encontrando, se referenciando na literatura infantil, não somente quando esta apresenta personagens negros protagonizando temas polêmicos ou relacionados à militância, mas também, e principalmente, em situações coloquiais, como no caso do livro: *O Menino Nito*.

A história narra um fato do cotidiano, ocorrido com um menino negro, que era muito bonito. Assim, no momento da contação caprichamos no relato dos detalhes relacionados à aparência do Menino Nito, reforçamos a beleza de sua pele escura, seus olhos negros e seus cabelos pixains, tão macios...

Após a contação da história, o diálogo com as crianças fluiu: fatos foram destacados, principais momentos lembrados e a negritude do menino enfatizada.

Na pesquisa com crianças, às vezes é preciso provocar um pouco mais para compreender melhor, e assim construir problemas e inventar caminhos investigativos insuspeitos com as crianças (Dornelles; Marques, 2015). Assim, seguimos com o diálogo firmando a beleza do menino protagonista e interpelando as crianças, até que se pronunciassem. Não tardou, e surgiram diversos comentários: “Preto é feio. Branco é bonito, minha mãe disse!” (Clar). “Meu pai é preto, minha mãe é amarela!” (Milena), e Estrelinha completou: “Minha mãe é marrom” (Estrelinha).

As pesquisas que tratam da autoclassificação racial reforçam que os declarantes, em geral, recorrem a muitos termos, extrapolando os utilizados pelo IBGE (branco, preto, pardo e amarelo). Com as crianças não foi diferente. Elas utilizaram um vocabulário relacionado com o seu universo [...] (Silva, 2017, p. 3).

Mesmo sabendo quais são as pessoas negras, e quais são as brancas, é comum as crianças utilizarem as diferentes cores para classificá-las. Essa forma de identificação faz parte do universo infantil. Quando se referem a pessoas brancas, geralmente utilizam as cores mais

abertas, como rosa, vermelho e amarelo, e quando se referem às pessoas negras comumente utilizam as cores mais fechadas, como preto, marrom, azul, dentre outras.

No caso de Clar, que, conforme notado no capítulo IV desta pesquisa, por diversas vezes brincou com bonecas pretas e interagiu com meninas negras, sem qualquer sinal de preterição sua afirmativa “Preto é feio. Branco é bonito” parece ter lhe escapado. Por outro lado, o fato de brincar com bonecas pretas e de interagir com meninas negras, não significa, necessariamente, que as note bonitas. Ademais, ao que parece: “Cor não é importante para selecionar os colegas na hora de brincar” (Silva, 2017, p. 8). Por outro lado, considerando que é uma criança muito esperta, quando percebeu que seu julgamento poderia não agradar, completou sua frase com: “Minha mãe disse!”. Esquivando-se de uma possível culpabilidade, já que a pessoa adulta que ali estava (no caso a pesquisadora) insistia em dizer a beleza do menino Nito.

Segundo Trinidad (2011):

A análise da fala das crianças deve permitir apreender não só o que elas expressam sobre sua inserção e uma dada cultura, como também a configuração pessoal que dão aos significados coletivos compartilhados. Incluem-se aí, como não poderia deixar de ser, os preconceitos e as atitudes discriminatórias [...] (Trinidad, 2011, p. 84).

Pesquisadores(as) sociais que optam por desenvolver suas pesquisas com crianças precisam estar atentos(as) com relação às suas falas: quando Clar afirma que preto é feio e branco é bonito, e atribui a afirmativa à sua mãe, não se pode concluir, de imediato, que a criança esteja recebendo uma educação racista no seio de sua família (e isso até pode ser uma verdade).

Acompanhando as crianças por dois semestres, verificamos que Clar, todas as vezes em que não quer fazer algo, ou não quer participar de alguma atividade, utiliza como estratégia sua genitora. Assim, diz que sua mãe não quer, sua mãe não autoriza, ou simplesmente não deixa.

Essa afirmação: “Preto é feio. Branco é bonito”, nos diz muito sobre Clar e sobre sua constituição, enquanto menina branca, de olhos azuis, pois o racismo existe e se atualiza em função do contexto histórico e dos processos coloniais que o produz. Assim sendo, em meio à influência de fatores sociais e culturais, Clar (imersa nestes processos), mesmo brincando com bonecas negras, como em muitos momentos relatados nesta pesquisa e mesmo interagindo com meninas negras, também apresenta sinais que apontam para o racismo, assim, sua afirmação surge como expressão do racismo que carrega, mesmo que de forma irrefletida.

“Para conhecer as crianças, é necessário, primeiramente, não apenas ouvi-las, mas, sobretudo, escutá-las” (Teodoro, 2020, p. 122). Ouvir é diferente de escutar, o primeiro, passa por um processo mecânico, referente ao sentido da audição, é involuntário. Já escutar é uma

ação que depende da sua disposição ou vontade de compreender o que está sendo dito, refletir, para, posteriormente, após assimilado o que foi dito, contestar, ou não, de forma responsiva.

Além de Clar, Milena e Estrelinha, várias outras crianças opinaram sobre a beleza do menino Nito, e boa parte delas (dez crianças) confirmaram que o personagem era realmente um belo menino. A opinião positivada das crianças mostra o potencial da literatura infantil sobre a subjetividade dos meninos e das meninas.

O terceiro livro apresentado às crianças: *Amor de cabelo*⁶⁰, de *Matthew A. Cherry*, traduzido para o português recentemente, narra a história de um pai comprometido em criar um penteado para as madeixas crespas da filha. O livro foi inspirado no filme *Hair Love*, vencedor do Oscar 2020, de melhor curta-metragem de animação.

Além de mostrar diversas possibilidades de penteados para os crespos, enaltecendo a aceitação e o entusiasmo de meninas negras pela própria aparência, a história traz uma perspectiva de relacionamento entre pai e filha bem positiva, tendo o cabelo como mote da narrativa. Assim, considerando o contexto da pesquisa, organizamos com as crianças uma *roda de conversa* sobre o livro.

Questionando as crianças sobre a aparência de Zuri, a maioria delas se esquivou evitando dar qualquer resposta. Contudo, Clar não hesitou: “É feia, minha mãe disse!”. Novamente a menina branca declara o que pensa sobre a personagem preta, e responsabiliza sua mãe pela própria afirmação. Na nossa compreensão, Clar realmente vê as pessoas negras como feias, mas sabe que sua declaração pode gerar desconforto, especialmente para a pesquisadora negra, que conduziu toda a situação.

Comprendemos a estratégia de Clar, pois não quer magoar ninguém com suas verdades, simplesmente quer expressar o que pensa, por isso traz sua mãe como subterfúgio.

Em reflexões anteriores, já consideramos que não dá pra culpabilizar a mãe da menina por suas declarações, sabemos (por conta do acompanhamento que realizamos com a turma, desde o ano de 2022) que este é seu *modus operandi*. Também não queremos emitir nenhum juízo de valor com relação à sua opinião pessoal, pois estamos falando de uma criança de 3 anos de idade, forjada nos processos coloniais, tão presentes ainda, na escola e em toda a sociedade brasileira. Neste sentido, ressaltamos que a opinião de Clar, neste contexto, nunca a impediu de brincar e interagir com as crianças negras na instituição.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/amor-de-cabelo-905711/p>

Figura 27 – Contracapa do livro Amor de cabelo



Fonte: Cherry (2022).

No caso das demais crianças que se esquivaram, evitando dar qualquer resposta, na verdade, a maioria delas fingiu não entender a pergunta, mesmo quando reelaborei por diversas vezes. Essa reação das crianças também é compreensível, já que estamos com elas há alguns meses. E, considerando que esse é o terceiro livro que apresentamos, considerando ainda que todas as narrativas exibidas trazem uma extraordinária positividade às personagens negras. Caso as crianças tivessem uma opinião contrária à nossa, na concepção delas isso poderia gerar uma tensão baseada na divergência de opiniões, e, quem sabe, silenciando, elas estariam se precavendo de tal situação.

Tudo isso serve para mostrar a potência dos livros e das histórias, eles podem colaborar, e muito, “na construção de uma forma antirracista de compreender o mundo” (Costa; Pereira; Dias, 2022, p. 133).

Livros como estes apresentados são oportunidades positivas de representatividade negra, encorajando as crianças a assumirem sua afrodescendência em todos os aspectos, de forma leve e segura, não somente aceitando seus cabelos como eles são, mas se orgulhando deles.

Figura 28 – Imagem do livro *Amor de cabelo*

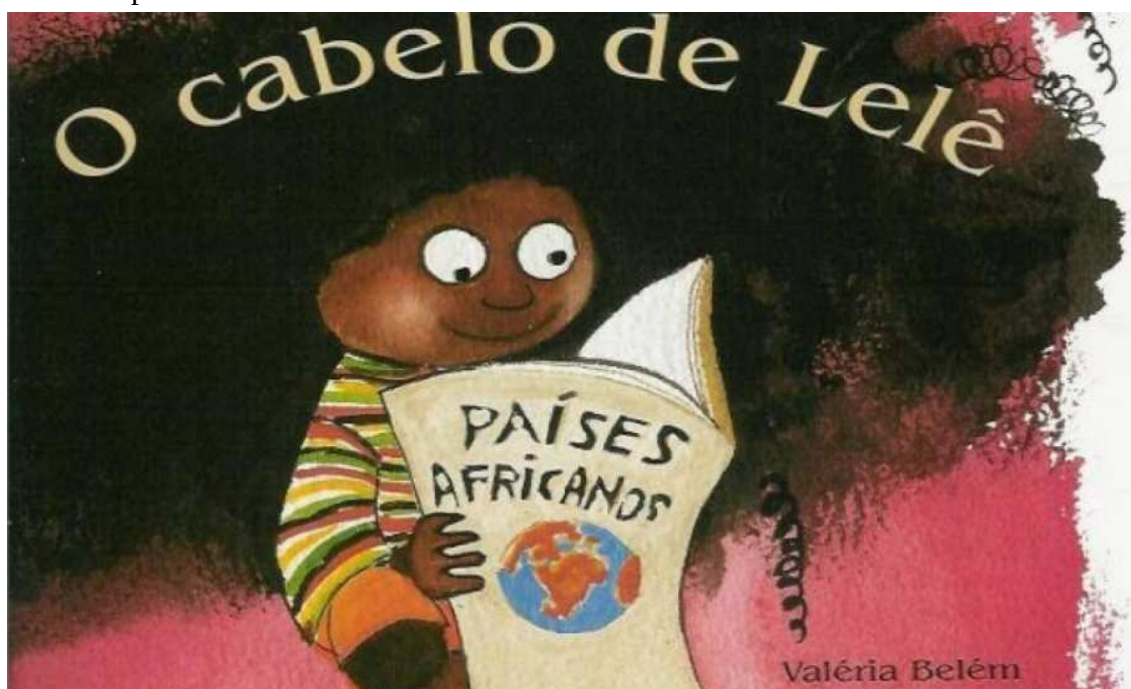


Fonte: Cherry (2022).

Mesmo que reconheçamos que a manipulação do cabelo seja uma técnica corporal e um comportamento social presente nas mais diversas culturas, para o negro, e mais especificamente para o negro brasileiro, esse processo não se dá sem conflitos. Estes embates podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e, até mesmo, de negação ao pertencimento étnico/racial (Gomes, 2002, p. 44).

Nesta perspectiva, o livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, por meio de poucas palavras e com ilustrações bem coloridas, apresenta uma garota que encontra a solução para sua dificuldade em lidar com seus miúdos cachinhos, no livro dos países africanos. E fica feliz, porque gosta do que vê: “Amor no enrolado cabelo. Puxado, armado, crescido, enfeitado, torcido, virado, batido, rodado. São tantos cabelos, tão lindos, tão belos!” (Belém, 2012, p. 14).

Figura 29 – Capa do livro *O cabelo de Lelê*



Fonte: Belém (2012).

Narrativas como essas, que apresentam o conjunto texto-imagem, de crianças negras evidenciando seus cabelos crespos naturais, podem tornar-se importantes referências para crianças negras e brancas no ambiente escolar. Para as primeiras, encorajando-as a assumirem suas origens, de forma saudável. Já para as segundas, mostrando a beleza natural das diferenças no espaço escolar.

É fundamental que as crianças aprendam sobre diversidade e diferença desde pequenas, por isso o trabalho com a ERE⁶¹ aproxima-as das culturas de outros povos e possibilita que reconheçam diferentes costumes, aprendendo a valorizá-los para além da branquitude normativa (Costa, Pereira, Dias, 2022, p. 142).

Após a leitura do livro *O cabelo de Lelê*, de Valéria Belém, vimos que as crianças se interessaram pelas diversas formas de cabelos apresentadas na narrativa. Dessa forma, ao término da leitura, decidimos explorar o tema um pouco mais.

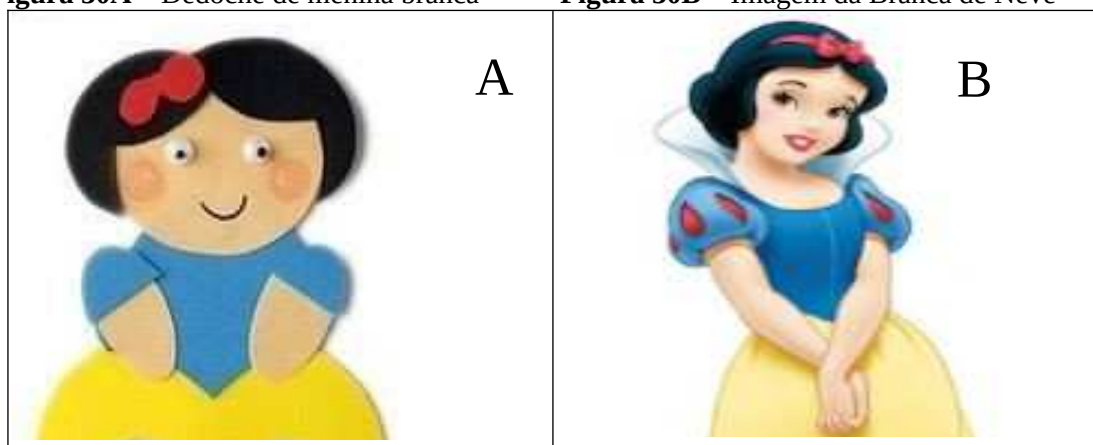
No calor das discussões, colocamos à disposição das crianças dezenas de dedoches de meninas (brancas e pretas) com diferentes penteados, para que pudessem escolher um deles para brincar naquela tarde. Foram escolhidos pelas crianças cinco dedoches de meninas pretas, três de meninas loiras, três de meninas ruivas e três de meninas brancas. Ou seja, cinco pretas e nove brancas, se considerarmos loiras e ruivas. No entanto, três dedoches de meninas brancas foram

⁶¹ [Educação das Relações Étnico-Raciais.](#)

escolhidos unicamente por uma questão de familiaridade, pois as crianças assimilaram a imagem do dedochê à personagem Branca de Neve. As três crianças afirmaram que escolheram os dedoches porque se pareciam com Branca de Neve, conforme mostram as Figuras 30A e 30B.

Figura 30A – Dedochê de menina branca

Figura 30B – Imagem da Branca de Neve



Fonte: Arquivo de Silva (25/05/2023).

Não fosse pela observação acurada das crianças, jamais teríamos feito essa evidente aproximação, pois escolhemos a figura para o dedochê aleatoriamente. Contudo, é importante lembrar que, por trás das nossas escolhas e atitudes está o que chamamos de processos de colonialidade, que influenciam, direta ou indiretamente, todas as nossas ações, num ciclo vicioso que nem sempre é percebido.

O fato de termos encontrado uma imagem para o dedochê⁶², tão semelhante à imagem da personagem Branca de Neve, não foi por acaso, pois a popularidade da personagem faz com que sua imagem esteja disponível facilmente, inclusive com suas vestimentas clássicas. Assim, selecionamos essas imagens e (re)apresentamos elas na escola reiteradamente, dando cada vez mais visibilidade a personagens brancos, de forma impensada, reforçando, nós mesmos, o que pretendemos denunciar.

Afora esta situação, que influenciou na escolha dos meninos e das meninas, teríamos praticamente paridade nas preferências (as crianças teriam escolhido cinco dedoches pretos e seis brancos), o que consideramos muito bom, do ponto de vista da aceitação dos diversos tipos de cabelos crespos. Neste sentido, também nos chamou a atenção a preferência do menino Sam, que fez sua escolha com base no tipo de cabelo representado no dedochê. Segundo ele, teria escolhido brincar com aquele dedochê porque gostou do cabelo, “cabelo grande”, nas palavras

⁶² O dedochê foi produzido especificamente para a pesquisa.

do menino. No caso, ele está se referindo ao cabelo *black power* do último dedochê da Figura 31. Com certeza é uma escolha positiva.

Figura 31 – Dedoches escolhidos pelas crianças (o último foi escolhido por Sam)



Fonte: Arquivo de Silva (25/05/2023).

Aceitação e valorização das diferenças pode ser ensinado na escola, desde a mais tenra idade, pois as escolhas das crianças, nestas simples atividades, certamente foram influenciadas pelo tom positivo dado aos cabelos crespos, por meio das narrativas apresentadas nos livros e da interlocução saudável estabelecida entre adultos e crianças a respeito do tema.

Fica evidente com isso que a educação das relações étnico-raciais exige novas aprendizagens e novas sociabilidades para um projeto coletivo de uma educação infantil mais democrática, justa e plural, principalmente, se compreendemos que as crianças se constituem nas interações que lhes são propostas pelos adultos e nas que elas próprias estabelecem entre si em diferentes contextos (Passos, 2012, p. 11).

Ademais, o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra, presentes nos processos educativos escolares, poderão nos apontar outros caminhos, além da denúncia e contra preconceitos e estereótipos (Gomes, 2003).

De fato, acreditamos no potencial da educação antirracista, desde a mais tenra idade, pois com ela crianças brancas e negras terão oportunidades de aprendizagens outras, aprendendo a valorizar as diferenças ao invés de percebê-las como impedimentos ou barreiras. Nesta perspectiva, trabalhar as questões étnico-raciais presentes na nossa sociedade é fundamental. Segundo Candau (2020), por muitas décadas a luta dos movimentos negros vem mostrando preocupação em incorporar esta problemática nos processos educacionais. Luta essa, reconhecida e legitimada com a Lei 10.639/2003.

Segundo bell hooks (2005),

Durante os anos 1960, os negros que trabalhavam ativamente para criticar, desafiar e alterar o racismo branco, sinalavam a obsessão dos negros com o cabelo liso como um reflexo da mentalidade colonizada. Foi nesse momento em que os penteados afros, principalmente o black, entraram na moda como um símbolo de resistência cultural à opressão racista e foram considerados uma celebração da condição de negro(a). Os penteados naturais eram associados à militância política. Muitos(as) jovens negros(as), quando pararam de alisar o cabelo, perceberam o valor político atribuído ao cabelo alisado como sinal de reverência e conformidade frente às expectativas da sociedade (hooks, 2005, p. 2-3).

Nos últimos vinte anos vimos um desabrochar de livros para crianças tematizando o ser negro e os cabelos crespos, ao mesmo tempo em que famílias negras começaram a educar as crianças para assumirem seu crespo, de forma positiva. Essas são decisões importantes que precisam ser cultivadas na escola, especialmente na educação infantil.

Toda obra literária, porém, transmite mensagens não apenas através do texto escrito. As imagens ilustradas também constroem enredos e cristalizam as percepções sobre aquele mundo imaginado. Se examinadas como conjunto, revelam expressões culturais de uma sociedade. A cultura informa, através de seus arranjos simbólicos, valores e crenças que orientam as percepções de mundo [...] (Lima, 2005, p. 101).

Além das obras já mencionadas, o livro *Princesas Negras*, de Ariane Celestino Meireles e Edileuza Penha de Souza, foi apresentado às crianças no dia 9 de junho de 2023, conforme a descrição do quadro.

Ao término da leitura, promovemos uma roda de conversa com as crianças, utilizando as ilustrações do livro e alguns recursos produzidos para este momento: cartazes e imagens de princesas negras. Assim, foram apresentadas imagens de duas princesas negras por origem: Akosua Busia⁶³, Princesa Real de Wenchí, em Gana e Sarah Jane Culberson, princesa natural de Serra Leoa⁶⁴. Também foram apresentadas às crianças imagens de princesas e fadas negras, relacionadas ao mundo da imaginação.

As crianças demonstraram surpresa ao entrarem em contato com imagens de princesas negras reais da atualidade. E, como geralmente acontece na educação infantil, elas manipularam as imagens e teceram comentários diversos sobre o tema. Mas, mesmo diante da narrativa e em contato com as imagens, algumas crianças insistiam em afirmar que princesas negras não existem.

⁶³ Princesa Real em Gana, África Ocidental, também é atriz, romancista e roteirista. Estudou dramaturgia em Londres e frequentou a [Universidade de Oxford](https://www.geledes.org.br/realeza-africana-8-belas-princesas-negras/), na [Inglaterra](https://www.geledes.org.br/realeza-africana-8-belas-princesas-negras/). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/realeza-africana-8-belas-princesas-negras/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

⁶⁴ Território localizado na África Ocidental, país que faz fronteira com Guiné e Libéria. Sarah Culberson vivia com a sua família adotiva em West Virginia, mas ao descobrir que era uma princesa, decidiu conhecer sua família no continente africano. Assim, criou a Fundação Kposowa para ajudar a reconstruir instituições devastadas pela guerra. Fonte: <https://www.geledes.org.br/realeza-africana-8-belas-princesas-negras/>. Acesso em: 10 jun. /2023.

De acordo com os registros do Caderno de Campo (2023):

Perguntadas se existem princesas negras, mesmo após a leitura do livro que afirma tal existência, mesmo depois de entrarem em contato com imagens de princesas negras, algumas crianças negaram os fatos, dizendo que não. Das nove crianças que participaram da atividade, cinco afirmaram que não existem princesas negras (Caderno de Campo de Silva, 09/06/2023).

Essa situação certamente está relacionada à construção do imaginário das crianças, com relação ao que vem a ser uma princesa. Pois é comum na educação infantil brasileira a apresentação reiterada de princesas brancas, loiras, de olhos azuis. Tais como as que fazem parte dos clássicos da literatura infantil: Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho e outras. Assim sendo:

É sabido que a literatura infantil perpassa os campos político, coletivo e estético, partindo de um movimento histórico que evidentemente estimula modelos que podem se constituir como dominantes. Reconhecemos que existem narrativas que são privilegiadas em acervos de bibliotecas escolares e colocadas à disposição das crianças. Em sua maioria, nos livros do cânone literário predominam o cunho eurocêntrico que norteia tanto a escrita quanto a ilustração. O movimento contra-hegemônico ainda não alcança todas as instituições educacionais (Costa, Pereira, Dias, 2022, p. 132).

Apesar de todas as formas de exclusão, encontramos resistência entre as próprias crianças. Pois não foram todas que negaram a existência de princesas negras, num universo de nove, foram somente cinco. E mais:

Elo, a menina mais preta da turma, naquela tarde, mesmo se mostrando tímida e insegura, como na maioria das vezes, abriu um largo sorriso e afirmou enfaticamente que princesas negras existem sim. Verifico que, mesmo uma criança tímida e insegura, quando se vê, positivamente representada, se mostra animada e confiante (Caderno de Campo de Silva, 09/06/2023).

O sorriso de Helô pareceu-nos bem representativo, a menina mostrou-se feliz pelo fato de poder se reconhecer na imagem da princesa negra ali apresentada, já que dificilmente tem essa oportunidade na creche. Ademais, “a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca” (Bento, 2012, p. 101).

Por outro lado, Clar (menina loira de olhos azuis) disse que a princesa negra não era bonita, porque ela era chata. Aqui a menina não trouxe a mãe para justificar sua resposta, pois ela o fez afirmando que a princesa negra não era legal, logo, era feia. Na mesma perspectiva, Manu, outra menina branca, afirmou que a princesa negra não era bonita, porque parecia estar tatuada. Estas significações dadas pelas crianças da nossa pesquisa, não são casos isolados. De acordo com Bento (2012), na mesma perspectiva,

Dias (1997) realizou estudo em três escolas com realidades distintas, buscando conhecer como se expressam as relações entre negros e brancos na educação infantil. Ela destacou que, ao trabalhar com o livro *Menina bonita do laço de fita*, apesar do nome do livro, algumas crianças identificaram a personagem principal como feia. Questionadas sobre o porquê afirmavam: ‘Porque ela é preta, negra’. Entre os diálogos estabelecidos com as crianças, apareceu a identificação do branco como bonito e do negro como feio (Bento, 2012, p. 102-103).

O que se percebe, nestes casos, são associações das pessoas negras ao negativo, ao feio.

O imaginário das crianças participantes da pesquisa a respeito das personagens negras na literatura infantil trabalhada, expressas durante intervenção com a prática lúdica contação de histórias, oferece indicativo das marcações simbólicas negativas relacionadas aos afrodescendentes, na medida em que as crianças atribuem adjetivos e valores depreciativos relacionados às personagens negras – feiura, maldade e marginalidade – as quais não correspondiam às imagens e enredos das histórias apresentadas (Cabral, 2007, p. 49).

Representações do imaginário social que colocam as pessoas negras em situação de subalternidade, ainda presentes no espaço escolar, “ajudam na manutenção de identidades dominantes, construtoras de sentimentos que acabam por fundamentar as relações sociais reais” (Lima, 2005, p. 102). Por isso torna-se tão importante agenciar a Literatura infantil, numa perspectiva antirracista.

Assim, apresentamos às crianças outro livro que traz uma narrativa positiva para crianças negras, contribuindo para que aprendam a aceitar e amar seus cabelos crespos naturais. Nos referimos ao livro *Meu crespo é de rainha*⁶⁵, da ativista e pesquisadora americana bell hooks, que trata da temática, de forma leve e divertida. A autora faz uma verdadeira homenagem ao cabelo afro.

Este foi o primeiro livro de literatura infantil de bell hooks, produzido para auxiliar meninas negras na árdua tarefa da aceitação do cabelo naturalmente crespo. Neste sentido, a ativista e escritora declara que a maioria de nós, mulheres negras, não fomos educadas em ambientes nos quais aprendêssemos a considerar o nosso cabelo como bonito, de forma natural, sem alisamento (hooks, 2005). Assim, produziu uma contraproposta, de enfrentamento à insistente desvalorização da negritude no espaço escolar:

De acordo com hooks (2005), as pessoas negras, que alisam seus cabelos, são reflexos da mentalidade colonizada, e manter os cabelos crespos representa símbolo de resistência cultural à opressão racista e à celebração da condição de negro(a). Dialogamos com a narrativa de hooks

⁶⁵ Publicada em forma de poema rimado e ilustrado, a obra apresenta às meninas diferentes penteados e cortes de cabelos de forma positiva, alegre e elogiosa. Disponível em: <https://www.martinsfontespaulista.com.br/meu-crespo-e-de-rainha-835547/p>

, tomando como base o livro *Meu Crespo é de Rainha*, provocando as crianças a se posicionarem. A exemplo do que ocorreu com o livro *Princesas Negras*, a maioria das crianças afirmou que cabelos crespos não são de rainha (e dessa vez foi a grande maioria: num universo de doze crianças, oito confirmaram a mesma resposta). Percebe-se a força dos marcadores raciais, relacionados aos cabelos.

Apesar de todos os estímulos fornecidos pela narrativa, um poema rimado, que com versos e rimas promove a valorização dos cabelos crespos, a grande maioria das crianças continuou a afirmar que somente mulheres brancas, detentoras de cabelos lisos, são dignas de realeza. Esta opção das crianças (e de algumas pessoas adultas) vem ao encontro de práticas racistas disseminadas no Brasil e em boa parte do mundo, desde o período colonial escravocrata. E mais, ainda hoje, algumas práticas sociais conspiram para que essa situação se mantenha inalterada. Apesar disso: “Elo, uma menina negra, mais uma vez demonstrou satisfação em sentir-se representada pela narrativa, e, em manifesta alegria, confirmou que princesas negras podem ter sim cabelos pixains (para usar um termo de hooks)” (Caderno de Campo de Silva, 19/06/2023).

Mesmo com o avanço da legislação brasileira (já mencionado) e com as novas produções literárias para a educação infantil, nas últimas décadas, os livros de literatura infantil, que problematizam a questão étnico-racial, mais recomendados, ainda não estão disponíveis em todas as escolas brasileiras. Dessa forma, o trabalho com este material selecionado vai depender, fundamentalmente, do comprometimento docente, do engajamento das equipes da administração escolar, diretores(as) e coordenadores(as), e também do empenho das equipes que atuam nas secretarias municipais de educação. Especialmente em redes municipais que não têm, ainda, projetos consolidados nesta dimensão.

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural, é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (Gomes, 2005, p. 147).

Todos os equívocos étnico-raciais denunciados nesta pesquisa, apontam para a urgência de se praticar a literatura infantil antirracista na educação das crianças pequenas, desde a mais tenra idade.

Na próxima seção apresentamos algumas possibilidades para o desenvolvimento de práticas emergentes antirracistas com as crianças pequenas na educação infantil. Assim, reforçamos que o compromisso com as questões étnico-raciais na primeira infância deve ser de todos.

5.8 Práticas emergentes como possibilidades na educação infantil

Com a promulgação de Lei 10.639/2003, vislumbramos um cenário comprometido com uma educação antirracista nas escolas brasileiras (públicas e particulares). Estudiosos da causa antirracista e militantes do movimento negro perceberam na Lei, bem mais do que uma iniciativa do Estado, compreendendo-a como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo povo negro desde o surgimento dos quilombos⁶⁶. A Lei significa um marco importante na luta antirracista, contudo sua implementação precisa ser acompanhada e avaliada.

Neste sentido, Gomes (2011) declara:

A sua efetivação, de fato, em programas e práticas tem sido uma das atuais demandas deste movimento social. A história política brasileira nos revela que entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio de efetivo controle público (Gomes, 2011, p. 144).

A lei, por si mesma, não resolverá o problema racial do Brasil. Uma legislação (de forma isolada) não será suficiente para mudar a sociedade brasileira, que oprime, explora e despreza negros e negras há quase 500 anos⁶⁷.

A nossa meta final como educadores(as) deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, dentre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, valores, títulos... (Gomes, 2005, p. 154).

⁶⁶ A palavra “quilombo” é de origem banto e quer dizer: acampamento ou fortaleza. Foi um termo usado pelos portugueses para designar as povoações construídas pelos escravos fugidos do cativeiro. No Brasil, esses espaços eram chamados de arranchamentos, mocambos ou quilombos e seus membros eram conhecidos como Callombolas, quilombolas ou mocambeiros (Silva; Silva, 2014, p. 193). O primeiro quilombo que se tem registro foi formado na Bahia em 1575: **Quilombo dos Palmares**.

⁶⁷ “Os primeiros escravos negros chegaram ao Brasil com a expedição de Martim Afonso de Souza em 1530, vindos da Guiné” (Duarte, 2018, p. 1).

Em 2013, quando a Lei completou dez anos de existência, diversas publicações e artigos científicos já denunciavam falhas na sua implementação em toda a educação básica, desde a educação infantil, em diversas regiões do país.

Também vimos a mesma cena se repetir quando a Lei, já superando a maioria, completou vinte anos de existência, novamente percebemos uma movimentação a respeito, com publicações de dossiês, artigos científicos e pronunciamentos diversos problematizando sua eficácia, apontando avanços ou denunciando possíveis falhas em sua aplicabilidade.

Se a Lei 10.639/2003 não resolve, sozinha, o problema do racismo, preconceito e discriminação contra estudantes negros e negras no espaço escolar, ela tem contribuído de forma significativa para a construção de relações mais saudáveis neste ambiente.

Com o desenvolvimento da pesquisa, verificamos no cotidiano do CMEI práticas voltadas para a criança branca, mantendo-a numa situação de superioridade em relação à criança negra. Contudo, é necessário reconhecer que estamos caminhando, mesmo que a lentos passos, rumo a uma educação mais igualitária para todas as crianças na educação infantil.

Não é nossa intenção justificar práticas pedagógicas curvadas à branquitude e nem tampouco ao mito da democracia racial, estas existências são horrendas e nos causam aversão. Contudo, reconhecemos que, apesar da existência de práticas segregadoras, há também sinais de mudanças, se considerarmos a história do Brasil, até mesmo no que diz respeito ao material pedagógico disponível: as bonecas negras na brinquedoteca podem servir-nos como exemplo prático dessa evolução.

Cardoso (2018), numa pesquisa desenvolvida em Curitiba, não registrou a presença de uma só boneca preta na brinquedoteca da creche; de acordo com a professora, todas as bonecas disponíveis eram brancas.

Ainda há muito que avançar, mas já percebemos (acanhados) sinais desses avanços. A diversidade presente nos materiais disponibilizados para as crianças também chamou minha atenção. Aqui quero lembrar que, apesar de ter encontrado uma maioria de artefatos culturais representando as crianças brancas, especialmente na decoração do CMEI, foi possível verificar também, mesmo que em menor quantidade e com menor frequência, imagens de pessoas negras.

É comum, na educação infantil, professoras e professores portarem materiais coloridos, tais como revistas, catálogos, livros didáticos ou até mesmo encartes de supermercados com imagens e textos, disponibilizando-os para a criança visualizar, folhear ou recortar. Interessame destacar que esse material, selecionado aleatoriamente, nos últimos dez anos, começou a ficar mais colorido e diverso, apresentando uma rica dessemelhança nas imagens, como a que aparece na Figura 32.

Não era comum encontrar imagem de mulheres negras retintas nos catálogos, nem tampouco de mulheres com marcas de expressões, principalmente porque eles geralmente anunciam produtos relacionados à beleza feminina. E, sabemos que mulheres negras e mulheres brancas com qualquer marca de expressão, não se enquadram no padrão de beleza construído pelo eurocentrismo. Essas pequenas mudanças apontam para o que considero sinais (acanhados) de avanços.

Figura 32 – Imagem de mulheres em catálogo encontrado na sala de referência



Fonte: Arquivo de Silva (09/03/2023).

É importante para as crianças (brancas e negras) o contato com a diversidade, não só étnico-racial, mas também etária. Assim, vão compreendendo e assimilando que as diferenças não são prejudiciais, ao contrário, elas podem agregar muito nas nossas experiências cotidianas.

O direito à diferença precisa ser exercido na escola, mais que verbalizado, precisa ser considerado, experimentado.

Reconhecer e afirmar os direitos da diferença não equivale a reivindicar direitos iguais para todos. O direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização e o reconhecimento sem discriminação. É nessa dialética entre igualdade e diferença, entre superar toda a desigualdade e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças culturais, que os desafios dessa articulação se colocam (Sacavino, 2020, p. 11).

A presença dessa diversidade se faz importante na creche, porque ela é uma realidade vivida. Colocar-se no lugar do outro, reconhecer as diferenças culturais, as diversas existências, valorizando cada uma delas em sua integridade faz parte de uma educação qualificada. Neste

sentido, também foi importante conferir com as crianças pesquisadas, entre outras coisas, quais eram as bonecas que as meninas levavam para a creche.

Havia um combinado interno entre as crianças e a professora: *sexta-feira era dia do brinquedo*, por isso, nesse dia as crianças podiam levar para a escola seus brinquedos preferidos.

Segundo minhas anotações do Caderno de Campo: “Nesta tarde brincante só apareceu uma boneca preta na sala, era de Betina, que trouxe duas bonecas brancas, um peixe de borracha e uma boneca preta” (Caderno de Campo de Silva, 19/05/2023).

Figura 33 – As bonecas das meninas



Fonte: Arquivo de Silva (19/05/2023).

A boneca preta, que aparece primeiro na imagem com fundo verde, pertencia a Betina, uma menina negra de pele clara. No dia 19 de maio, numa tarde de sexta-feira, percebi que Betina chegou com a boneca e fiquei na espreita, não é todo dia que se vê uma criança portando uma boneca preta no espaço escolar.

A boneca branca que aparece na imagem com fundo azul, pertencia a Clar, que é de pele clara. Já a boneca preta, na terceira imagem, que aparece na mão de MVP era dela, e foi utilizada durante toda a tarde.

Aqui não vou considerar o fato de as bonecas pretas terem sido ou não utilizadas pelas crianças, porque isso já foi pautado em outros momentos da pesquisa. Mas, é interessante notar que Betina abandonou sua boneca preta sobre a mesa durante todo o período, só voltou a pegá-la no momento de guardar os brinquedos.

A impressão que se tem é a de que a boneca preta de Betina, na verdade, “só existe para cumprir a cota”, em outras palavras: ter uma boneca preta, ou comprar uma boneca preta é politicamente correto, logo, é preciso fazê-lo. Aqui não questiono a menina e nem tampouco sua família, porque tudo isso passa por processos de subjetivações involuntários (imersos pelo

colonialismo). O fato de Betina trazer uma boneca preta para a escola é significativo, ainda que não se encontre motivada o suficiente (neste momento) para utilizá-la junto às demais crianças.

Passados alguns dias, após registrar a presença da boneca preta de Betina na sala, noutra sexta-feira (23/06/2023), me aproximei dela e perguntei baixinho, quase sussurrando, num tom provocativo:

Cadê sua boneca preta? Betina diz não saber qual boneca, então lhe mostrei a foto da boneca a qual me referia. Daí ela se lembrou. E eu prossegui investindo na provocação. Assim, afirmei para Betina, apontando para a foto da boneca preta: Essa boneca se parece muito com você. Não acha? E Betina fica visivelmente desconfortável [...] (Caderno de Campo de Silva, 23/06/2023).

É compreensível que meninas negras, mesmo as de pele mais escura, sintam-se incomodadas quando comparadas a outras meninas negras, pois construir uma identidade negra positiva é um desafio enfrentado pelos negros(as) brasileiros(as), desde a mais tenra idade, pois, historicamente, a sociedade, e depois a escola, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo (Gomes, 2012b). A escola precisa estar atenta a essa questão de maneira séria e responsável (Gomes, 2012b), especialmente quando discute a importância da diversidade cultural nos processos de formação de professores(as).

Se as meninas negras não se sentem à vontade com sua negrura é porque aprenderam, desde cedo, que essa característica física não é vista com bons olhos pela maioria das pessoas. Imagens positivas acerca de nós mesmas, são importantes para podermos funcionar de modo harmonioso, pois, geralmente, gostamos de nossas características que são apreciadas também pelos outros (Bento, 2012). E, se a creche não está, ainda, promovendo esta oportunidade para todas as crianças, é preciso rever sua forma de atuação.

No entanto, há uma força de ruptura por parte de professoras, ainda que minoria, e por parte de crianças negras e brancas que, às vezes, empreendem processos de resistência e interrogam as professoras com suas atitudes, provocando fissuras nesta estrutura que tentam aprisioná-las na homogeneização macro da branquitude apresentando novas maneiras de se relacionar com as diferenças (Cardoso, 2018, p. 9).

Cardoso (2018) em sua pesquisa relata que, na turma observada, todas as meninas brancas (somente as brancas) tinham os cabelos penteados pela professora. Lucia, menina negra, vendo-se fora do grupo merecedor de ter os cabelos penteados, um dia trouxe de sua casa um creme de cabelos e solicitou à professora que a penteasse. Ou seja, ela percebe por que não é escolhida, sabe que tem alguma relação com o seu tipo de cabelo. “[...] Assim, de posse de sua arma de resistência solicita à professora que a penteie. Neste dia, a professora Flora (branca)

passeou com a menina de sala em sala mostrando seus cabelos. Lucia, por ora, vence o jogo” (Cardoso, 2018, p. 147).

Lucia, menina negra apontada por Cardoso, resiste e não abre mão de fazer parte dos/das eleitos/eleitas da escola. Em nossa pesquisa, também encontramos algumas crianças na resistência, como Helen (menina negra de pele clara), que se identificou imediatamente com a boneca preta, quando afirmei que ela se parecia com a mesma. Igualmente Elo (menina negra), que ao mesmo tempo em que se mostra tímida e reticente na maior parte do tempo, quando se vê representada nas histórias contadas, se mostra animada e confiante.

É preciso refletir sobre estas questões na escola, com professores e professoras, especialmente na educação infantil. Estabelecer contato com vídeos, livros e outros materiais impressos que apresentam protagonistas negros e negras, brincar com bonecas negras (de vários tons) e promover o respeito à diferença, pode fazer toda a diferença.

As meninas precisam se ver representadas nas bonecas. E, também, precisam ter acesso a outros tipos de bonecas, nas quais a diversidade esteja corporalmente representada. [...] a boneca, para além de ser um brinquedo, é um importante meio de construção da identidade da menina, capaz de proporcionar, a ela, possibilidades de fantasiar, experimentar e recriar a realidade e o mundo por meio da brincadeira, promovendo assim a sua formação identitária (Piagge; Souza, 2018, p. 5).

A formação identitária da criança negra na educação infantil é parte do trabalho docente, pois o papel das(os) professoras(es) vai além do posicionamento pedagógico, exigindo também um posicionamento ético e político, com potencialidade de reforçar o trabalho iniciado na família. Desde a gestação, pais e familiares podem educar seus pupilos para uma concepção étnico-racial de reconhecimento e valorização das pessoas negras.

Educar para as relações étnico-raciais é um dos caminhos para combater o racismo e a discriminação racial presentes na sociedade e, consequentemente, na educação infantil. Para tanto, é necessário que a história seja contada a partir de várias perspectivas, dando visibilidade às diferentes culturas no universo escolar (Franco; Ferreira, 2017, p. 266).

E, caso a família não cumpra essa tarefa, a escola poderá se esforçar para que meninos e meninas, negros(as) e brancos(a) sintam-se valorizados, representados e amados no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da identidade negra é complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói (Gomes, 2003). Com a criança negra não é diferente. Ela busca estratégias para seguir adiante, enfrentando as diversas situações a que é exposta, de acordo com suas experiências. Este processo não se dá no isolamento, mas nas interações e no convívio, nas trocas, nas negociações e nos conflitos experimentados. Trata-se de um processo construído historicamente, como qualquer processo identitário.

Nesta pesquisa, buscamos refinar ainda mais nosso olhar, para estranhar, desfamiliarizar e tornar explícito práticas naturalizadas no ambiente escolar, ampliando os significados de cada coisa e os efeitos produzidos (Wortmann, Costa, Silveira, 2015).

Para estar presente no mundo das crianças, foi necessário um esforço, no sentido de me libertar do meu próprio mundo, da minha própria infância, já que muitas das práticas observadas eram reproduções de práticas vividas por mim, enquanto criança (negra, retinta). Por várias vezes, foi preciso me perguntar se o observado era real, ou se era uma (re)criação das minhas próprias memórias, ativando continuamente um sistema de vigilância sobre minhas percepções.

Para desenvolver esta pesquisa, que teve como tema *A construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche*, foi necessário estar com as crianças, acompanhando os processos escolares, suas brincadeiras e interações, no espaço da creche, por um período de dez meses, aproximadamente um ano letivo. Assim, foi possível desvelar situações e realizar novas interpretações sobre as circunstâncias acompanhadas/registradas (Ataídes, Oliveira e Silva, 2021).

Acompanhamos, num cenário social específico, organizado para as crianças, as interações e vivências no cotidiano das *práticas convencionais*, rotineiras e comuns (Louro, 1997), analisando as atividades presentes nas propostas escolares, as decisões pedagógicas, os gestos, palavras e olhares. Partindo dessas observações e análises, a tese evidencia um trabalho pedagógico unilateral, apontando para uma única visão, contemplando uma única possibilidade, a que só alcança determinadas crianças, as brancas. Também mostra o descaso com a temática étnico-racial, bem comum nas escolas de educação infantil brasileiras.

Ademais, os livros de literatura infantil trabalhados com as crianças da turma pesquisada não apresentavam personagens negros, ou seja, não contemplavam a diversidade étnico-racial presente na creche. Consideravam, nas imagens e narrativas, **somente pessoas brancas**, evidenciando uma escola curvada à branquitude, até mesmo por meio dos artefatos culturais, com cartazes que reiteram a brancura. Aqui, estamos falando em exclusividade (para crianças brancas) e invisibilização da criança negra, desrespeitando seu direito à representatividade.

As desigualdades raciais não se iniciam na escola. Mas, nela encontram um terreno fértil para se reproduzirem (Franco; Ferreira, 2017). Assim, precisa reconhecer que tem papel preponderante nas mudanças de concepções, no que diz respeito às questões étnico-raciais. Proporcionar a todas as crianças possibilidades saudáveis de desenvolvimento, aprendizagem e construção da identidade, deve ser fundamental para as pessoas adultas que atuam nos espaços destinados à Educação Infantil.

Oferecer subsídios para uma prática pedagógica voltada para a valorização de todas as crianças, de suas culturas, é uma questão ética, pois a creche significa, para a criança e para sua família, a primeira oportunidade para encarar o mundo, depois dos primeiros meses de vida na convivência familiar. Quanto mais cedo começarmos a problematizar práticas e interações que silenciam, ignoram ou tratam as crianças de forma diferenciada, maiores as possibilidades de intervenção nesta realidade.

Os resultados da pesquisa evidenciam que meninas brancas eram tratadas com mais afeto do que as meninas negras. Esse tratamento fazia com que pensassem e, de fato, se comportassem como superiores, merecedoras de toda a atenção das pessoas adultas. Assim sendo, exigiam tudo, em todos os momentos do dia e em todos os dias da semana: colo, abraço, carinho, e, principalmente, holofotes. E isso acabava por se transformar em um ciclo vicioso, onde quanto mais claro o tom da pele maior o merecimento.

Já com as meninas negras, aconteciam situações semelhantes, só que de forma contrária. Quanto mais escuro o tom da pele, maior a indiferença por parte das pessoas adultas que as acompanhavam. E, quanto mais eram deixadas de lado, fora das paparicações, mais se recolhiam.

Mas, quando o assunto era brincar juntas, a cor da pele não era um diferencial para as crianças, elas sabiam exatamente quais eram as pessoas brancas e negras, mas, desde as primeiras observações no ano de 2022, foi verificado que para elas parecia ser indiferente. Ou seja, a diferença era estabelecida pelas pessoas adultas.

As crianças pesquisadas apresentavam facilidade em identificar uma pessoa negra, mesmo quando essa pessoa tinha longos cabelos lisos. A questão dos cabelos também foi abordada na pesquisa (de forma particular os cabelos das meninas), pois a luta por representatividade da criança negra nos espaços coletivos é complexa e envolve muitas dimensões, e o cabelo crespo se sobressai como forte marcador racial.

Nesta pesquisa, os cabelos presos das meninas negras e brancas chamou minha atenção. Elas sempre estavam com os cabelos alinhados e rigorosamente seguros por laços e presilhas. Sabemos que cabelos domados, presos, é uma imposição institucional que muitas vezes não

passa por uma decisão da família. Foi o que evidenciamos, quando uma única criança, que não se ‘enquadrava’ no padrão imposto pela escola, logo que chegava na instituição tinha seus cabelos domados rigorosamente pela ADI, que, de forma silenciosa, mas em manifesto sinal de incômodo, tratava logo de penteá-lo e prendê-lo.

As representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista, influenciam o comportamento individual, o qual exerce profunda influência no comportamento coletivo. Nas brincadeiras das crianças, quando o tema era cabelo, somente meninas de cabelos lisos eram eleitas para o protagonismo, e eram sempre as mesmas, ou seja, as brancas. As meninas de cabelos crespos serviam apenas para auxiliar as demais. Essas são algumas das sutilezas das interações das crianças na creche, que nem sempre são percebidas por professores(as) e demais educadores(as) que as acompanham.

Com relação aos temas representados nas brincadeiras, as crianças utilizavam inúmeros: cozinha, salão de beleza, passeios e tantos outros... Elas eram livres para escolherem seus brinquedos, bonecas pretas e brancas, grandes e minúsculas eram escolhidas casualmente. De modo geral, as crianças procuravam resgatar os brinquedos com os quais já tinham brincado em algum momento.

Na turma pesquisada havia boa harmonia entre as crianças e quase não aconteciam conflitos, e quando aconteciam, a professora era solicitada e logo tudo se resolvia. Ainda assim, registramos tratamento diferenciado para crianças negras e brancas, tudo de forma muito sutil: uma leve alteração no tom da voz (nunca foi registrado gritos na sala), um olhar mais direcionado ou mesmo uma advertência, dirigida somente a uma das partes.

Essas formas diferenciadas de tratamento podem estar relacionadas às imagens que habitam o imaginário social da maioria das pessoas, brancas e negras, já que à cor da pele é atribuída uma série de significados e representações sociais e ideológicas, que considera o ser negro inferior, em contraposição, ao ser branco, superior (Miranda, Martins, 2007).

Por mais que se tenha avançado, especialmente do ponto de vista legal, ainda há muito o que fazer para proporcionar à criança negra o direito a uma convivência saudável, ao afeto igualitário e ao olhar acolhedor no espaço escolar.

Mesmo considerando que ainda há muito que avançar, já percebemos (acanhados) sinais desses avanços. Aqui quero lembrar que, apesar de ter encontrado uma maioria de artefatos culturais representando as crianças brancas, especialmente na decoração do CMEI e nos livros de literatura infantil, foi possível identificar na brinquedoteca várias bonecas pretas, e isso pode ser considerado um avanço na educação infantil pública de Rondonópolis, especialmente se compararmos com a década passada. Encontramos também na sala de referência, mesmo que

em menor quantidade e com menor frequência, revistas e catálogos (levados pelas professoras) com pessoas negras e brancas.

Neste sentido, acreditamos no potencial dos professores e das professoras para o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com os meninos e as meninas da educação infantil. Um trabalho que se paute no estranhamento necessário para um fazer diferente, a partir de ações planejadas, envolvendo formação específica sobre educação étnico-racial na educação infantil.

E, se tem lugar reservado para a indiferença à criança negra no espaço escolar, também há de ter lugar para o renovo, lugar para se produzir a ampliação das experiências positivas, no processo de construção das identidades/diferenças das crianças negras na creche. Assim sendo, a pesquisa poderá se tornar, não somente mais um instrumento a contribuir com as reflexões aqui estabelecidas, mas como um componente a mais para o aprofundamento do conhecimento sobre o tema, com vistas a alcançar no ambiente escolar, e quiçá na sociedade, a produção de novos sentidos para uma educação de enfrentamento a qualquer forma de diferença estabelecida contra as crianças negras.

Ademais, estudos sobre as questões étnico-raciais na educação infantil se fazem necessários, especialmente com as crianças da creche. Pesquisas sobre a autoestima das meninas negras, no contexto da creche, podem ser promissoras, pois, como registrado nesta tese, o tratamento mais atencioso empregado às meninas brancas pode influenciá-las positivamente, ao passo que atitudes de indiferença para com as meninas negras (mesmo as de pele mais clara) pode, na mesma proporção, desmotivá-las e fazer com que vejam sua identidade de forma negativa.

A falta de referência para crianças negras na creche é realmente inquietante. Neste contexto de desigualdade, crianças negras de pele clara e cabelos cacheados, como algumas que acompanhei nesta pesquisa, também são prejudicadas em alguma medida, já que não desfrutam da “alegria de serem brancas”. A luta por representatividade no ambiente escolar deve estar diretamente ligada à desconstrução do padrão de beleza hegemônico, construído e estimulado pela suposta superioridade branca ao longo da história do Brasil.

Levando-se em consideração todos os dados da pesquisa, pode-se afirmar que as interações estabelecidas entre as crianças negras, de 2 anos e meio a 3 anos de idade na creche e entre elas e o contexto, exercem papel importante no processo de construção de suas identidades/diferenças, influenciando genuinamente (seja de forma positiva ou negativa) a constituição de suas identidades étnico-raciais.

Considerando os resultados encontrados nesta pesquisa, concluímos que as crianças negras são prejudicadas reiteradamente por meio das interações estabelecidas com as pessoas adultas, responsáveis por elas no espaço institucional. Na forma (indiferente) como são recepcionadas e abordadas ao longo do período e nos modos de organização dos espaços, verificado principalmente por meio de artefatos culturais, preparados prioritariamente para crianças brancas, fragilizando, de forma processual, a constituição das identidades negras. Finalizamos a pesquisa com a firme convicção de que mudanças epistemológicas são urgentes e necessárias para que professores e professoras, percebam crianças negras e brancas em situação de igualdade e merecimento na educação infantil, especialmente na creche.

REFERÊNCIAS

ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba**: o livro como direito à promoção da igualdade racial. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019. 264 p.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico**: potenciais e limitações sob o olhar do professor. 2013. 225 f. Tese (Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação infantil e identidade étnico-racial**. Curitiba: Appris, 2018.

AMARANTE, Dirce Waltrick do. Se não fosse pelo coelho... **Sibila**: Revista de poesia e cultura, [s. l.], 27 mar. 2014.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

ATAÍDES, Fernanda Barros; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Anair Araújo de Freitas. A etnografia: uma perspectiva metodológica de investigação qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, [s. l.], v. 20, n. 48, p. 133-147, 2021.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

BACKES, José Licínio. Culturas como campo de disputa e construção dos sentidos. In: BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. Tese (Doutorado) – UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?lang=pt>.

BASTOS, Luciete de Cassia Souza Lima. **EDUCAÇÃO**: culturas das infâncias e identidades em construção no quilombo Sambaíba, Caetité – BA/Brasil. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, MG, 2018.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: IBEP, 2012. 32 p.

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude – O lado oculto do discurso sobre o negro. **PORTAL GELEDES**, 17/04/2013, n.p..

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Por que estudos culturais? **Educação e Realidade**, [s. l.], v. 45, n. 2, p. 1-22, 2020.

BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006, p. 41-56.

BORGES, Luís Paulo Cruz; CASTRO, Paula Almeida de. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e culturas. **Periferia**, [s. l.], v. 11, n. 2, 2019, p. 404-423. Disponível em: [file:///C:/Users/Asus/Downloads/39126-144345-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/39126-144345-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. 2004.

BRASIL. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá, 2012.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial e normas correlatas**. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. 120 p.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 jun. 2023.

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

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEC, 2018, 82 p. v. 1.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006a. 262 p.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006b. 45 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542 p.

BRASIL. **Ser docente na educação infantil:** entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2016.

BRUM, Eliane. Quem precisa da Barbie, tenha o corpo que tiver? **El País**, 01/02/2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, 2014, p. 37-59.

CABRAL, Marcele Arruda. Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas? 2007. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano, escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Diferencias, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. Especial, p. 678-686, dez. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/7/Downloads/rafaelhono-1.-diferenas-educao-intercultural-e-decolonialidade.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil:** um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis, 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2018, 178 p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58134/R%20-%20D%20-%20CINTIA%20CARDOSO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 maio 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade:** a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Andréa. **As imagens dos negros em livros didáticos de história.** 2006, 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, Thaís Regina de. **Diversidade étnico-racial na educação infantil:** análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado) –

Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000995054>. Acesso em: 24 ago. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil, 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 11-18.

CEERT, **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá, 2012.

CHAND, Nandika. **Beleza e orgulho**. Guarujá: Bom Bom Books, 2016.

CHERRY, Matthew Alexander. **Amor de cabelo**. Tradução Nina Rizzi. 6. ed. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2022.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **Um estudo sobre as relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pequenas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2017.

CORRÊA, Lajara Janaina Lopes; ABRAMOWICZ, Anete. As crianças falam sobre sua cor e raça: inventando margens. **Linha Mestra**, [s. l.], n. 24, p. 1909-1912, 2014.

CORSARO, William Arnold. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/ago. 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Cândida Soares da. Democracia Racial e Educação: uma complexa relação. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). **Olhares sobre a educação**: pesquisando raça, classe social, gênero e geração. Cuiabá: EdUFMT, p. 115-126, 2013.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. 2013. 234 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia, **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da ABPN**, [s. l.], p. 125-139, mar./maio, 2022.

CRESWEL, John Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Júlio Araújo Carneiro da; RIBEIRO, Evandro Marcos Saidel. A Etnografia como estratégia de pesquisa interdisciplinar para os estudos organizacionais. **Qualitas Revista Eletrônica**, Campina Grande, PB, v. 9, n. 2, p. 1-17, 2010.

DAMASCENO, Kelly Kátia; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **Formação continuada**: uma contribuição para a construção de conhecimentos necessários à prática docente. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005. **Anais[...]. UNESP**, Pró-Reitora de Graduação, 2005, p. 195-201. Tema: Formação continuada de professores.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. Intelectuais negras na academia e crianças negras: produção de conhecimento como assuntos de vida! **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [s. l.], v. 12, n. 33, p. 20-43, 2020. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1001>. Acesso em: 26 out. 2024.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., p. 351-360, 2005.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Daniela Coutinho Barreto; BARZANO, Marco Antonio Leandro. As crianças pretas me convidaram a ouvi-las: reencantando e reinventando o currículo a partir das histórias infantis. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/67275>. Acesso em: 02 nov. 2023.

DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Pedagogias da racialidade: modos de se constituir crianças negras em escolas de educação infantil do Brasil. **Propuesta Educativa**, [s. l.], ano 24, n. 43, p. 112-122, 2015.

DUARTE, Elaine Cristina Ferreira. Tráfico Atlântico de Escravos. **Império Luso-Brasileiro**, 23 de fevereiro de 2018. Disponível em: http://historialuso.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5141:tráfico-de-escravos&catid=96&Itemid=336. Acesso em: 4 mar. 2024.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscara brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2008.

FERREIRA, Verônica Moraes. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2018.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças; FERREIRA, Fernando Ilídio da Silva. Pesquisar e educar para as relações étnico-raciais na educação infantil: uma luta contra o ruído do silêncio. **Revista Zero-a-seis**, [s. l.], v. 19, n. 36, p. 252-271, 2017.

FREITAS, Daniela Amaral da Silva. **Literatura infantil dos kits de literature afro-brasileira da PBH: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais?** 2014, 280 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, MG, 2014.

GAZETA DIGITAL. **Brasileiros de olhos azuis**. Cuiabá, 14 de agosto de 2017.

GIROUX, Henry Armand. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 97-132, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Açãoeducativa**. [s. l.], 2012b.

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

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 126-143.

GOMES, Nilma Lino. movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, [s. l.], v. 10, n. 18, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012a.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 21, p. 40-50, set./ out./nov./dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1ª a 4ª série**. 1985, 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GORDON, Lewis Ricardo. Prefácio. *In*: FANON, Frantz. **Pele negra, máscara brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 2008. p. 11-17.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e Willian de Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC; Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Estudos culturais e seu legado teórico. *In*: SOVIK, Liv (org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG/UNESCO, 2003. p. 199-218.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

HENRIQUES, Isabel Castro. Colonialismo e história. **Working Papers CEaA**, Lisboa: FCT, 2015.

HOOKS, bell. Alisando nossos cabelos. Tradução Lia Maria dos Santos. **Revista Gazeta de Cuba**, [s. l.], 2005.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, estudos culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07-131.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento, Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, 2010.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 65-87.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília, 2007, p. 13-23.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-116.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: outro olhar para as crianças e suas culturas. *In*:

Revista Contrapontos Eletrônica, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 95-110, jan./abr. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Chaves/Downloads/5034-15795-1-PB%20(1). pdf. Acesso em: 6 mar. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACHADO, Ana Maria. Menina Bonita do Laço de Fita. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo; BROSTOLIN, Marta Regina. Criança e infância na perspectiva da sociologia da infância e os entrelaçamentos com a educação infantil. In: CARVALHO, Janaína Nogueira Maia *et al.* **A sociologia da infância**: possibilidade/s de voz e ação da criança e sua/s infância(s). Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022. 223 p.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. **O branqueamento no cotidiano escolar**: práticas pedagógicas nos espaços da creche. 2017. 164 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

MARTINS, Telma Cezar da Silva. SILVA, Neusa Cezar da. 125 anos de resistência: o processo de branqueamento na infância da criança negra, pós-lei 10.639/2003. **Revista Caminhando**. [s. l.], v. 18, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

MATO GROSSO. SEDUC. **Orientações Curriculares**: Diversidades Educacionais. Cuiabá: Defanti, 2012.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, p. 25-48, 2011a.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-84, 2011b.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da Educação Infantil da rede municipal do Recife**. 2016. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-29.

MIRANDA, Maria Aparecida; MARTINS, Marilza de Souza. **Maternagem**: quando o bebê pede colo. São Paulo: Criação e Arte, 2007. v. 2.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleuterio. **Formação de professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, MG, 2018.

MONTEIRO, Edenar Souza. **Famílias negras e brancas: percepções sobre a escola**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 109 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 23, 2003.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Relações Raciais nas Escolas de Mato Grosso. In: MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues; PAIXÃO, Lea Pinheiro (org.). **Educação: diferenças e desigualdades**. Cuiabá. EdUFMT, 2006. 252 p.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4275201/mod_resource/content/1/Umaabordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf.

MUNANGA, Kabengele. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. CARONE, I. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2016. (edição digital).

NASCIMENTO, Emerson Oliveira do. Colonialidade, modernidade e decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica. **Intellèctus**, [s. l.], ano XX, n. 1, p. 54-73, 2021.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. **Latitude**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.

OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**, Natal, RN, v. 34, n. 20, p. 33-62, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; PARAÍSO Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretli da. Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas: fraturas, aberturas e expansões nas investigações em educação e currículo. **Acta Scientiarum. Education**, [s. l.], v. 45, p. 1-5, 2023.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda de. GONÇALVES, Petronilha Beatriz e Silva; PINTO, Regina Pahim (org.). **Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas**, São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005. p. 29-39.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. **A formação de educadores e as diferenças**. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE

EDUCADORES, 8., 2005. Anais[...]. **UNESP**, Pró-Reitora de Graduação, 2005, p. 49-59. Tema: Formação continuada de professores.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, 2010.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L.; NEIRA, M. G. A etnografia pós-crítica como modo de investigar a Educação Física cultural. *Motrivivência*, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-17, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; SILVA, Danielle Tudes Pereira. Os significados da perspectiva Modernidade/Colonialidade. **Pesquiseduca**, [s. l.], v. 11, p. 7-19, 2019.

ONIESKO, Paola Clarinda de Freitas; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Representação de negros/as no livro didático de história. **Journal of African And Afro-Brazilian Studies**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2022.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: **IBGE – Características étnico-raciais da população, classificações e identidades**. Rio de Janeiro 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-61.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículos: teorias e políticas. São Paulo: Contexto, 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. Educação, infâncias negras e políticas públicas: contribuições dos estudos étnico-raciais. **Zero-a-seis**, [s. l.], v. 14, n. 26, p. 1-19, 2012.

PASTORE, Marina Di Napoli; BARROS, Denise Dias. A infância e o ser criança em uma comunidade moçambicana: dinâmicas de socialização, culturas e universos infantis a partir de uma vivência etnográfica. **Revista África(s)**, [s. l.], v. 03, n. 06, p. 20-35, jul./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/7/Downloads/4049-10747-1-SM.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

PIAGGE, Ana Claudia Magnani Delle. SOUZA, Tatiane Pereira de. Bonecas negras: valorizando a diversidade étnico-racial na educação infantil. In: **X Copene: (Re) Existência Intelectual Negra e Ancestral**, Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: 1530475841_ARQUIVO_Bonecasnegrasvalorizandoadiversidadeetnico-racialnaeducacaoinfantil.pdf. Acesso em: 04 mar. 2024.

REGIS, Kátia Evangelista; GOMES, Nilma Lino; NHALEVILO, Emília Afonso. Possibilidades de fundamentos epistemológicos para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil: reflexões a partir do contexto africano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 70-99, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54681>. Acesso em: 2 nov. 2023.

REVISTA FÓRUM. **Barbie lança bonecas com novos formatos de corpo e mais tons de pele**. jan. 2016. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/direitos/2016/1/28/barbie-lana-bonecas-com-novos-formatos-de-corpo-mais-tons-de-pele-14912.html>.

RIBEIRO, Patrícia Batista; SANTOS, Roseli Albino dos. Diversidade étnico-racial e as interações sociais na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 985-1000, 2017. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1898>. Acesso em: 19 fev. 2024.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil**: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola. 2015. 324 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, CE, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RONDONÓPOLIS. **Política Municipal de Educação Infantil**: Construindo Caminhos (PMEI). Secretaria Municipal de Educação, Rondonópolis, MT, 2016.

ROSA, Fátima Sabrina; ROSA, Bárbara Jucele. Identidade e diferença em Menina bonita de laço de fita. **R. Letras**, Curitiba, v. 19, n. 24, p. 72-83, mar. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/5056-21676-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

ROSA, Ivana Marins da; FERREIRA, Manuela. Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 249-275, set./dez. 2019.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidense. In: CAVALLERO, E. **Racismo e antirracismos na educação**: repensando a escola. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SACAVINO, Suzana Beatriz. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>.

SANTIAGO, Flavio. **Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa, [Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?](#) **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 54, 197-215, 1999.

SANTOS, Cledineia Carvalho. Educação, estudos pós-coloniais e decolonialidade: Diálogos com a Lei 11.645/08. **Odeere**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 161-174, 2018.

SANTOS, Raquel Amorim dos. Currículo e Relações Étnico-Raciais: a identidade da criança negra na Educação Infantil na Amazônia Bragantina. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [s. l.], p. 6-26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2018v6n14p6-26>. Acesso em: 2 nov. 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodoro; GARANHANI, Marynelma Camargo (org.). **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-70, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, v. 13, p. 145-164, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido o branco e o branquíssimo**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Pesquisadora explica conceito de branquitude como privilégio estrutural. In: FARIS, Erica. **Agência Fiocruz de Notícias**, 17 maio 2019. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer.. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], p. 83-94, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. O que são artefatos culturais, materiais pedagógicos e recursos didáticos? **Blog Café com Sociologia**, Maceió, maio 2020. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/artefatos-culturais-materiais-pedagogicos-e-recursos-didaticos/>. Acesso em: 13 maio 2022.

SILVA, Claudia Aparecida do Nascimento e. **Práticas de leitura e suas contribuições para o letramento literário**: um estudo com crianças de 5 e 6 anos. 2016. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, 2016.

SILVA, Giselda Shirley da; SILVA, Vandeir José da. Quilombos brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. **Revista Mosaico**, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 191-200, 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, 2013.

SILVA, Priscila Elisabete da. O potencial de práticas decoloniais na formação docente. In: CEERT. **Equidade racial na Educação Básica**: artigos científicos, p. 110-123, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/Artigos/completo.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra**: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil. 2015. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Tarcia Regina da. Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luís. Anais[...]. São Luís, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. P. 73-102.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOUSA, Abraão Vitoriano de; SOUSA, Augusto Bernardino de. Literatura infantil e questões étnico-raciais: por uma literatura afro-brasileira em sala de aula. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, n. 2, suplementar, p. 844-854, set. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/7/Downloads/287-1382-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/7/Downloads/287-1382-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 maio 2022.

SOUZA, Edmacy Quirina de. Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7873>. Acesso em: 13 maio 2022.

SOUZA, Edmacy Quirina de; DINIS, Nilson Fernandes. Imagem, branqueamento e branquitude nas escolas de educação infantil. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, v. 7, n. 1, p. 278-301, jul. 2018.

SOVIK, Livi. Apresentação para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos; ABRAMOWICZ, Anete. O bebê interroga a Sociologia da Infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 43-61, 2014.

TEODORO, Cristina. A constituição de corpos negros em espaços de educação infantil: o lugar da identidade e do pertencimento étnico-racial. **Revista da ABPN**, [s. l.], p. 110-133, 2020.

TREICHLER; Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TRINIDADE, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 22, n. 63, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/H6CDbCRcfpPK3YmWcrrpw4K/?lang=pt#>. Acesso em: 11 set. 2023.

VASCONCELOS, Sergio Sezino Douets. Tópicos sobre o papel da igreja em relação à escravidão e religião negra no Brasil. **Revista Teologia e Ciências da Religião**, Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP, Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches – FASA, p. 35-51, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos estudos culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, abr. 2015.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Livro 1: Menina bonita do laço de fita**Autor:** Ana Maria Machado**Ilustrador:** Claudius**Editora:** Ática

O livro *Menina Bonita do Laço de Fita* é uma das obras mais premiadas e traduzidas de Ana Maria Machado. Entre os prêmios que recebeu, estão o da Bienal de São Paulo, o Melhores do Ano (Venezuela), o Altamente Recomendado (Colômbia), o Melhor Livro Infantil Latino Americano (Argentina), Américas (EUA) e o Prix Octogone (França). A história de *Menina bonita* tem a ver com uma brincadeira que a autora fazia com seus três filhos [...]. A história fala de uma menina negra de fitas no cabelo que, devido à sua beleza, despertou a admiração de um coelho branco, que desejava ter uma filha pretinha como ela. E, cada vez que o coelho lhe perguntava qual era o segredo da sua cor, a menina, que não sabia, inventava maneiras engraçadas de contar, como havia adquirido aquele tom de pele, como ter caído na tinta preta quando bem pequena. O coelho seguiu todos os conselhos da garota, mas continuou branco. Até que a avó da menina interveio e lhe explicou que era uma questão genética. Ou seja, familiar.

Livro 2: O Menino Nito**Autor:** Sônia Rosa**Ilustrador:** Victor Tavares**Editora:** Pallas

O livro *O Menino Nito*, conta a história de um menino muito bonito, por isso chamado de Nito, um personagem menino, protagonista negro, em situações do cotidiano, não necessariamente problematizando questões étnico-raciais. Nito chorava por tudo e ninguém aguentava mais tanta choradeira. Um dia seu pai o advertiu: “Você é um rapazinho, já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora”. Nito se esforça, mas é em vão. Por fim, solta todo o choro preso e fica bem.

Livro 3: Amor de cabelo**Autor:** Matthew A. Cherry**Ilustrador:** Vashti Harrison**Editora:** Galerinha.

O livro conta a história da protagonista Zuri! Uma pequena menina que fica aos cuidados do pai, enquanto sua mãe passa por um tratamento de saúde. O cabelo de Zuri é muito alto e crespo. Ela precisa de um penteado especial para receber sua mãe. E não é qualquer penteado, tem que combinar perfeitamente com uma tiara de princesa e uma capa de super-heroína. Zuri sabe que seu cabelo é lindo! Mas num dia superespecial pede um penteado mais especial ainda. A mãe de Zuri está voltando para casa e o pai da menina é o responsável por ajudá-la a montar o penteado perfeito para receber a mãe. Comovente e empoderador, *Amor de cabelo* enaltece o carinho ao próprio cabelo, o amor entre pais e filhas e a felicidade que preenche aqueles que podem se expressar livremente.

Livro 4: O cabelo de Lelê**Autor:** Valéria Belém**Ilustradora:** Adriana Mendonça**Editora:** IBEP

O livro conta a história de Lelê, uma menina negra, a princípio, incomodada com a textura de seus cabelos. (Lelê não gosta do que vê.) “De onde vêm tantos cachinhos?” Ela vivia a se perguntar. E essa resposta, ela encontrou num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana. Lelê muda completamente sua visão e passa a apreciar a textura de seus cabelos e ama o que vê.

Livro 5: Princesas Negras

Autor: Edileuza Penha de Souza e Arianne Celestino Meireles

Ilustrador: Juba Rodrigues

Editora: Malê mirim

O livro Princesas retrata princesas livres e autênticas, mulheres pretas que sabem respeitar suas ancestralidades. Elas estão nas escolas, nas universidades e em diversos postos de trabalho. As princesas negras são inteligentes, lutadoras, espertas e sabem aprender com suas mães e avós. São especiais, com seus cabelos crespos que crescem para cima, imitando uma coroa real. Descubra mais sobre as princesas negras no livro de Edileuza Penha e Arianne Celestino, pois as princesas negras, para serem vistas, têm de ser, antes, sentidas.

Livro 6: Meu Crespo é de Rainha

Autor: bell hooks

Ilustrador: Chris Raschka

Editora: Boitempo

bell hooks nos presenteia com um poema rimado, oferecendo uma celebração da beleza negra! Penteados afro são apresentados com positividade e elogios, oferecendo ferramentas para que as meninas se orgulhem de sua identidade. De forma mágica e transformadora, revertendo o histórico de invisibilidade, promovendo afeto e estímulos essenciais para as novas gerações.

ANEXOS

ANEXO A: Ficha de matrícula utilizada pela escola pesquisada

*Neste documento foi suprimido o nome da escola pesquisada, para preservar o anonimato dos sujeitos da pesquisa

[illegible]

ANEXO B: Imagens (estranhas) das *Nastácias* reproduzidas nas obras de Lobato

As seis imagens aqui apresentadas foram retiradas do capítulo de livro produzido por Heloisa Pires Lima – Personagens Negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil, publicado no livro organizado por Kabenguele Munanga: **Superando o Racismo na Escola** (2005).

Aqui temos a versão do ilustrador Voltolino, da primeira edição de “A Menina do Narizinho Arrebitado”, São Paulo, Monteiro Lobato & Cia, 1920 (Lima, 2005, p. 112).



Foto: Luiz Paulo Lima

Foto: Luiz Paulo Lima

Desenhos de Villin numa propaganda da obra *Novas Reinações de Narizinho*. *In*: *Aventura de Hans Staden*, São Paulo, Cia Editora Nacional, 1934, p. 118 (Lima, 2005, p. 110).

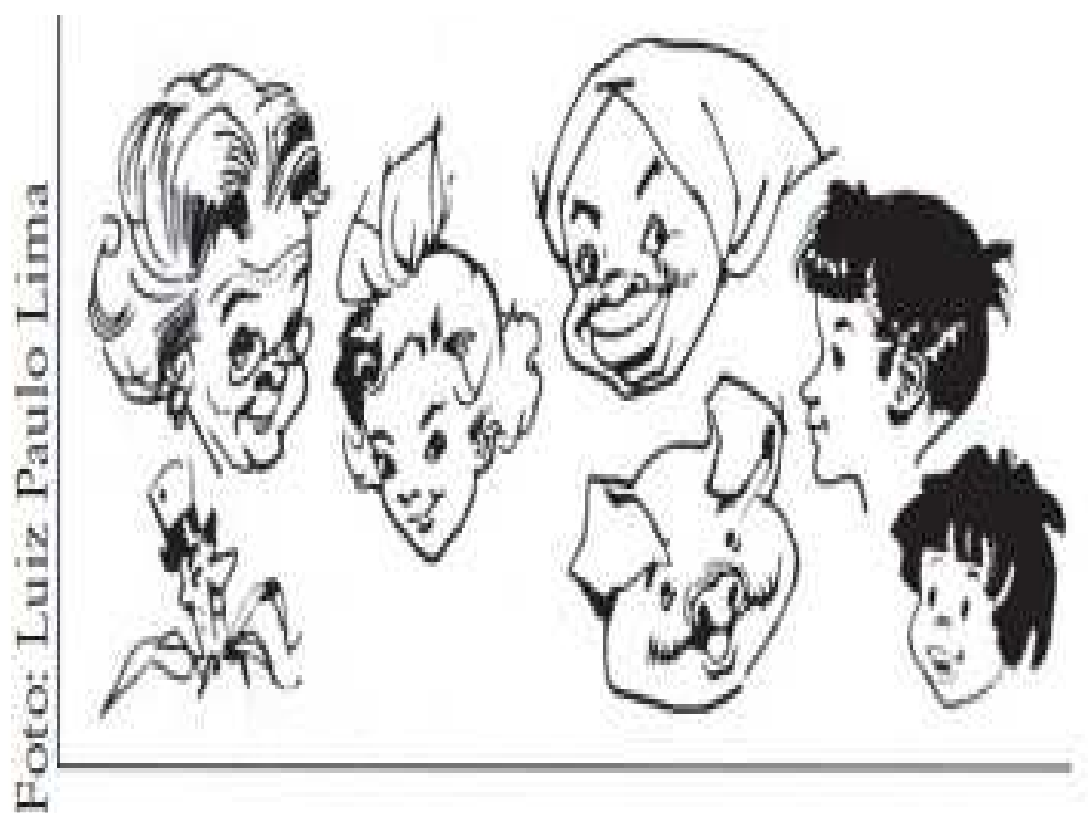


Trabalho do ilustrador Belmonte. Uma Nastácia mais jovem e menos gorda, porém, pintada de um preto grotesco (Lima, 2005, p. 111).



Foto: Luiz Paulo Lima

Ilustrações de André Blanc. In: O Picapau Amarelo, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1955, p. 161 (Lima, 2005, p. 111).



Nesta imagem a correspondência entre a Nastácia e o porquinho está diretamente alinhada, num desenho de Manoel Victor Filho. In: “Trabalhos de Hércules”, Ed. Brasiliense, 1972 (Lima, 2005, p. 112).



Foto: Luiz Paulo Lima

O mesmo Villin, em 1934, apresenta uma Nastácia assustadora, meio monstrenga, ridicularizando-a, enfim. Gruda-se na imagem uma série de caracterizações sutis, como falta de limpeza, burrice, relaxos, desajeitos, que são transferidos ao modelo de toda uma população. A postura sempre curva está sempre contraposta aos personagens brancos altivos (Lima, 2005, p. 112).