



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EDUARDA FURTADO DUARTE

**"PARECE ALGODÃO DOCE, PARECE DE UMA RAINHA":
EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA,
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA SOB A SOMBRA DE UM BAOBÁ**



RONDONÓPOLIS/MT

2025



EDUARDA FURTADO DUARTE

**"PARECE ALGODÃO DOCE, PARECE DE UMA RAINHA":
EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA,
AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA SOB A SOMBRA DE UM BAOBÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diferenças, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Carmem Lúcia Sussel Mariano.

RONDONÓPOLIS/MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

D812"

Duarte, Eduarda Furtado.

"Parece algodão doce, parece de uma rainha" [recurso eletrônico] : Educação Infantil e Literatura de Temática Africana, Afro-brasileira e Indígena sob a sombra de um baobá / Eduarda Furtado Duarte. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 157 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Carmem Lúcia Sussel Mariano.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Relações étnico-raciais. 2. Educação infantil. 3. Pesquisa-intervenção com crianças. 4. Literatura afro-brasileira e indígena. 5. Afroperspectividade. I. Mariano, Carmem Lúcia Sussel, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “PARECE ALGODÃO DOCE, PARECE DE UMA RAINHA”: EDUCAÇÃO INFANTIL E LITERATURA DE TEMÁTICA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA SOB A SOMBRA DE UM BAOBÁ”

AUTORA: MESTRANDA EDUARDA FURTADO DUARTE

Dissertação defendida e aprovada em 06 de JUNHO de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. CARMEM LÚCIA SUSSEL MARIANO (Presidente Banca/ORIENTADORA)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. ELNI ELISA WILLMS (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. LUCIMAR ROSA DIAS (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

4. RAQUEL PEREIRA GONÇALVES(Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 06/06/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Carmem Lucia Sussel Mariano, Docente - UFR**, em 08/06/2025, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elni Elisa Willms, Docente - UFR**, em 10/06/2025, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Rosa Dias, Usuário Externo**, em 13/08/2025, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0515017** e o código CRC **0E0A4CB9**.



Ser criança é viajar no espaço, correr, brincar e ser sonhadora.

Ser criança é para valer e quem já foi criança nunca mais deve esquecer.

Vamos lutar para que todas as crianças do mundo sejam felizes,

Porque elas só querem um mundo melhor.

(Poema da autora, escrito aos 8 anos)



AGRADECIMENTOS

Às crianças, a quem sou grata mais do que é possível me expressar. Agradeço por todo o acolhimento e por construírem ao meu lado este percurso. Cheguei ao campo com receios e inseguranças, porém, aos poucos, vocês me fizeram sentir pertencente: a partir dos seus abraços, de suas perguntas, dos olhares curiosos com a minha presença, de seus convites para brincar e dançar. Sinto que esse texto tem cheiro de giz de cera, som das suas risadas e cor das rodas de contação de histórias. Foi com vocês que aprendi que para a travessia deste estudo era necessária uma implicação a partir de todos os meus sentidos.

À equipe escolar e à instituição em que a pesquisa encontrou território para existir. Grata por toda a parceria e por possibilitarem que eu ocupasse esse espaço com acolhimento e abertura. Agradeço pela devida atenção à importância e à urgência de se construir espaços políticos e reflexivos antirracistas com as crianças.

À Ana Julia Santiago. Você é dessas presenças que firmam territórios da Educação com sensibilidade, potência e rebeldia. Esta dissertação também ecoa seus passos.

À CAPES, pelo apoio como bolsista, que me possibilitou dedicar-me como desejava à pesquisa.

À minha orientadora, Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano, que acolheu e sustentou junto comigo esta pesquisa antes mesmo de adquirir contornos mais definidos. A sua orientação me possibilitou abertura para que eu me movimentasse e me expressasse com inteireza: no campo, na escrita, nas escolhas que fizeram deste trabalho um corpo afetivo. Grata pela confluência dos nossos caminhos e por cada ensinamento.

À banca examinadora, professoras Dra. Lucimar Rosa Dias, Dra. Elni Elisa Willms e Dra. Raquel Pereira Gonçalves. Agradeço por aceitarem o convite para composição da banca, por suas leituras atentas e análises cuidadosas. Tê-las neste processo foi uma honra. Grata pela escuta e pela partilha.

À minha avó Terezinha Furtado e à minha mãe Maria de Lourdes Furtado, minhas primeiras grãos. Grata por não deixarem que o estudo fosse interrompido, por acreditarem na potencialidade de seguir pesquisando e escrevendo. Saibam que suas vozes me atravessam e seguem comigo.

A César Peres, meu afeto. Grata por me recordar da importância das pausas e dos descansos. Por acolher, com carinho e compreensão, cada etapa deste processo.

À Bruna Furtado, minha irmã do meio, que acompanhou minha escrita com cuidado e sensibilidade, incentivando-me a seguir, capítulo por capítulo. A Samuel Furtado, meu irmão caçula, que escutava com curiosidade as histórias sobre a escola e as crianças. Sou grata por me olharem com tanta afetividade e por caminharem comigo nessa travessia, como em tantas outras.

À Carolina Cristelli. Grata por segurar minha mão e me lembrar, tantas vezes, de que nenhum processo precisa ser solitário. Sua presença tornou tudo mais possível.

À Raphaela Souza, que me acompanhou nas cores e traços, ajudando a dar forma aos desenhos que aqui habitam. Me recorda que pesquisar é cultivo coletivo.

Às que fizeram parte do Coletivo Perolê, guardo memória de nossos encontros com bastante ternura. Às pessoas que caminharam junto comigo nos grupos de estudo do Mestrado, sou grata pela partilha e pelas produções coletivas.

À ancestralidade. Saudação para as que vieram antes de mim, guardiãs das histórias que persistem em (re)existir.





RESUMO

Este estudo, vinculado ao Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea (GEIJC), parte da obrigatoriedade, estabelecida pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, de que as escolas considerem temáticas étnico-raciais afro-brasileiras, africanas e indígenas nos currículos da Educação Básica. Reafirmamos a importância do reconhecimento e da valorização identitária, cultural e histórica das infâncias negras e indígenas, fomentando a construção de práticas pedagógicas com crianças pequenas, comprometidas com a luta antirracista. Nesse sentido, com base na metodologia da Pesquisa-Intervenção com Crianças e nos aportes teóricos dos Estudos Sociais da Infância, da Afroperspectividade e das produções no âmbito da Literatura de Temática Africana, Afro-Brasileira e Indígena, esta investigação buscou criar um campo de escuta e produção coletiva de saberes sobre as relações étnico-raciais com crianças de 5 a 6 anos de uma turma da Educação Infantil da Rede Municipal de Rondonópolis/MT, por meio de contações de histórias afro-brasileiras, africanas e indígenas, rodas de conversa e produção de desenhos de autorretrato. Os objetivos específicos foram: investigar o uso da contação de histórias como prática norteadora de rodas de conversa com crianças pequenas e analisar os desenhos de autorretrato como ferramenta de apreensão dos processos de autoidentificação e heteroidentificação étnico-racial. As análises indicam que os três dispositivos se revelaram potentes: a contação de histórias como abertura para a escuta coletiva; os autorretratos como possibilidade de conexão com os processos identitários étnico-raciais; e as rodas de conversa como espaço-tempo de construção conjunta. Essas experiências manifestaram-se como práticas de resistência ao epistemicídio e ao silenciamento adultocêntrico dos saberes produzidos pelas crianças. Pudemos apreender, ainda, a potência da pesquisa de campo em contextos cotidianos da infância e a importância de uma aproximação sensível e cuidadosa com o território antes das intervenções. Reiteramos que práticas pedagógicas antirracistas não se encerram nos planejamentos ou nas leituras em roda: elas se ampliam nos modos de cuidar dos vínculos, de escutar os silêncios e as múltiplas formas de linguagem, ao se implicar com as subjetividades e processos identitários étnico-raciais das crianças. A escuta, o afeto e a participação ativa das infâncias se manifestam como trilhas potentes para fissuras nos pactos colonialistas e adultocêntricos, (re)afirmando outros modos de presença e de pertencimento nos cotidianos da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais; Educação infantil; Pesquisa-intervenção com crianças; Literatura afro-brasileira e indígena; Afroperspectividade.



ABSTRACT

This study, linked to the Childhood, Youth, and Contemporary Culture Research Group (GEIJC), is grounded in the legal mandate established by Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008, which require schools to address Afro-Brazilian, African, and Indigenous ethnic-racial themes in the Basic Education curriculum. We reaffirm the importance of recognizing and valuing the identity, culture, and history of Black and Indigenous childhoods, fostering the development of pedagogical practices with young children committed to the anti-racist struggle. Based on the methodology of Intervention-Research with Children and the theoretical contributions of the Social Studies of Childhood, the Afroperspective, and literary productions focused on African, Afro-Brazilian, and Indigenous themes, this investigation aimed to create a space for listening and collective knowledge production on ethnic-racial relations with 5- to 6-year-old children from a public Early Childhood Education classroom in Rondonópolis/MT. The activities involved Afro-Brazilian, African, and Indigenous storytelling, conversation circles, and the production of self-portraits. The specific objectives were: to investigate the use of storytelling as a guiding practice for conversation circles with young children, and to analyze self-portrait drawings as a tool for apprehending processes of self-identification and hetero-identification in ethnic-racial terms. The analyses indicate that the three devices proved to be powerful: storytelling as an opening to collective listening; self-portraits as a way of connecting with ethnic-racial identity processes; and conversation circles as a space-time for joint construction. These experiences emerged as practices of resistance to epistemicide and to the adult-centric silencing of knowledge produced by children. We also recognized the strength of conducting field research within children's everyday contexts and the importance of a sensitive and careful approach to the educational territory prior to interventions. We reiterate that anti-racist pedagogical practices are not limited to planning or group reading activities: they are expanded in the ways we care for relationships, listen to silences and multiple forms of expression, and engage with the subjectivities and identity processes of children. Listening, affection, and the active participation of children emerge as powerful paths for fissuring colonial and adult-centric pacts, (re)affirming other modes of presence and belonging in the everyday life of Early Childhood Education.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations; Early Childhood Education; Intervention research with children; Afro-Brazilian and indigenous literature; Afroperspective.



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis



LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Anotações na lousa da escola dos resultados da votação dos livros	65
Figura 2 - Capa do livro <i>Sulwe</i>	66
Figura 3 – Capa do livro <i>Quanta África tem no dia de alguém?</i>	73
Figura 4 - Mapa do continente africano.....	76
Figura 5 – Capa do livro <i>Meu crespo é de rainha</i>	84
Figura 6 – Capa do livro <i>Kunumi Guarani</i>	94
Figura 7 – Caixa de lápis de cor utilizada	103
Figura 8 – Primeiro Autorretrato de Princesa, 6 anos.	106
Figura 9 – Segundo Autorretrato de Princesa, 6 anos.	107
Figura 10 – Primeiro Autorretrato de Unicórnio Rosa, 5 anos.....	107
Figura 11 – Segundo Autorretrato de Unicórnio Rosa, 5 anos.....	108
Figura 12 – Autorretrato feito pela professora.	113

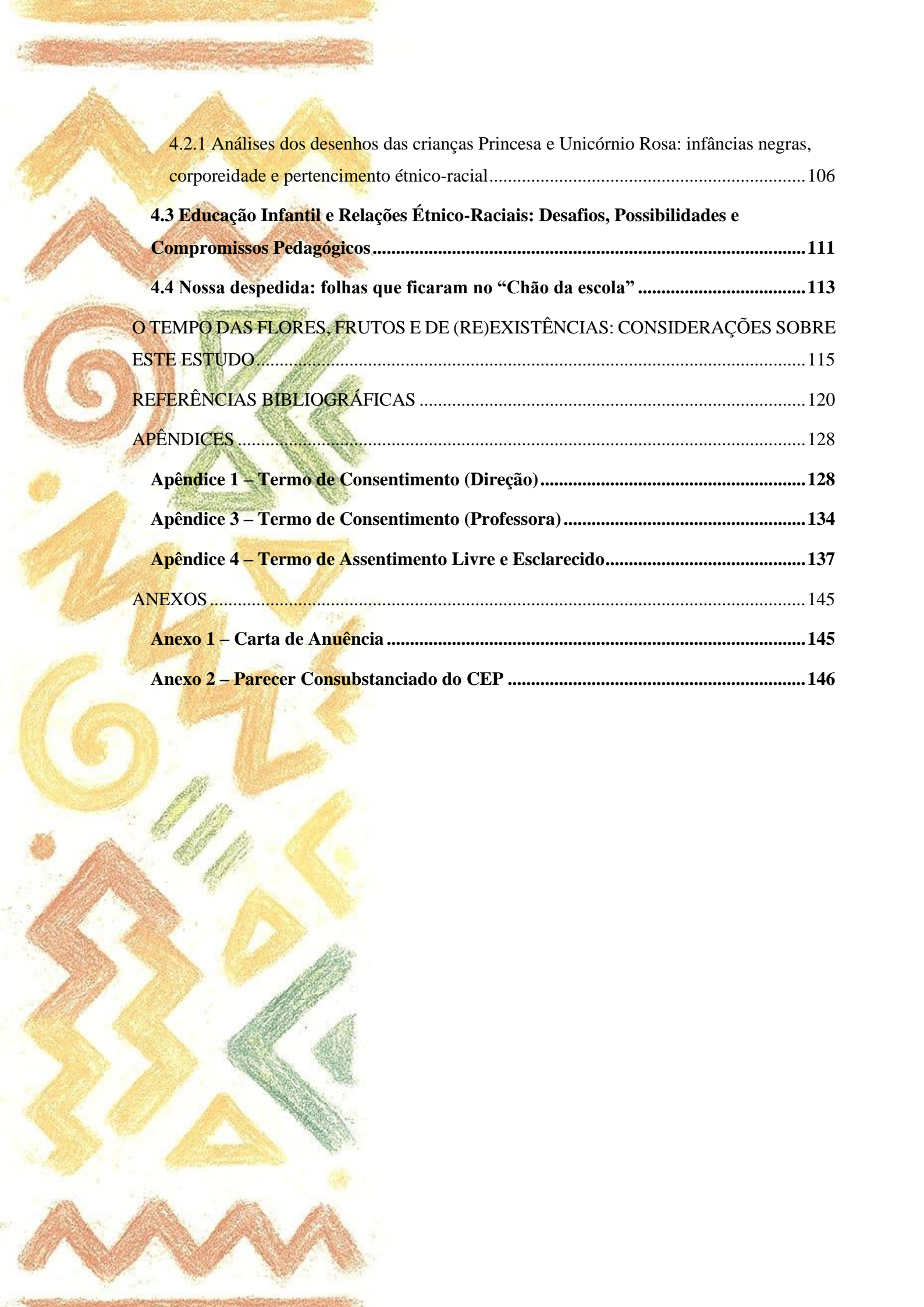


LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Heteroidentificação racial das crianças, realizada pela pesquisadora. 56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - AS RAÍZES: NUTRINDO COM SABERES	20
1.1 Estudos Sociais da Infância	20
1.2 Educação Infantil em Afroperspectiva	24
1.2.1 Feridas ancestrais, escutas insurgentes: a Psicologia Preta em diálogo com a Afroperspectividade	30
1.2.2 Saberes e filosofias indígenas: infâncias, encantamento e cuidado ancestral ..	33
CAPÍTULO 2 - OS PRIMEIROS BROTOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS	37
2.1 Pesquisa-Intervenção com Crianças	37
2.2 Literatura Infantil de temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena: nas encruzilhadas das memórias, identidades e ancestralidades	42
2.3 Procedimentos Metodológicos	47
CAPÍTULO 3 - O TRONCO QUE SE EXPANDE: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	51
3.1 Relatos sobre a inserção no campo interventivo.....	51
CAPÍTULO 4 – GALHOS QUE BRINCAM COM O VENTO: ECOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	63
4.1 Seleção dos livros e planejamento das rodas de conversa.....	63
4.1.1 Notas metodológicas sobre os registros das intervenções com contação de histórias	65
4.1.2 Livro “Sulwe”.....	66
4.1.3 Livro “Quanta África tem no dia de alguém?”.....	73
4.1.4 Livro “Meu crespo é de rainha”	83
4.1.5 Livro “Kunumi Guarani”	94
4.2 Desenhos de autorretrato.....	102



4.2.1 Análises dos desenhos das crianças Princesa e Unicórnio Rosa: infâncias negras, corporeidade e pertencimento étnico-racial.....	106
4.3 Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: Desafios, Possibilidades e Compromissos Pedagógicos.....	111
4.4 Nossa despedida: folhas que ficaram no “Chão da escola”	113
O TEMPO DAS FLORES, FRUTOS E DE (RE)EXISTÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE ESTUDO.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
APÊNDICES	128
Apêndice 1 – Termo de Consentimento (Direção).....	128
Apêndice 3 – Termo de Consentimento (Professora).....	134
Apêndice 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	137
ANEXOS.....	145
Anexo 1 – Carta de Anuência	145
Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do CEP	146

INTRODUÇÃO

A muitas infâncias negras e indígenas é negada a possibilidade de existir no mundo sem violência. Também lhes é recusado o direito de acessar histórias que sustentem memórias dignas sobre si, suas famílias e ancestralidades, e que revelem o valor das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. São apagadas, ainda, as narrativas que desvelem quais foram, e ainda são, os dispositivos que seguem interditando, até hoje, seus processos de constituição subjetiva e de convivência em sociedade, sob a sombra persistente do racismo estrutural e institucional.

Nesse cenário, compreendo que a escola ocupa um lugar importante nos processos de transformação social. Considerando a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), esta pesquisa se ancora no princípio de que é dever do Estado e da sociedade civil garantir os direitos das crianças, o que inclui o direito a um convívio social antirracista (Rosemberg, 2012). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) estabelece que o ensino no país deve considerar a diversidade étnico-racial, incluindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira estabelecida na Lei 10639/2003 (Brasil, 2003), reforçada pela Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008), que também incorpora o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Essas diretrizes ganham força normativa com a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004), que destaca a necessidade de valorização identitária, cultural e histórica de matriz africana e indígena, orientando o desenvolvimento de práticas escolares comprometidas com o enfrentamento ao racismo.

Tais regulamentações respondem às reivindicações de movimentos sociais negros e indígenas, às lutas por reparação e reconhecimento, à urgência de uma educação que valorize histórias e culturas negligenciadas. Oliveira e Candal (2013) destacam que o termo "reconhecimento" implica, necessariamente, desconstruir o mito da democracia racial, adotar práticas pedagógicas de valorização da diferença e reafirmar o compromisso ético-político com a luta antirracista.

O problema desta pesquisa emerge, portanto, da seguinte inquietação: *como práticas de leituras e de resistência ao racismo na Educação Infantil contribuem para reafirmar a participação ativa das crianças na construção de seus processos identitários étnico-raciais?* Com base na metodologia da Pesquisa-Intervenção com Crianças, esta investigação buscou criar um campo de escuta e produção coletiva de saberes sobre as relações étnico-raciais, tendo como principais dispositivos metodológicos a contação de histórias e os desenhos de

autorretratos. Os objetivos específicos foram: investigar o uso da contação de histórias como prática suleadora de rodas de conversa com crianças pequenas¹; e analisar os desenhos de auto retrato como ferramenta de apreensão dos processos de autoidentificação e heteroidentificação étnico-racial.

Tratar das relações étnico-raciais na infância exige denunciar os mecanismos de dominação que se manifestam nos silenciamentos e subalternizações dos corpos racializados desde os seus primeiros anos de vida. Não há, portanto, possibilidade de compor um campo de pesquisa e intervenção como o aqui proposto sem considerar a forma como esses dispositivos de opressão e de apagamento atravessam a subjetivação das crianças, moldando seus acessos e possibilidades de cuidado e reconhecimento.

O entrecruzamento entre colonialidade e adultocentrismo também se apresenta como eixo fundamental nesta pesquisa. Ainda são escassos os estudos que articulam essas dimensões com foco nas crianças pequenas. Como apontam Santiago e Faria (2015), o adultocentrismo participa do pacto colonial ao desqualificar os saberes, experiências e modos de existir das infâncias, reduzindo-as à posição de sujeitos "em formação", cuja cultura só tem valor na medida em que reproduz a norma social. Romper com esse pacto é fundamental para a construção de uma educação que reconheça as crianças como sujeitos históricos, capazes de produzir sentidos, afetos e resistência.

A escolha da contação de histórias como dispositivo metodológico se ancora não apenas em sua potência pedagógica, mas também em sua força afetiva e ancestral. Retorno, aqui, às memórias da minha infância. Recordo-me criança, recebendo o calor da voz de minha mãe, Maria de Lourdes Furtado e avó, Terezinha Furtado, ao ecoar narrativas, fictícias ou não, e dos meus sentidos todos atentos à história. Para além disso, eu ficava deslumbrada com as diversas entonações e performances com o corpo que elas utilizavam, em seus modos de transmitir as narrativas e de dar vida para o que narravam. Concordo com Daniel Munduruku (2015), quando

¹ Reconheço que há distinções conceituais entre os termos “mediação de leitura” e “contação de histórias”, especialmente no campo da Educação Infantil e da literatura. A mediação de leitura está geralmente associada ao trabalho pedagógico que visa aproximar as crianças do texto literário, promovendo a escuta atenta, a interpretação e o diálogo com a obra. Já a contação de histórias envolve uma dimensão mais performática, oral e corporal da narrativa, evocando gestos, entonações e afetos que atravessam o corpo e a palavra. Neste trabalho, entretanto, opto por utilizar a expressão “contação de histórias”, por compreender sua relação mais estreita com práticas ancestrais de oralidade e transmissão de saberes, especialmente no contexto das culturas indígenas e africanas. Pesquisadoras e pesquisadores como Daniel Munduruku (2015) e Azoilda Loretto da Trindade (2006) evidenciam a centralidade da contação como ato de memória, cuidado e resistência, elementos que dialogam diretamente com a perspectiva ético-política desta pesquisa. Ao adotar essa terminologia, busco não apenas valorizar saberes historicamente silenciados, mas também afirmar uma escolha metodológica e epistemológica que reconhece outros modos de existir e de narrar.

ele diz que é como se as histórias ganhassem vida própria e, “se elas encontram um bom contador, fazem morada dentro dele e nunca mais vão embora” (p.30).

O ambiente escolar se tornou uma extensão disso, especialmente quando fiz parte de um grupo no Ensino Fundamental II chamado *griots*, que carregava este nome em homenagem às(os) contadoras(es) de história de populações africanas, responsáveis por manter vivas as memórias coletivas. Foi o primeiro espaço em que tive contato com literatura infantil de temática africana, afro-brasileira e indígena. Essa experiência, entre dor e ternura, foi determinante para minha autoidentificação como mulher negra, após anos de negação e distanciamento, efeitos do racismo em minha subjetividade².

Já na graduação em Psicologia, retomei o contato com essas vivências por meio da participação no coletivo feminista negro Perolê, fundado na disciplina de Psicologia Social, ministrada por minha orientadora Carmem L. Sussel Mariano. Em nossos encontros fomos potência, nos reuníamos para grupos de leitura e de discussão sobre nossas afetações, construindo mobilizações dentro e fora dos muros da Universidade e estabelecendo, entre nós, uma rede de proteção e cuidado. Era um espaço em que o saber passava pelo corpo e pela escuta, onde nossas histórias atravessavam as teorias e se inscreviam como parte legítima da construção de conhecimento.

Uma das participantes e importante fio condutor para a criação do Perolê, Graziely dos Reis Lemes, compartilha em sua dissertação, também do PPGEdU e do Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura Contemporânea, memórias de infância atravessadas por múltiplos marcadores como raça, gênero e idade, que se entrecruzam na negação de direitos e na imposição de silenciamentos. Essas inquietações também faziam parte das rodas do coletivo, nas quais evidenciávamos e refletíamos sobre como as infâncias de meninas negras são marcadas pela concomitância do adultocentrismo, racismo e machismo em nossos corpos.

Boa parte da minha família insistia que eu devia estudar. Embora ninguém tenha participado ativamente do movimento negro, até onde sabemos, os ideais do Movimento Negro Unificado (MNU) estavam presentes na filosofia da minha educação. Talvez por isso tenha ouvido com alguma frequência o quanto era uma negrinha pra frente quando entrava em debates que as crianças não necessariamente estavam autorizadas a participar. Embora exista a questão em torno dos direitos da criança à participação social e isso seja profundamente relevante, as noções racistas e sexistas causavam espanto extra

² O termo subjetividade é compreendido nesta pesquisa como um campo múltiplo, em constante processo de produção, atravessado por relações de poder, linguagem, afeto, raça, classe, gênero e território. Como aponta Akotirene (2019), essa produção está sempre situada e é marcada por disputas entre modos de existir normatizados e potências inventivas de resistência e reexistência. No campo da EI, pensar as subjetividades implica considerar como as crianças criam sentido sobre si e sobre o mundo por meio de experiências estéticas, afetivas e políticas, e como esses processos são atravessados pelas marcas da colonialidade e pelas possibilidades de sua ruptura.

e ardilosas estratégias de silenciamento. Mas só agora entendo a obviedade do peso que ser uma garota negra acrescentava para o encurtamento dos limites infantis (Lemes, 2019, p. 51).

Na UFMT também tive a oportunidade de fazer parte do Programa de Educação Tutorial (PET): Conexões de Saberes e Diálogo com a Comunidade, ingressando como voluntária em 2018 e, a partir de 2019, como bolsista. A experiência no PET possibilitou o aprofundamento nos estudos étnico-raciais, a partir dos grupos de estudos, da organização de eventos e da produção de pesquisas. Dentre elas, destaco a que deu origem ao capítulo de livro *Necropolítica, interseccionalidade e apagamento social: uma análise dos dados de raça/cor nos boletins epidemiológicos de COVID-19* (Mata et al., 2022).

Essas experiências, escolares, familiares, universitárias, foram fundamentais para o fortalecimento da minha ancestralidade e para a trajetória desta pesquisa. A oralidade, presente nas tradições africanas e indígenas, é um elo de resistência e cuidado. Ainda, desde a graduação em Psicologia, sentia um incômodo com o enfoque predominante da psicologia escolar em diagnósticos ou intervenções restritas a situações de conflito. Embora reconheça a relevância dessas atuações, desenvolvi um interesse particular em explorar outras possibilidades de atuação da psicologia na E.I., especialmente em articulação com o enfrentamento ao racismo e a implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008).

A pesquisa de campo foi desenvolvida com uma turma do 5º agrupamento, com crianças de cinco e seis anos de idade, de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis/MT. O percurso metodológico envolveu a realização de quatro oficinas de contação de histórias de temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena³, suleadora de debates a partir de rodas de conversa com as crianças. Além disso, foi proposto às crianças a elaboração de autorretratos, sendo um realizado antes das oficinas e outro após as intervenções.⁴

No primeiro capítulo que compõe esta dissertação, desenvolvo uma discussão fundamentada nos Estudos da Infância. Em seguida, aproximo-me da temática da Educação Infantil, das infâncias e das relações étnico-raciais, a partir das contribuições sobre Infância e Educação em Afroperspectiva. Nesse contexto, procuro também destacar as contribuições da

³ Foi decidido pela opção de usar essa nomenclatura neste estudo, consoante às discussões tecidas por Sara Pereira e Lucimar Dias (2020), que busca dar maior visibilidade ao que se tematiza nessas produções, especialmente no que se refere ao protagonismo de crianças negras e indígenas nas histórias que fizeram parte dos processos interventivos realizados.

⁴ Este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondonópolis, recebendo aprovação sob o número de processo 74335323.6.0000.0126.

Psicologia Preta para a compreensão dos processos identitários na infância, refletindo sobre como esses atravessamentos influenciam a construção das subjetividades das crianças. Além disso, destaco a importância dos saberes e das filosofias indígenas neste estudo, que também tensionam e provocam outras formas de pensar sobre as infâncias, suas potências e atravessamentos.

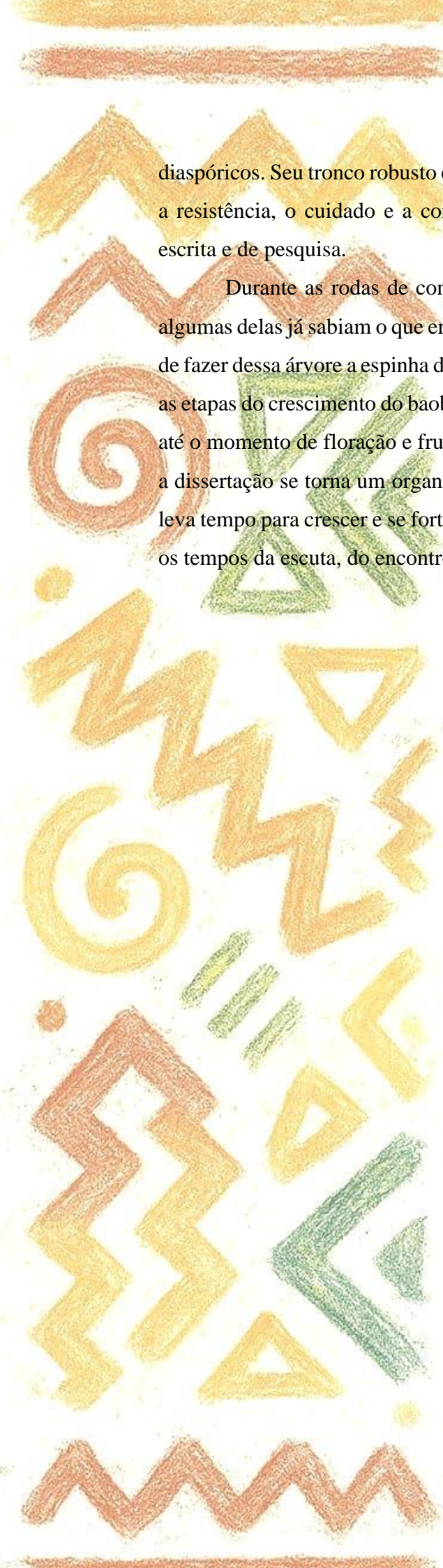
No capítulo dedicado ao percurso metodológico, apresento a proposta de Pesquisa-Intervenção com Crianças, ressaltando seus fundamentos e as implicações ético-políticas envolvidas na decisão de realizar esta pesquisa a partir dessa metodologia. Ressalto também os estudos da área da literatura infantil de temática africana, afro-brasileira e indígena, compreendendo-os como recurso metodológico central neste estudo. Em seguida, descrevo os dispositivos utilizados para a realização das intervenções, os critérios de análise e as estratégias de aproximação com o campo, tendo o devido cuidado com as especificidades da Educação Infantil.

No capítulo seguinte, descrevo minha inserção na escola, com base nos registros do diário de campo, relatando os vínculos estabelecidos com as crianças, com a professora Nala e com o cotidiano escolar. No capítulo dedicado às intervenções e análises, apresento os encontros realizados com as crianças, as rodas de conversa, os desenhos de autorretrato e os diálogos produzidos no campo. Discuto também os efeitos da pesquisa no espaço escolar, especialmente a forma como as crianças se apropriaram das discussões sobre ancestralidade e identidade étnico-racial.

Nas considerações finais, reflito sobre os aprendizados e as tensões produzidas ao longo do percurso, bem como sobre os desafios que permanecem na E.I., nos currículos e nas práticas escolares. Reafirmo a importância da escuta atenta das infâncias, da valorização dos saberes ancestrais e da construção de uma educação antirracista desde os primeiros anos.

A decisão de estruturar esta dissertação a partir do crescimento do baobá é o modo que encontrei de me conectar, em gesto e forma, com a ancestralidade e com os cosmoentidos⁵ que confluem com esta pesquisa. O baobá, conhecido como a árvore da vida, carrega consigo histórias, memórias e ensinamentos que atravessam gerações nos territórios africanos e afro-

⁵ O uso do termo *cosmoentidos*, em lugar de *cosmogonias* ou *cosmovisão*, baseia-se na formulação de Renato Noguera (2021), que propõe a noção como ruptura com a centralidade ocular da visão de mundo ocidentalizada. Em diálogo com Oyèrónké Oyèwùmí (Oyèwùmí, 1997, apud Noguera, 2019, p. 129), que denuncia a limitação epistêmica da *cosmovisão* como construção ocidental, Noguera afirma que a afroperspectividade opera não a partir de uma única perspectiva, mas de múltiplos sentidos. “Não se trata de uma visão de mundo; mas, lançamos mão de olfatos de mundo, audição de mundo, tato de mundo, paladar de mundo” (Noguera, 2019, p. 129). Assim, *cosmoentidos* nomeia uma política do saber que evidencia outras formas de apresentar e sentir o mundo, conectadas à ancestralidade, à espiritualidade e à corporeidade.



diaspóricos. Seu tronco robusto e raízes profundas simbolizam, para diversas culturas africanas, a resistência, o cuidado e a continuidade, valores que também atravessam este percurso de escrita e de pesquisa.

Durante as rodas de conversa com as crianças, chamou minha atenção o fato de que algumas delas já sabiam o que era o baobá. Esse reconhecimento reverberou em mim na decisão de fazer dessa árvore a espinha dorsal que sustenta a estrutura desta dissertação. Ao acompanhar as etapas do crescimento do baobá, desde suas raízes, que sustentam as bases teóricas do estudo, até o momento de floração e frutificação, que representa as análises e colheitas deste percurso, a dissertação se torna um organismo vivo, em constante movimentação. Assim como o baobá leva tempo para crescer e se fortalecer, esta pesquisa se constrói buscando respeitar as crianças, os tempos da escuta, do encontro e do florescimento das reflexões.

CAPÍTULO 1 - AS RAÍZES: NUTRINDO COM SABERES

O baobá, antes de crescer e se tornar uma árvore imponente, primeiramente finca suas raízes profundamente no solo. É nelas que encontra sustento, memória e força para (re)existir. Em movimento semelhante, este capítulo se dedica à fundamentação teórica e metodológica, dialogando com teóricas(os) que contribuíram significativamente para os estudos da infância e pesquisa com crianças; pesquisa-intervenção com crianças; relações étnico-raciais na infância e literatura de temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena; educação antirracista e epistemologias africanas e indígenas.

Assim como o baobá se conecta ao solo ancestral, a pesquisa aqui se entrelaça com essas referências que fortalecem o entendimento da importância dessas referências que valorizam e nos auxiliam na produção identitária étnico-racial positivada: pelo diálogo com as crianças e reafirmando a importância de se construir contextos de Educação Infantil que reconheçam a sua responsabilidade política nesse processo. Essas raízes são essenciais para o crescimento desta pesquisa, fornecendo solo fértil para sustentar as reflexões e análises apresentadas nos capítulos seguintes.

1.1 Estudos Sociais da Infância

Nesta seção, apresento os pressupostos teóricos e metodológicos dos Estudos Sociais da Infância, os quais possibilitam refletir sobre o modo como nos posicionamos enquanto pesquisadoras no contexto da Educação Infantil, no estar junto com as crianças, na escuta das experiências e na lente a partir da qual nossa perspectiva analítica se sustenta. Nesse sentido, destaco a relevância do campo dos Estudos Sociais da Infância, que no Brasil tem se consolidado especialmente na área da educação, com ênfase nas pesquisas voltadas para a EI.

O referencial neste estudo tem como base a Sociologia da Infância, considerada um dos campos precursores dos estudos desenvolvidos em contraposição a posições dentro da ciência moderna sobre a infância e as crianças. É importante destacar que os Estudos Sociais da Infância se articulam em diversas áreas do conhecimento que assumem as infâncias e as crianças como sujeitos e objetos legítimos de investigação, como a História da Infância, a Filosofia da Infância, a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e a Geografia da Infância. No entanto,

nesta dissertação, privilegia-se o diálogo com as produções da Sociologia da Infância, cujas proposições se sustentam majoritariamente na crítica às três seguintes falácias.

[...] a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“becoming”) e não seres sociais autônomas e completos (“being”) (Sarmiento, 2015, p. 32, grifos no original).

Tendo isso em vista, essa área de produção de conhecimento, que adquiriu maior notoriedade a partir da década de 1990 (Abramowicz, 2018), problematiza abordagens que tratam da infância somente sob um ponto de vista psicológico e biológico, principalmente, compreensões que apresentam uma visão essencialista e universalista ao se debruçar sobre a infância e as crianças, descontextualizadas de dimensões sócio-históricas e políticas que atravessam este constructo social. Isso porque, muito embora se considere uma série de fatores que podem produzir homogeneidades entre as crianças, como características envolvendo sua faixa etária, as heterogeneidades são condições essenciais para as análises produzidas (Abramowicz; Oliveira, 2010) no campo dos Estudos Sociais da Infância. Ao passo em que enquanto categoria social a concepção de infância é homogênea, a sua articulação com outras categorias sociais a torna, também, heterogênea (Sarmiento, 2008).

Nesse sentido, considerando o campo sobre o qual este estudo se realiza, torna-se fundamental o questionamento desses modelos homogeneizantes no que se refere ao se direcionar para as infâncias racializadas. Em diálogo com a Sociologia da Infância, Flávia Damião, Lucimar Dias e Maria Reis (2020) ressaltam, por exemplo, a importância de se destacar a pluralidade dos modos de existência de bebês e crianças negras, buscando confrontar os modelos eurocêntricos centrados na figura da criança branca, de origem europeia e, posteriormente, estadunidense.

Desde as relações cotidianas e subjetivas até as pesquisas e estudos científicos, as crianças negras são pouco consideradas a partir de referentes epistemológicos do seu universo cultural primeiro, seja africano ou afro-brasileiro. Antes, este grupo é submetido a uma interpretação comparativa ao modelo universal de criança, qual seja; a criança branca pequena burguesa e europeia. E, no processo de comparação, as crianças negras são inferiorizadas, estigmatizadas e discriminadas também na área da produção científica brasileira (Damião; Dias; Reis, 2020, p. 7)

A partir dessas análises, pode-se considerar que a hierarquização sistemática das infâncias se estabelece, sobretudo, pela inferiorização de quaisquer outras formas de vivenciar a infância que se afastem desse modelo universalizante. Da mesma forma, ao evidenciarmos as infâncias como heterogêneas e plurais, torna-se essencial considerar que não há uma única forma de ser criança negra ou indígena, pois suas experiências são singularidades e múltiplas (Damião; Dias; Reis 2020). No entanto, não se deixa de ressaltar a condição dessas infâncias de serem vitimizadas por violências em comum, uma vez que o racismo se perpetua como elementar na estruturação de desigualdades sociais.

A Sociologia da Infância também tem grande notoriedade para o avanço da concepção de que as crianças devem ser consideradas atores sociais e competentes na promoção de mudanças na sociedade e em seus cotidianos (Soares; Sarmento; Tomáz, 2005). Na mesma medida, é fundamental a consideração da infância enquanto categoria social geracional e deste modo socialmente construída, dando-se a devida atenção ao que se engendra nos processos de construção social da concepção desta categoria, cerceada por um sistema adultocentrado.

Em investigações com crianças, como é o caso desta pesquisa, é essencial considerar a infância como sendo uma categoria social que possui especificidades que a diferenciam de outros grupos, sendo que tais fatores produzem múltiplos modos das crianças serem, existirem e atuarem diante do seu contexto (Soares, 2005a). Isto requer cuidados quanto às singularidades existentes dentro da própria categoria, uma vez que se estabelecem relações intrínsecas da idade com outras categorias sociais. Por conseguinte, sendo a infância uma categoria de análise social, torna-se inerente a articulação com outras variáveis sociais (Pinto, 1997), como as de gênero, classe social, raça, etnia, religião, dentre outras, uma vez que concebem diferenciações entre as crianças, manifestadas socialmente de maneira estrutural nos espaços em que elas transitam.

É possível identificar, sob essa ótica, convergências com os Estudos da Interseccionalidade, trazidos aqui a partir de teóricas como Carla Akotirene (2019), Patricia Collins (2019), Maria Díaz-Benítez e Amana Mattos (2019). Embora se trate de um referencial teórico e metodológico não homogêneo, dada a contribuição de muitas feministas negras, de modo geral enfatiza os cruzamentos entre marcadores sociais, compreendendo-os a partir de uma percepção crítica como categorias articuladas que não operam enquanto entidades unitárias e exclusivas (Díaz-Benítez; Mattos, 2019). Desse modo, tal pressuposto que edifica ambos os estudos sinalizam a complexidade das expressões de opressão que se consolidam socialmente.

Outro ponto fundamental dentre os pressupostos dos Estudos da Infância é a consideração das crianças como sujeitos de direitos e como detentores de direitos de cidadania.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) pode ser considerada um importante marco pois inovou no reconhecimento da dignidade humana das pessoas com menos de 18 anos, garantindo três categorias de direitos, assim sistematizadas:

Direitos de provisão – onde são reconhecidos os direitos sociais da criança, nomeadamente os associados à salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura;

Direitos de protecção – onde são identificados os direitos da criança relativamente à discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito;

Direitos de participação – onde são identificados os direitos civis e políticos, ou seja, aqueles que abarcam o direito da criança ao nome e identidade, o direito a ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu proveito (Soares, 2005b, p. 5).

Neste contexto, é crucial se atentar para as produções discursivas que se concentram exclusivamente nos direitos de protecção e provisão, sem reconhecer sua interdependência com o direito, também, à participação social das crianças. Essa ausência de articulação tende a legitimar abordagens científicas que retratam crianças (especialmente as mais novas) como necessitando apenas de protecção, de cuidado dos adultos e, por conseguinte, de controle. Isto se concretiza, como exemplo, pela caracterização delas enquanto seres irresponsáveis, irracionais e incapazes de se expressar sobre assuntos que lhes são pertinentes, devido à sua condição infantil (Soares, 2005b). Entretanto, tal como problematizam Fúlvia Rosemberg e Carmem Mariano (2010), não se pode deixar de considerar que os direitos de liberdade e participação de crianças ao figurarem como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família quando da aprovação da Convenção Internacional sobre os direitos da Criança, devem ser interpretados a partir da posição de subordinação das infâncias, ou seja, é mister considerar que as relações de poder adulto-criança extrapolam as relações interpessoais, adentrando as instituições.

Ademais, questionamos discussões em torno dos direitos de protecção e provisão das crianças que desconsideram que essas ações protetivas são exercidas de modo seletivo. Por exemplo, crianças negras, indígenas e/ou que são dissidentes da cis heteronormatividade não são igualmente protegidas, como Paul Preciado (2018) ressalta quando questiona “quem protege a criança Queer?”. A partir dessa perspectiva, podemos destacar que uma Sociologia da Infância efetivamente alinhada com a importância de se considerar a heterogeneidade desta categoria social, é fundamental o reconhecimento de que o acesso aos direitos civis das crianças não se efetiva de maneira universal.

Essas produções se somam ao processo de subalternização da infância culminado pelas relações de poder (adultocentrismo), que se instrumentalizam justamente na perpetuação de representações sociais das crianças como sendo somente seres em vias de transição para a fase adulta. Em consequência, há tanto a hierarquização da relação entre adultos e crianças, na medida em que se coloca as crianças em uma condição inferiorizante de somente aquisição de elementos simbólicos sociais (Sarmiento, 2015), como também as tornam seres irreconhecíveis enquanto entidades sociais que possuem “um estatuto ontológico social pleno” (Sarmiento, 2008, p. 4).

No contexto da EI, refletimos sobre como no interior das instituições escolares, permeadas por dinâmicas de poder, existe o potencial de se perpetuar o adultocentrismo, o racismo, o sexismo, dentre outros mecanismos de opressão. No entanto, são também nestes espaços que se verifica a possibilidade de resistência, viabilizada pelo desenvolvimento de práticas que promovam a participação ativa das crianças, valorizando seu bem-estar e suas competências (Soares; Sarmiento; Tomáz, 2005). Neste sentido, evidenciar que a criança é um sujeito competente nos conduz para uma maior visibilidade quanto ao modo como elas se (re)constroem e realizam interpretação de suas experiências nos locais que transitam no cotidiano (Castro, 2008).

Consoante à pertinência disso, a próxima subseção é dedicada às contribuições da Educação em Afroperspectiva para o campo dos estudos sobre as infâncias. Trata-se de um movimento que nos auxilia a repensar os modos de apreender, escutar e construir relações com as crianças na E.I., ampliando estratégias de escuta e de intervenção a partir de saberes que, apesar das tentativas de apagamento de sua importância, seguem (re)existindo e podem contribuir profundamente quando reconhecidos e valorizados no campo dos saberes sobre as infâncias.

1.2 Educação Infantil em Afroperspectiva

Renato Noguera (2004, 2017, 2018) vem tecendo reflexões sensíveis no campo da Educação e das infâncias por meio do conceito de Afroperspectividade. Nesse horizonte, o autor questiona a centralidade atribuída aos saberes euro-estadunidenses, propondo outros caminhos possíveis de produção de conhecimento a partir do resgate de saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. A Afroperspectividade se apresenta, assim, como uma expressão conceitual

“guarda-chuva”, que reúne e reconhece os saberes ancestrais como potências criadoras de sentidos, práticas e possibilidades no enfrentamento ao racismo epistêmico.

Nesse panorama, pensar esta pesquisa sob a lente da Afroperspectividade (Nogueira, 2017; Nogueira; Barreto, 2018; Nogueira; Alves, 2020), enquanto abordagem teórica e filosófica, necessita de um compromisso ético com a infâncialização, entendida aqui como o reconhecimento das infâncias em suas potências inventivas, em sua capacidade de criar outros modos de viver, narrar e brincar (Nogueira, 2018).

Antes de tudo, é preciso dizer quem somos. Somos muitas coisas; mas, aqui, sobretudo, criancistas. O termo “criancista” remete à ideia simples de gente adulta que aprende com crianças, valoriza culturas infantis e investe em sua própria infância — a capacidade de brincar, narrar e imaginar — como modo privilegiado de se relacionar consigo, com o mundo e com as infâncias. Mas também carrega um contorno político: o de quem defende o direito das crianças serem crianças, e dos adultos habitarem, sem culpa, suas próprias infâncias (Nogueira; Alves, 2020, p. 533).

Nesse sentido, em proximidade com os Estudos Sociais da Infância anteriormente discutidos, Nogueira e Luciana Alves (2020) compreendem a criança como um ser humano com características específicas, menor força física, estatura reduzida, maior vulnerabilidade, energia intensa e ampla capacidade de movimento e expressão. Já a infância, por sua vez, é entendida como uma construção social, histórica e cultural, que marca uma etapa da vida anterior às demais fases do desenvolvimento humano. Trata-se de uma categoria que, ao ser vivida pelas crianças, também atravessa e constitui as gerações adultas e suas trajetórias existenciais. Nesse horizonte, Renato Nogueira e Luciana Alves (2020) nomeiam os territórios da brincadeira e da oralidade como Zonas de Emergência de Infância (ZEI), locais nos quais

[...] as pessoas podem ativar suas infâncias e inventar um novo mundo. Nas Zonas de Emergência de Infância (ZEI), criar é o verbo que se veste, o cardápio é feito de brinquedos, toda comida tem sons, todo sonho pode ser tomado na vigília ou no sono. Na ZEI, a imaginação apaga fronteiras e estabelece amizades. A ZEI é habitada por crianças e criancistas — gente jovem, adulta e idosa que valoriza a infância e os saberes das crianças. A ZEI é um lugar de brincar e narrar (Nogueira; Alves, 2020, p. 549).

Uma educação em Afroperspectiva, logo, precisa estar comprometida com o enfrentamento ao racismo e de não *adultizar* a vida: de cultivar as suas potencialidades de criação. Da mesma forma, as ZEI não seguem uma percepção de tempo linear, em que há uma divisão bem estabelecida do passado, presente e futuro. Em vez disso, articulam uma

experiência temporal circular, fluida e ancestral (Nogueira; Alves, 2020). Essa visão dialoga com a concepção ancestral de tempo espiralado evidenciada por Leda Martins (2022), como o tempo sendo o “que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide” (Martins, 2022, p. 63).

Nesta mesma direção, Renato Nogueira (2016) também tece reflexões acerca de concepções sobre infâncias a partir de comparações entre dois personagens: Pinóquio e Kiriku. Em Pinóquio, Nogueira aponta as associações entre a narrativa e uma pedagogia kantiana, caracterizada pela consideração da infância a partir de ausências de razão, de linguagem e de humanidade, que precisam ser superadas por intermédio de intervenções de adultos. A concepção de educação, nesse caso, manifesta-se como instrumento de correção e disciplina.

Em contramão a isso, na narrativa de Kiriku se evidencia uma infância positivada a partir da pedagogia *Ubuntu*: uma percepção de que as crianças ativamente agem, propõem e transformam seus contextos sociais, sendo reconhecidas e legitimadas pela comunidade. Esse compromisso ético-político da coletividade dialoga diretamente com a filosofia africana *Ubuntu*, raiz elementar neste estudo. *Ubuntu*, considerada a “filosofia do Nós” como propõe Mogobe Ramose (2002), não é apenas um princípio ético, mas uma ontologia enraizada nos cosmo-sentidos dos povos de língua bantu. Trata-se de uma compreensão relacional do ser, na qual o existir se dá no entrelaçamento com o outro, com os ancestrais e com os que ainda estão por vir. É uma ética de interdependência, de responsabilidade mútua e do cuidado coletivo.

Com base na filosofia *Ubuntu*, pensadores como Mogobe Ramose (2002; 2010) e Renato Nogueira (2016) evidenciam duas dimensões da infância nas línguas bantu: *ubungane* — algo que está nas crianças — e *ubuntwana* — uma potência profunda de ressignificação do mundo. Kiriku encarna ambas. Sua escuta, sua coragem e sua sabedoria revelam que, longe de um “vir a ser”, a criança já é. Sua presença na comunidade não representa um estágio a ser superado, mas uma forma legítima e potente de existência, com capacidades plenas de contribuir com a coletividade.

Segundo Renato Nogueira (2012), o conceito de *Ubuntu* pode ser compreendido a partir da premissa do “que é comum para todas as pessoas”, na qual, para que alguém seja humanizado, é necessário humanizar outras pessoas. A recusa dessa reciprocidade impede o fortalecimento das potências vitais de todos os envolvidos, ao negar o reconhecimento e o cuidado como práticas fundamentais para a sustentação da existência. A comunidade, nesse horizonte, ocupa papel central na filosofia *Ubuntu*, sendo indispensável para a manutenção da vida a interação e o compromisso com o bem-estar coletivo, agir em favor dos outros e de si mesmo (Nogueira, 2012).

Pensar a Educação Infantil à luz de *Ubuntu* é, portanto, (re)afirmar a importância do direito à participação ativa das crianças, compreendida não como um exercício isolado de autonomia, mas como parte de um processo relacional, que exige a implicação ética, política e afetiva de todas as pessoas envolvidas para a efetivação desses direitos. Assim, diferente da educação kantiana, não se trata de formar o sujeito para alcançar a humanidade, mas de acompanhar o florescer de uma humanidade já existente, que se amplia nas relações, nos encontros e nas práticas comunitárias (Noguera, 2016).

Importa destacar, ainda, que uma pesquisa orientada pela Afroperspectividade reconhece os impactos da adultidade enquanto regime normativo que adultera as formas legítimas de existência. O racismo, nesse contexto, também pode ser compreendido como um dispositivo de adulteração da vida, ao distorcer a percepção do mundo e retirar a humanidade de populações racializadas (Noguera, 2020).

Nesse contexto, como aponta Vandelir Camilo (2020), existem políticas explícitas que atuam na construção de narrativas marcadas pelo silenciamento e pela tentativa de ruptura das memórias. Há um projeto histórico, social e político que opera para sufocar patrimônios coletivos e formas de existência de grupos racializados, por meio da negação de suas histórias, cosmoentidos e formas próprias de produzir e compartilhar saberes. São marcas de um processo contínuo de destituição simbólica, onde os gestos de (re)existência são, muitas vezes, apagados ou desautorizados.

A concepção de epistemicídio (Carneiro, 2005) dialoga com essa crítica ao evidenciar como os saberes afro-brasileiros, historicamente negados e deslegitimados, seguem em muitos espaços ausentes ou tratados de maneira folclórica nos currículos escolares e acadêmicos. Sueli Carneiro (2005) convoca à reflexão sobre como essa ausência sistemática reforça desigualdades e compromete o direito das pessoas negras à autoafirmação, ao pertencimento e à dignidade.

Assim, torna-se fundamental o resgate da humanização de populações que tiveram — e ainda têm — suas existências violentadas por esses projetos de subalternização. Esse resgate passa pelo reconhecimento como pessoas de saber, de memória e de (cri)ação. E passa também pela atenção a seus cosmoentidos que sustentam outros modos plurais de gerir a vida, de transmissão de saberes, de sentir e de se relacionar com o mundo. Pensar a Educação Infantil em Afroperspectiva exige, desse modo, reconhecer os dispositivos históricos e contemporâneos que atuam sobre os corpos, saberes e territórios das infâncias racializadas. A manutenção da violência, física, simbólica e epistêmica, como mecanismo de controle das populações negras e indígenas, não é algo restrito ao passado colonial, mas segue operando nas estruturas educacionais, nas políticas públicas e nas ausências curriculares. Dessa maneira, neste estudo,

os saberes africanos e indígenas não aparecem como complemento, mas como alicerce. São fontes de conhecimento, de ética e de espiritualidade ao compreendermos que o conhecimento se estrutura a partir da experiência vivida, do corpo, da oralidade, do território e do afeto.

A Afroperspectividade, ao se enraizar na pluralidade de cosmo-sentidos, nos convoca também a refletir sobre as marcas das experiências diaspóricas. Tal perspectiva se aproxima das contribuições da socióloga Avtar Brah (2011), que ressaltam os deslocamentos e enraizamentos da diáspora não apenas como movimentos geográficos, mas como produções subjetivas e políticas, atravessadas por múltiplas camadas de sentido. Para a autora, a diáspora é um processo complexo, contínuo e multifacetado, no qual as identidades se constroem de forma fluida, situada historicamente, e marcadas por fatores como colonialismo, gênero, raça, classe, sexualidade e etnia.

A partir disso, Brah (2011) enfatiza o cuidado para que o processo de diáspora não seja lido como mera experiência de ausência ou de perda, mas como um espaço de tensão entre pertencimento e deslocamento. Os sujeitos diaspóricos, neste sentido, são protagonistas na produção de sentidos e na (re)elaboração de práticas culturais, manifestando formas próprias de habitar os territórios, inclusive os simbólicos. São sujeitos que carregam consigo memórias, narrativas e imaginários ancestrais, que tensionam contra projetos de homogeneização e de unificação cultural.

Em diálogo com essa perspectiva, Anete Abramowicz e Tatiana Rodrigues (2014) propõem o conceito de Educação Infantil em diáspora, que se distancia de leituras homogêneas e idealizadas das infâncias, assumindo-as como espaço de travessia, diferença e de criações plurais. As crianças, nesse horizonte, transitam pelos territórios em constante movimento, tensionando e reinaugurando sentidos, em confluência com histórias daquelas que chegaram, das que estão e das que virão depois.

Essa proposição ecoa os princípios da Pedagogia das Encruzilhadas, contribuição de Luiz Rufino (2019), ao reconhecer que o conhecimento se dá no entrelugar, no cruzamento de caminhos e na escuta dos múltiplos mundos que coexistem. A infância, nesse sentido, não é um ponto fixo nem um destino a alcançar, mas um território em movimento, onde as crianças elaboram suas próprias e múltiplas tramas de saberes, experiências e pertencimentos.

Em termos filosóficos afroperspectivistas, comer é buscar o sabor das coisas, fazer a digestão das coisas para incorporá-las. A infância incorpora tudo que está no seu trajeto. Exu é um heterônimo da infância, isto é, uma maneira dela expressar-se. Exu elucida o sentido da infância, um modo brincante de habitar o mundo. Por isso, por onde Exu passa, as coisas são devoradas por um desejo de conhecer. Exu é a vida em estado de infância, isto é, curiosidade pelo

mundo. O ato de comer tudo indica o desejo por descobrir o sentido das coisas (Noguera; Alves, 2020, p. 538).

Como Rufino (2019) ressalta, a encruzilhada de Exu é um princípio pedagógico que mobiliza relações, afetos e ancestralidades. Pensar a Educação Infantil a partir desse ponto de vista é compreender que os saberes das crianças não obedecem às linearidades escolares, mas se expressam de forma rizomática, criando atalhos, curvas e desvios que convocam outras éticas de escuta e de presença. Assim, as infâncias diaspóricas não apenas ocupam os espaços escolares; elas os reinventam, os atravessam com suas corporeidades, suas memórias e seus modos de fazer mundo.

Ao propor que as peripécias, princípios e potências de Exu epistemizem os conhecimentos presentes nas culturas de diáspora africana, tecendo diálogos interculturais entre múltiplos saberes, a pedagogia montada pelo seu poder opera diretamente combatendo colonialismos/racismos epistemológicos [...] A educação caracteriza-se como fenômeno humano, tecido e compartilhado nos cotidianos. Uma educação que rejeita Exu, portanto, é uma educação sem mobilidade, é uma educação que não produz mudança, pois é ausente de efeitos criativos e tensionadores (Rufino, 2019, p. 83).

Dessa maneira, é preciso viabilizar ambientes escolares que sejam afetivamente seguros e propícios ao florescimento e aos frutos das potencialidades das pessoas que ali habitam, viabilizando o bem estar das crianças, das educadoras e de toda a equipe escolar. Como nos lembra bell hooks (2017), uma educação comprometida com a liberdade e com a dignidade da vida só é possível quando se assume o cuidado como prática pedagógica e política. Isso significa investir na construção de espaços em que o aprendizado se dê em meio à escuta atenta, ao respeito mútuo e à valorização das experiências que cada pessoa carrega consigo. No contexto da diáspora, isso implica não apenas reconhecer a multiplicidade e diversidade cultural, mas também valorizá-la, considerando que foram sistematicamente deslegitimadas pelos projetos coloniais.

Nessa perspectiva, a E.I. como território também pode se tornar uma encruzilhada entre tempos, corpos e memórias, onde todas que transitam neste espaço se reconhecem como parte de uma coletividade que não se limita ao aqui e agora, mas que está comprometida com o cuidado das ancestralidades e das futuras gerações. Ramose (2010) reforça que a comunidade é composta por três dimensões fundamentais: os vivos, os mortos-vivos (ancestrais) e os que ainda nascerão; e é por meio da interação entre essas dimensões que se mantém a existência.

Assim, cultivar um ambiente escolar atravessado pelo espírito de *Ubuntu* é reafirmar a vida e sua potencialidade manifesta no coletivo.

Este estudo, portanto, inscreve-se em uma política de (re)existência, nas quais refletir sobre infâncias e educação é também afirmar a pluralidade dos mundos possíveis, reposicionar o conhecimento a partir de outros referenciais e tensionar os projetos hegemônicos de humanidade. Trata-se de um gesto que se sustenta nos saberes ancestrais e na convocação de se construir, com as crianças, outros modos de existir possíveis.

1.2.1 Feridas ancestrais, escutas insurgentes: a Psicologia Preta em diálogo com a Afroperspectividade

A Psicologia Preta, enquanto campo epistemológico e prático, manifesta-se como resposta às violências silenciadas por uma clínica hegemônica, marcada pela normatividade branca, eurocentrada e despolitizada (Veiga, 2020). Ao se constituir em diálogo com a Afroperspectiva, esse campo não apenas ressignifica a escuta, como também propõe uma reinvenção radical das formas de cuidar, compreender e narrar o sofrimento psíquico de pessoas negras.

A constituição da subjetividade negra, como afirma Neusa Santos Souza (1983), se dá em um campo de forças racializadas. O processo de “tornar-se negro” implica o enfrentamento constante à despersonalização provocada por um racismo que opera desde a infância e atravessa todos os espaços de socialização. Como a autora afirma, ser negro em um contexto social racista é uma experiência constante de despersonalização. Assim, pessoas negras são, desde cedo, expostas a violências simbólicas, produtoras de silenciamentos e de sentimentos de inadequação e de inferioridade.

E, como naquela sociedade o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços do branco’, ser bem tratado era ser tratado como branco. Foi com a disposição básica de ser gente que o negro organizou-se para a ascensão, o que equivale a dizer: foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco — ainda que tendo que deixar de ser negro — que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente (SOUZA, 1983, p. 21, grifo no original).

A esse respeito, Cida Bento (2022) aponta que o pacto da branquitude se manifesta na manutenção estrutural dos privilégios raciais, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, o que reforça e perpetua as exclusões. Conforme a autora, o pacto da branquitude consiste na

manutenção de privilégios às custas da exclusão e da marginalização de pessoas negras. Tal pacto, ao invisibilizar os marcadores raciais, intensifica os efeitos psíquicos do racismo, sobretudo quando este é negado nos próprios espaços de cuidado (Bento, 2022).

Se eu sofro violência por ter a pele e os traços que tenho, eu posso introjetar o afeto que conduz essa violência, que é o afeto de ódio, e desenvolver um quadro clínico de auto-ódio ou de complexo de inferioridade que pode levar à perda de sentido da vida e a comportamentos autodestrutivos. A construção de uma identidade negra como saída da engrenagem de auto-ódio, passa pela tomada de consciência da realidade social do racismo, no sentido de compreender que a sensação de menos-valia que por vezes comparece nas subjetividades negras não é uma característica das pessoas negras, mas efeito de um discurso hegemônico racista sobre o negro (Veiga, 2021, p. 18).

Nesse sentido, Lucas Veiga (2020) nos lembra da impossibilidade de tratar do sofrimento psíquico de pessoas negras sem considerar os impactos da branquitude, das múltiplas formas de violência racial, estruturantes das relações sociais e das produções de subjetividades. O racismo não se limita a uma situação pontual: ele é ambiente constante de subalternização. Viver em um contexto que nega a sua humanidade todos os dias exige um esforço psíquico exaustivo.

As psicologias hegemônicas, muitas vezes, desconsideram a necessidade de reflexões aprofundadas a respeito disso, operando em uma linha tênue entre negligenciar e contribuir para a patologização. Como nos adverte Bento (2022), o pacto estabelecido pela branquitude sustenta-se na exclusão e marginalização de pessoas negras. Nesse âmbito, o sofrimento da população negra é frequentemente silenciado, inclusive nos espaços destinados ao cuidado. Quantas vezes a clínica branca não escutou nossas feridas? Quantas vezes nossos traumas foram lidos como exagero, nossas reações como descontrole, nossos medos como patologias?

Grada Kilomba, em sua obra *Memórias da plantação*, nomeia os atravessamentos do trauma racial que se atualiza de maneira constante, tornando parte do presente que nunca se torna passado (Kilomba, 2019). Lucas Veiga (2020) insiste: “o sofrimento psíquico negro precisa ser escutado como consequência de uma violência sistemática e não como falha individual” (Veiga, 2020, p. 4). E é justamente esse deslocamento — do eu para o mundo, da culpa para a estrutura — que permite à Psicologia Preta se constituir como projeto ético-político de libertação.

É nesse terreno que a Afroperspectiva, como propõe Renato Nogueira, se insurge, reafirmando a importância dos modos múltiplos de pensar, viver e existir. Modos que, na

medida em que coexistem, possibilitam dar maior amplitude às produções de vida que diferem das normas hegemônicas, evidenciando que outros modos de viver são possíveis e legítimos:

Somos feitos do barro de Nanã, o que significa dizer que somos feitos de uma matéria maleável, moldável. A forma finita que somos enquanto sujeitos é produzida a partir de uma matéria infinita em suas possibilidades de transmutação [...] para acessá-la é preciso suportar a vertigem da morte, sabendo que deixar morrer este mundo em nós só é possível quando nos permitimos voltar ao colo de Nanã e nos misturarmos com a terra, sentindo de novo a maleabilidade e a potencialidade ilimitada da matéria de que somos feitos e que tornou a vida possível (Veiga, 2021, p. 22-24).

A partir de uma das perspectivas africanas, o ser humano é compreendido como a materialização de uma divindade, assim como os outros seres. Nesse contexto, torna-se fundamental a reconexão com as partes constituintes de uma totalidade cósmica. Uma das formas de acessar essa totalidade se dá por meio do ritmo, entendido como uma ponte entre os planos da existência. O ritmo, através da música, da dança e das expressões corporais, permite partilhar sentidos, experiências e ancestralidade (Veiga, 2020).

A Psicologia Preta é também movida pela Pulsão Palmarina, conceito elaborado por Wade Nobles (2009), que evoca não apenas a história do Quilombo de Palmares, mas a própria pulsação vital das pessoas negras que, mesmo sob a violência colonial, recusam-se a silenciar. A pulsão palmarina é o desejo de liberdade e de retorno à África que sobrevive ao cativeiro. É o corpo que corre, que dança, que grita, que fala, mesmo quando tentam silenciá-lo. Na Psicologia Preta, essa pulsão se manifesta como gesto de resistência: o sujeito que se recusa a ser limitado por patologizações, que demanda uma escuta que compreenda o racismo como estrutura, e que reconheça no cuidado possibilidades de (re)encantar sua própria história.

É nesse horizonte que a escrita de Sobonfu Somé (2020) ecoa com intensidade. Ao partilhar os saberes espirituais da tradição *do povo Dagara*⁶, a autora nos convida a compreender a intimidade como gesto coletivo, ancestral e profundamente curativo; espaço em que nos humanizamos juntos. A intimidade, nesse sentido, não é apenas vínculo afetivo, mas um ritual contínuo de pertencimento, algo drasticamente negado às subjetividades negras, historicamente arrancadas de suas comunidades, línguas e formas de amar.

A Psicologia Preta, assim, não apenas denuncia o epistemicídio das subjetividades negras, como também propõe metodologias próprias de cuidado. O uso de rodas de conversa,

⁶ O povo *Dagara* é um grupo étnico do Continente Africano, que se localiza principalmente nas regiões do norte de Gana, na Costa do Marfim e sul de Burkina Faso.

o fortalecimento das ancestralidades, os saberes comunitários, o corpo como território de memória; tudo isso se articula numa ética do cuidado enraizada na experiência preta. Nilma Lino Gomes (2017) destaca o papel da memória histórica como pilar da reconstrução do pertencimento e da identidade étnico-racial.

O que se propõe, portanto, é uma escuta implicada, radicalmente afetiva, política e ancestral. Uma escuta que reconhece que, muitas vezes, “estamos exaustas”, como alertam os feminismos negros; e que a cura não será individual: será coletiva, compartilhada, feita em roda, em terreiro, em corpo, em palavra. Se, como diz Sobonfu Somé (2020), sem comunidade não há cura, é possível dizer também que sem insurgência não há vida plena. A Psicologia Preta, ao escutar a Pulsão Palmarina, constrói espaços de aquilombamento em que o senso de pertencimento se torna um dos principais dispositivos de humanização e de manutenção das nossas existências.

1.2.2 Saberes e filosofias indígenas: infâncias, encantamento e cuidado ancestral

Considerando que a educação carrega em si um projeto colonizador e de adultidade das existências, tem-se como proposição, desse modo, a sua descolonização, de maneira que as práticas sejam suleadas por conceitos e vozes indígenas e africanas, para que, além de decolonizar a escola, seja possível africanizá-la e indigenizá-la (Nogueira, 2017).

Ao longo desta pesquisa, os fundamentos da Afroperspectividade foram pressupostos éticos e epistemológicos essenciais para o percurso de compreensão das infâncias, da Educação Infantil e para a construção metodológica das intervenções. Contudo, para transitar por esses territórios de forma ética, sensível e implicada, também foram imprescindíveis as sabedorias indígenas, com ênfase nas contribuições dos(as) pesquisadores(as), educadores(as) e ativistas Márcia Kambeba (2021), Ailton Krenak (2022) e Daniel Munduruku (2009). Essas vozes ampliaram nossas lentes e sentidos, ao contribuírem com modos outros de conceber as infâncias, o tempo e a produção de conhecimento, em consonância com os princípios de coletividade, oralidade, ancestralidade e vínculo com os territórios.

Tanto a Afroperspectividade quanto os cosmosentidos indígenas compartilham a recusa em hierarquizar modos de viver e de produção de saberes, além do entendimento de que os conhecimentos não são individuais, mas frutos de experiências coletivas e intergeracionais. Ao propor a infancialização como ética, Nogueira (2018) nos convida a cultivar modos de viver que

valorizem a brincadeira, a sensibilidade e a escuta – um gesto que dialoga com o que Krenak (2019) chama de “adiar o fim do mundo”, ou seja, resistir ao esvaziamento da vida por meio do sonho, da dança, da imaginação e do pertencimento à Terra.

Sobre as infâncias em filosofias indígenas, como ressalta Munduruku (2009), as crianças não nascem vazias: elas carregam em si as histórias, símbolos e a memória da coletividade. Aprende-se, desde muito cedo, que o corpo é sagrado, e o conhecimento não é apenas intelectual, mas sensorial, relacional e simbólico. Essa concepção também é expressa por Márcia Kambeba (2021), quando relata que

A educação na aldeia não segue os padrões de sala de aula é um aprender sem pressa, na calma e sem tempo de relógio. Ensinar a pescar, a remar, a fazer a roça, a produzir a farinha, a construir a casa, tecer a palha, preparar o pajauru, caiçuma, bejú, a cantar, dançar, a fazer o artesanato, a respeitar a cosmologia do povo, a silenciar e ouvir os conselhos dos mais velhos, a curar com ervas, a sentir as energias boas vindas da natureza e das pessoas, etc.; são lições que se aprendem desde o raiar do dia. Mas é preciso saber ler e escrever e a aldeia entende que a criança deve estudar na escola do “branco” para contribuir com o povo na luta pelo respeito e direitos institucionais e legais aos povos (Kambeba, 2021, p. 63, grifo no original).

As infâncias, a partir disso, não se constituem enquanto fase de “falta”, mas tempo potente de conexão com o mundo e com os seres que o habitam: “O sonho é a linguagem do universo para nos lembrar que somos parentes de todos os seres vivos que coabitam conosco este planeta” (Munduruku, 2009, p. 29). A conexão desde a infância com tudo que se apresenta como natureza torna importante, diante disso, para a compreensão de que nós também fazemos parte dela (Krenak, 2022; Kambeba 2021):

Outro aprendizado importante que recebi do meu pai foram as narrativas que ele contava. Numa de nossas idas ao lugar de contemplação, ele apontando para o rio me disse: “abaixo do que a gente vê existe uma outra cidade onde moram os encantados das águas, por isso, o boto vira gente na lua cheia, e cada tipo de boto tem sua função no mundo dos encantados”. Toda vez que vamos pescar, tomar banho temos que pedir licença a eles. Mas uma vez essa territorialidade do sagrado torna-se visível na sabedoria dos povos da floresta. Esses ensinamentos ainda mantidos hoje, contribuem para constituição de identidade, da noção de pessoa, dos valores e crenças, do coletivo social, da relação com a natureza, do respeito ao outro, do entendimento de partilha, da percepção de cada indivíduo dentro da sociedade indígena e da responsabilidade que cada pessoa carrega consigo (Kambeba, 2021).

Ainda, são realizadas críticas às concepções de infância entendidas enquanto categoria homogênea e universal (Munduruku, 2009). Nesse sentido, valorizam-se a existência de *infâncias*, com múltiplos modos de existir para além dos parâmetros ocidentalizados. Tal debate atravessa também os contextos em que muitas crianças já crescem em meio a cobranças excessivas; pressionadas a alcançar o “sucesso”, a “excelência” e posições consideradas de prestígio social (Krenak, 2022). A lógica competitiva, que sustenta a ideia de que no topo só há espaço para uma única pessoa, encontra solo fértil na falácia da meritocracia. Como observa Krenak (2022, p. 53), “por todos os lugares a gente vê jovens se sentindo expulsos do mundo”. Essa expulsão simbólica se inicia na mais tenra idade, afastando as crianças da coletividade, da criatividade, anestesiando e limitando a potencialidade de uso de seus sentidos. Esse direcionamento sempre para o futuro, segundo Krenak (2022), tem sido um dos principais fatores de sofrimento mental, uma vez que essa experiência adentra cada parte de nós, espalhando-se por todo o processo de construção de subjetividades.

No contexto escolar, essa lógica pode se expressar em práticas pedagógicas que despotencializam os corpos infantis ao restringir seus sentidos de mundo às exigências de produtividade e de competição. O valor atribuído à disciplina, ao desempenho e à eficiência pode silenciar outros modos de produção de saberes, tecidos nas brincadeiras, nos cantos, nas rodas e na valorização das experiências partilhadas coletivamente; que podem estar em conteúdos programáticas, mas não se encerram neles: " a gente deveria recepcionar essa inventividade que chega através das novas pessoas [...] capazes de inventar outros mundos – o que é muito mais interessante que inventar futuros" (Krenak, 2020, p.51).

Aproximando a isso, Ariane Kwanza (2020) reforça que a educação em Afroperspectiva não se direciona para o acúmulo de riqueza ao falar sobre profissões e carreiras possíveis. Segundo ela,

[...] a educação deve servir para as pessoas compreenderem-se como parte da natureza e da comunidade. O seu sentido social está em descobrir de que modo pode contribuir para o avanço e o equilíbrio dessa harmonia [...] como meio de encontrar um lugar onde possa potencializar ainda mais seu senso de divindade (Kwanza, 2020, p. 37).

Em diálogo, Munduruku (2009) ressalta que em filosofias indígenas o conhecimento não separa o corpo da comunidade, pois é através da escuta e das histórias que se educa e se vitaliza os sentidos da existência:

E foi vivendo a totalidade dessa cultura que descobri que a educação indígena é muito concreta, mas é ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se “concretiza” pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer contraditório à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência como se tudo fosse uma coisa única, mas um modo da mente operacionalizar o que temos a pensar e viver. (Munduruku, 2009, p. 23, grifo do autor).

A partir dessas reflexões, é possível estabelecer aproximações entre a Afroperspectividade e as filosofias indígenas a respeito da pluralidade das infâncias, bem como pela valorização da coletividade. As crianças, como destacam Noguera (2016) e Ramose (2010), são compreendidas como parte de um corpo coletivo, em que a singularidade se constrói na relação com o outro e com a comunidade. Essa concepção ressoa com os modos de compreender o tempo nas cosmo-sentidos indígenas que, como afirma Munduruku (2009), não seguem uma linearidade, mas se organizam de forma circular e contínua, entrelaçando passado, presente e futuro como dimensões conectadas. Assim, tanto na Afroperspectiva quanto em cosmo-sentidos indígenas, reconhece-se a infância como potência ancestral e comunitária, que não caminha sozinha; que se faz nas encruzilhadas entre o que foi, o que é e o que ainda é possível de vir a ser.



CAPÍTULO 2 - OS PRIMEIROS BROTOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Após o aprofundamento das raízes, surge um momento delicado, mas essencial no desenvolvimento do Baobá: o rompimento da semente e o surgimento dos primeiros brotos. Esse processo exige escolha de caminhos, adaptação e cuidado para garantir que o crescimento seja sustentável. Este capítulo trata dos percursos metodológicos que estruturam esta pesquisa, discutindo as estratégias adotadas para o processo interventivos com as crianças, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os desafios enfrentados ao longo deste trajeto. Como o Baobá, que se fortalece pouco a pouco, a pesquisa se construiu por meio de decisões metodológicas que buscaram evidenciar as vozes das crianças, valorizar as experiências compartilhadas e viabilizar espaços para que a oralidade e as suas múltiplas maneiras de expressar para além dela, pudessem ser acolhidas e respeitadas.

2.1 Pesquisa-Intervenção com Crianças

Como explicitado no capítulo um, os estudos em torno das infâncias têm evidenciado perspectivas que objetivam pelo reconhecimento das crianças como sujeitos sociais, com capacidades de produção de sentidos sobre suas existências, convocando-nos a envolvê-las ativamente nos processos investigativos com crianças. Como bem destaca Flávia Damiano (2007),

[...] O exercício de pensarmos as nossas realidades infantis será cada vez mais alcançado à medida que aceitarmos correr o risco de abrirmos espaços para que as próprias crianças possam trazer para a tessitura da teia da sua infância, fios envoltos em sentimentos, afetos, movimentos, idéias e concepções [...] os novos paradigmas da pesquisa com as crianças pequenas brasileiras precisam ser fundados numa produção científica democrática que contemple a diversidade de cosmovisões existentes no país, expressos na vida cotidiana e no universo cultural e lúdico via perspectiva infantil. (Damiano, 2007, p. 141)

Nesse panorama, autoras(es) como Lucia de Castro (2008), Anete Abramowicz (2010, 2018), Fabiana de Oliveira (2010) e Manuel Sarmiento (2015) destacam a relevância de pesquisas orientadas pelos Estudos da Infância em ambientes institucionais em que as crianças se encontram, tendo em vista que "o espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades" (Abramowicz; Oliveira, 2010, p. 48). Portanto, como Lucia de Castro (2008) explicita,

A pesquisa com crianças e jovens está determinada pela concepção que fazemos desses sujeitos, que não somente define nossa relação com eles como também funda o saber científico que produzimos. Adotar determinada concepção de infância e da juventude convoca o pesquisador a assumir as consequências de tal concepção do ponto de vista da condução do dispositivo de pesquisa, ou seja, articular consequentemente teoria (quem é a criança?) com metodologia (como pesquisar crianças e jovens?) (Castro, 2008, p. 21).

A pesquisa-intervenção, nesse contexto, emerge como um caminho metodológico potente, pois alia a produção de conhecimento à transformação das realidades vividas pelas crianças. Para tanto, exige a construção de espaços que favoreçam a escuta atenta e o registro das múltiplas formas de expressão infantil, respeitando a pluralidade de suas experiências. Ao adotar uma perspectiva dialógica e participativa, torna-se essencial problematizar os modos pelos quais a infância tem sido representada e estudada, evidenciando um compromisso ético da pesquisadora com a valorização das vozes das crianças.

Nesse sentido, Lúcia de Castro e Vera Besset (2008) ressaltam que os estudos de Pesquisa-Intervenção com Crianças têm ganhado espaço nos processos de produção de conhecimento. No entanto, quando direcionados a grupos politicamente minorizados, torna-se necessário repensar os modelos comumente adotados, especialmente aqueles que mantêm o distanciamento entre pesquisador(a) e pesquisado(a), centralizando a figura de quem pesquisa.

Há uma crítica importante à objetividade científica e à noção de neutralidade, uma vez que essas concepções sustentam relações assimétricas entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Tal estrutura favorece a sujeição das crianças dentro do processo investigativo (Castro, 2008). A questão, portanto, não é rejeitar a objetividade em si, mas reconhecer que os discursos de neutralidade científica e seus métodos “purificadores” acabam por reforçar modelos de subordinação (Portugal, 2008). Interroga-se, então: a serviço de quem — e para quem — se realiza uma pesquisa?

Conforme William Corsaro (2011), a Sociologia da Infância busca romper com estudos em que adultos falam em nome das crianças, a partir de relatórios escolares, laudos psicológicos e outros documentos que desconsideram as crianças como fontes legítimas de produção de conhecimento. Há uma urgência em realizar pesquisas que reconheçam as crianças como agentes sociais, com direito à participação ativa no processo investigativo.

Realizar Pesquisa-Intervenção com Crianças, nessa perspectiva, exige uma implicação ética e política na construção de processos compartilhados. Isso demanda o deslocamento da lógica tradicional de participação para uma outra forma de se relacionar com o campo:

“configurar um campo de investigação em que o pesquisado tem voz e se apresenta como um agente social e individual transforma essencialmente a prática da pesquisa” (Castro, 2008, p. 18). Trata-se de um posicionamento que não se resume à inclusão de conteúdos “do interesse das crianças”, mas que propõe uma dinâmica que valorize seus atos inventivos, em um plano de afetações compartilhadas com a pessoa pesquisadora, legitimando sua inserção no mundo (Almeida; Costa, 2021).

Importante destacar que, segundo Castro (2008), conduzir uma pesquisa com esses fundamentos não ignora as desigualdades estruturais existentes entre pesquisadora e pesquisado. Pelo contrário, implica considerar, ao longo de todo o processo, as assimetrias que estruturam a relação entre adultos e crianças na sociedade. A autora também problematiza que, ao se reafirmar a posição das crianças como sujeitos ainda sem capacidades plenas, frequentemente se negligencia o direito das crianças de decidirem sobre sua participação em pesquisas científicas (Castro, 2008).

Nesse panorama, a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) estabelece a obrigatoriedade do consentimento dos responsáveis e do assentimento das crianças em pesquisas. Para tanto, conforme Silvia Cruz (2019), a decisão das crianças em participar ou não da pesquisa deve ir além do consentimento formal. É necessário desenvolver mecanismos que possibilitem às crianças compreenderem o que está sendo proposto, favorecendo condições para que expressem livremente sua decisão e não se sintam coagidas a participar. A autora destaca que essas assimetrias podem ser parcialmente mitigadas quando a decisão ocorre em espaços de confiança, na presença de seus pares ou de adultos com os quais mantêm vínculos afetivos e de segurança (Cruz, 2019).

A área científica da sociologia da infância propõe, então, em alternativa, abordagens integradas de investigação que reconheçam, valorizem e explicitem pesquisas eticamente informadas com crianças, assumindo sempre que o investigador lida com dilemas éticos e as responsabilidades acadêmicas e sociais que devem ser enfrentados tendo sempre presente o princípio do superior interesse da criança (Fernandes; Souza, 2020, p. 973).

Quanto à presença da criança junto a seus pares, identifica-se que, em pesquisas interventivas, essa configuração do grupo assume uma função relevante como dispositivo metodológico de atuação no campo, ao permitir que experiências e falas circulem entre as crianças, estimulando produções coletivas (Portugal, 2008). A partir desse recurso, conforme Lúcia de Castro (2008), ressalta-se o envolvimento conjunto entre a pesquisadora e as crianças na constituição de sentidos partilhados. É fundamental, nesse processo, acolher o que pode

surgir de imprevisível no encontro com as crianças, o que convoca a repensar os modos de produção de conhecimento, o acompanhamento de processos e a ressignificação das práticas interventivas delineadas para a pesquisa.

Dessa forma, as rodas de conversa podem contribuir para reduzir um controle centralizado na figura do adulto pesquisador, por incentivar que os sentidos sejam construídos coletivamente. Também, por meio dos grupos de discussão, as crianças envolvidas na pesquisa podem sentir-se mais à vontade para contribuir com a sua voz, manifestando, inclusive, questionamentos sobre a condução do estudo e o fazer da pessoa pesquisadora (Castro, 2008). Por conseguinte, é considerado que as crianças possuem competência para questionar, desde que sejam propícias as condições para que elas assim o façam (Fernandes; Souza, 2020).

Outro ponto a ser pensado sobre os grupos, é que a partir destes encontros as narrativas atuam como dispositivos os quais

[...] os participantes constroem outros sentidos para sua experiência individual. Por narrativa entendemos o processo pelo qual os participantes se revelam mutuamente como sujeitos singulares, contando suas experiências, escutando as dos demais, enfrentando as diferenças em relação ao modo particular de cada um compreender as situações, de sentir e estar no grupo (Castro, 2008, p. 32).

Assim, objetiva-se pela valorização das narrativas em seu caráter de produção de sentidos, reafirmando o protagonismo das(os/es) pessoas que as realizam (Passos; Barros, 2009). Com este intuito, no contexto das metodologias participativas, o discurso que se revela se efetiva no diálogo colaborativo com a criança, no qual a pesquisadora desenvolve uma interpretação conjunta. Este processo envolve uma multiplicidade discursiva, destacando a importância vital da voz e da participação ativa da criança (Soares, 2005a). Assim, por meio das narrativas, pode-se expressar as singularidades das crianças participantes, bem como se adquire contorno polifônico e coletivo.

Contudo, há que se considerar, também, os modos de expressão dos que podem se silenciar nestes encontros. É importante se atentar que o intuito não se trata de “dar a voz” às crianças, expressão que pode funcionar de maneira adultocêntrica, ao partir do princípio de que as crianças precisam do consentimento dos adultos para poder falar e ser ouvidas (Abramowicz, 2008). Além disso, escutar não é o bastante, quando o intuito é se direcionar para o que as crianças falam, mas também para as condições que as possibilitem ou não de se expressarem. Tais condições são estruturadas no trajeto do processo investigativo, requerendo de quem

pesquisa uma sensibilidade crítica e prudência quanto aos dispositivos que facilitam e/ou dificultam a produção de fala (Almeida; Costa, 2021).

Segundo Natália Fernandes e Luciana Souza (2020), ao explorar a etimologia da palavra "infância", que deriva do termo latino *infans* (aquele que não fala, de "fari" que significa dizer ou falar), confrontamo-nos com desafios aparentes e paradoxais na garantia de voz para aqueles que inicialmente não têm voz. Uma vez que a própria existência da terminologia "infância" contribui para a subalternização das crianças (Sarmiento, 2008, 2011). Este contexto nos convoca para uma compreensão de voz na infância atravessada por uma multiplicidade de lentes outras, tornando imprescindível não reduzir a criança à simples oralidade, pois isso seria desrespeitar profundamente sua singularidade. Em vez disso, devemos reconhecê-la na diversidade e heterogeneidade das formas pelas quais as crianças se expressam e se comunicam (Fernandes; Souza, 2020).

Portanto, uma análise crítica dos direitos da criança deve incluir as diversas maneiras pelas quais as crianças se comunicam, seja através do corpo, de suas brincadeiras e/ou dos seus desenhos (Sarmiento, 2015). Buscamos neste estudo pela valorização de se estar no campo implicadas nos diferentes modos de se manifestar as vozes das crianças, o que requer, comumente, que recursos metodológicos sejam articulados nas práticas interventivas. Em síntese,

A possibilidade do estudo das expressões comunicativas das crianças a partir do diálogo entre diferentes formas comunicacionais (verbais, gestuais, icônicos) e entre distintos códigos, releva a importância das metodologias visuais se articularem com outras metodologias, o que contribui poderosamente para que a investigação em estudos da criança seja densa, complexa e compósita, desafiadora da imaginação metodológica do investigador e propiciadora, em geral, trabalhos científicos profusamente ilustrados e visualmente muito sugestivos (Sarmiento, 2014, p. 14).

Assim, como em demais campos de produção de conhecimento se torna necessário o desenvolvimento de metodologias de pesquisa com crianças que assumam a responsabilidade de considerar os seus direitos civis, de maneira que as produções das crianças sejam valorizadas e respeitadas no decorrer de todo o trajeto investigativo. Neste estudo, evidenciamos as oficinas de contação de história com roda de conversa e os desenhos feitos pelas crianças, práticas orientadas pelos pressupostos dos Estudos da Infância e da Pesquisa-Intervenção com Crianças, investigando sobre as potencialidades e desafios ao adotar tais recursos metodológicos no campo interventivo proposto. Logo, atentamos às práticas e saberes das crianças que participam do estudo, produzidas no curso de eventuais práticas pedagógicas de cunho hegemônico.

2.2 Literatura Infantil de temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena: nas encruzilhadas das memórias, identidades e ancestralidades.

Dando ênfase às políticas de narratividade, nesta pesquisa a contação de histórias assume papel central na condução das rodas de conversa. Trata-se de uma prática que carrega flexibilidade e potência, por possibilitar diálogo com múltiplas linguagens: literatura, música, pintura, artesanato, entre outras expressões artísticas. A articulação entre recursos orais, escritos, sensoriais e imagéticos se mostra especialmente fecunda nesse processo. Conforme destaca Gislayne Matos (2014), a contação de histórias envolve uma dimensão formativa que pode se dar no contexto escolar, mas também o ultrapassa, promovendo interações sociais e a construção coletiva de sentidos, tanto no ato de escutar narrativas infantis quanto na elaboração de novas histórias.

De acordo com a BNCC (2017), em relação à leitura de textos para as crianças na E.I., a leitura de textos na Educação Infantil, como a contação de histórias, é apontada como um recurso que permite às crianças se conectarem com as narrativas, com os personagens e com os enredos, estimulando sua imaginação e criatividade na escuta e na construção de sentidos (Brasil, 2017):

[...] é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, além de se constituir em alternativa para introduzir a criança no universo da escrita (Brasil, 2017, p. 39-40).

No entanto, ao nos direcionarmos às análises críticas sobre este documento, percebemos que essa proposta, apesar de sua potência pedagógica, torna-se limitante quando não atrelada ao comprometimento com a diversidade étnico-racial e com a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas. Nesse panorama, Keila Silva (2023), ao realizar uma análise documental da BNCC, afirma que os objetivos apresentados poderiam contemplar com maior profundidade a temática das relações étnico-raciais e os valores civilizatórios afro-brasileiros em todos os campos de experiência.

Para a autora, o silenciamento do documento diante da centralidade do tema compromete não apenas os processos formativos, mas também o próprio direito das crianças à construção identitária fundamentada no reconhecimento de sua ancestralidade. Nessa esteira,

“apesar dos avanços nas políticas que asseguram os direitos das crianças, a cidadania infantil no contexto brasileiro só será contemplada quando as relações étnico-raciais forem consideradas na Educação Infantil como prática relevante” (Silva, 2023, p. 81).

Dessa forma, embora a BNCC reconheça a importância da escuta e da contação de histórias na formação das crianças da E.I., ao silenciar explicitamente as narrativas afro-brasileiras e indígenas como importantes neste processo, o documento se distancia de um projeto pedagógico que seja, de fato, antirracista e comprometido com a justiça social desde a primeira infância.

Segundo Gislayne Matos (2014), a contação de histórias envolve uma dimensão educativa que pode estar situada no espaço escolar, mas também o ultrapassa, ao propiciar interações sociais e a construção coletiva de novos sentidos, tanto no ato de escutar narrativas quanto na criação de novas histórias.

É importante destacar que, historicamente, a oralidade foi sistematicamente deslegitimada como forma válida de construção do saber, enquanto as práticas escritas foram supervalorizadas. Atribuir à escrita o status de única e universal forma de registro de conhecimento é parte de um projeto colonial que atua no apagamento simbólico e literal de populações racializadas. Os contos orais, nesse contexto, são mais do que histórias: são dispositivos de preservação de conhecimentos ancestrais, por meio dos quais valores culturais são repassados, cultivados e ressignificados. Tais práticas possuem lugar privilegiado na produção de saberes nas culturas africanas trasladadas para a América (Martins, 2022), assim como nas comunidades indígenas.

É, pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem (Munduruku, 2009, p. 27).

A literatura, no contexto deste estudo, não se trata apenas de um artefato cultural ou de uma ferramenta pedagógica. Considero também território de disputa, onde se (re)construem memórias, pertencimentos e possibilidades de (re)existência. Quando nos direcionamos para a literatura infantil de temática africana, afro-brasileira e indígena, dá-se o enfoque para narrativas que têm a potencialidade de deslocar, tensionar experiências das infâncias racializadas, cuja existências têm sido, historicamente, silenciada ou distorcida, contribuindo para movimentos nesta área que se empenham na pluralização.

Assim, ao refletir sobre a presença da literatura de temática africana, afro-brasileira e indígena na E.I., é imprescindível o reconhecimento de que essas produções se constituem como parte de um campo simbólico de produção de subjetividades. A literatura, quando escrita, lida e compartilhada com as crianças, torna-se lugar de afirmação ou de negação de mundos possíveis e, portanto, território político e afetivo. Sua potência política e formativa não é neutra: as ausências, os silenciamentos e os estigmas reproduzidos pelas obras também são dispositivos de controle simbólico, atuando na perpetuação de hierarquias raciais e epistemológicas.

O epistemicídio demonstra que o racismo se manifesta na produção intelectual, negando a capacidade de produção de conhecimentos por e para pessoas negras. Assim, o racismo epistêmico, presente na estrutura acadêmica brasileira, interfere na produção científica gerada nestes espaços em relação à população negra. Como integrantes do povo negro, as crianças negras também são alcançadas por este tipo de racismo epistêmico (Damião; Dias; Reis, 2020, p. 7).

Nesse panorama, Débora Araújo (2018) destaca que ainda se perpetuam representações marcadas por estereótipos racistas. Embora haja movimentos que potencializam personagens racializadas nas obras infantis, ainda são recorrentes as retratarem em condições de inferioridade e de subalternização. Ainda, aponta-se para situações nas quais existem representações de personagens negras e indígenas, porém não costumam ter suas trajetórias desenvolvidas com a mesma complexidade que as personagens brancas.

Assim sendo, percebo que nos Contos de Fadas o racismo é expressivo pela ausência da imagem do negro, havendo uma manifestação constante do preconceito baseado em diferentes fenótipos, ou seja, pela constante afirmação de um ideal de comportamento e beleza. Nesta perspectiva, os processos de construção identitária das crianças negras ocorrem de forma extremamente conflituosas, pois ao utilizarem o imaginário elas percebem que a imagem do negro é sempre negativa, estas então não reconhecem suas características corporais no modelo apresentado como ideia (Guimarães, 2014, p. 19).

Nesse cenário, a literatura infantil de abordagem afirmativa e cuidadosa com tais questões — aquela que se compromete com a valorização das histórias, culturas e estéticas negras e indígenas — aparece como contracorrente: como espaço de possibilidade de viabilizar outros imaginários e de fortalecimento identitário. A literatura infantil pode contribuir substancialmente para construções identitárias afirmativas.

Chirley Domingues e Eliane Debus (2020) propõem que a literatura no ambiente escolar não seja apenas uma prática de escuta, mas um gesto político de escuta estética, crítica e sensível.

[...] consideramos que em sala de aula a leitura do texto literário deve proporcionar a sensibilização, mas não apenas isso, é preciso, também, provocar a apreciação estética, bem como o posicionamento crítico do leitor que é o que, em certa medida, se provoca nos alunos que participaram de uma atividade de leitura que seja interessante e significativa” (Domingues; Debus, 2020, p. 47).

A criança que lê — ou que ouve ler — é também uma pesquisadora do mundo. É preciso evidenciar que as crianças não apenas interpretam, mas criam, reelaboram, constroem sentidos quando entram em contato com a literatura, sendo alfabetizadas ou não. Considerando que a literatura infantil é uma experimentação que envolve múltiplos dos nossos sentidos, a partir de suas imagens, texturas, cores, no folhear as páginas com seus dedos.

Com o intuito de analisar os desenhos de autorretrato como ferramenta de apreensão dos processos de autoidentificação e heteroidentificação étnico-racial, neste estudo propus às crianças a realização de autorretratos, convidando-as a desenharem a si mesmas a partir de como se percebem. A atividade foi proposta em confluência com as contações de histórias e em dois momentos distintos: o primeiro antes das rodas de conversa e o segundo ao término destas.

Susan Wright (2007) nos auxilia quanto a interpretação dos desenhos a partir do conceito de “intratextualidade”, no qual o ato de desenhar-contar amplia os meios com os quais as crianças podem criar e compartilhar sentidos, organizar imagens, construir ideias e transmitir sentimentos, sendo frequente as crianças realizarem narrações gráfico-verbais de acontecimentos, objetos, personagens de forma

(a) não verbal: representação gráfica (originada da imagética e da memória visual-espacial); comunicação cinestésica corporal através de ações e gestos expressivos (originados da memória motora)

(b) verbal: contar sobre o desenho (falar sobre os personagens, objetos, eventos, sequências, detalhes gráficos ou outras características relevantes do desenho, que frequentemente inclui onomatopeias [ou seja, o uso de palavras ou imitação vocal da coisa ou ação designada]) (Wright, 2007, p. 38, tradução nossa).

Consoante a isso, a intenção ao articular os autorretratos à escuta das narrativas e às conversas que delas derivaram, foi a de acompanhar possíveis movimentos na forma como as crianças se representam nos desenhos e suas práticas discursivas, seus gestos e seus questionamentos, quando realiza essa atividade. Não se tratava de avaliar mudanças lineares ou

de esperar uma transformação explícita, mas de lançar uma percepção atenta para os gestos, cores, proporções e falas que se manifestam no processo, sinais de sentidos que se (re)constroem.

Aquilo que a criança pequena, ainda não escolarizada, manifesta em suas falas e em seus desenhos não constitui apenas rabiscos ou grafismos típicos desta ou daquela etapa de desenvolvimento, como nos levam a crer as culturas de texto tidas por universais. Tais grafismos são a expressão de uma realidade com a qual ela lida a partir de fragmentos do conhecimento gestado por suas experiências e é desse modo que crianças de todas as idades e culturas dizem o que sabem e que identificam o que as cercam (Gusmão, 1999, p. 50-51).

A proposta parte do reconhecimento de que o desenho infantil, especialmente quando aliado à contação de histórias, pode ser compreendido como uma forma legítima de expressão e produção de conhecimento. Como enfatiza Barbosa (2010), o desenho é uma linguagem da infância, que carrega potência simbólica e revela modos de estar no mundo. Não é apenas ilustração, mas narrativa gráfica daquilo que a criança vê, sente e elabora sobre si mesma e sobre os outros.

Compreende-se também que, muitas vezes, os desenhos das crianças são julgados a partir de um posicionamento adultocêntrico e normativo, que desvaloriza as produções infantis por não corresponderem a critérios estéticos pré-estabelecidos. Márcia Gobbi (2022) aponta que as crianças, sobretudo as menores, são frequentemente vistas como "não desenhistas", como se suas criações não fossem suficientes para serem lidas como expressão legítima de seus modos de ver e habitar o mundo. Nesse estudo, ao contrário, parte-se do princípio de que os traços infantis são atravessados por experiências, afetos, referências culturais e imagéticas, e que, por isso, merecem ser escutados com delicadeza e respeito.

Ao associar os autorretratos com as rodas de conversa mediadas por histórias que colocam em cena personagens negras, indígenas, contextos diversos e pertencimentos afirmativos, procurou-se também tensionar os limites da representação. Como afirmam Cunha, Debus e Passos (2020), a literatura pode operar como capaz de mover os imaginários infantis e ampliar as possibilidades de representação de si e do outro. Desenhar a si mesma após ouvir histórias que trazem outras corporalidades, afetos e mundos possíveis pode ser uma forma de reconfigurar, ainda que sutilmente, a autoimagem e os sentidos de pertencimento étnico-racial.

Assim, os autorretratos não foram apenas dispositivos gráficos, mas também formas de escuta: de si, do outro, da história contada e das vozes ancestrais que reverberam nas narrativas. A análise dessas produções, realizadas antes e depois das rodas de conversa, buscou, portanto,

apreender gestos sutis de reconhecimento e de deslocamento que podem emergir quando as crianças têm acesso a referências que afirmem e valorizem positivamente seus fenótipos.

2.3 Procedimentos Metodológicos

Consideramos, em nosso percurso metodológico, a importância de produzir pesquisas que evidenciem as vozes das crianças pequenas, uma vez que, como destaca Flávia Damião (2007), aquelas com menos de sete anos têm recebido pouca atenção da comunidade científica, especialmente no que se refere às discussões sobre relações étnico-raciais. Nesse sentido, a pesquisa de campo foi realizada em uma turma do 5º agrupamento de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Rondonópolis, envolvendo crianças de cinco a seis anos de idade. No capítulo 3 são trazidos os detalhes sobre a inserção no campo.

Os procedimentos metodológicos consistiram na proposição para as crianças desenharem autorretratos e participarem das oficinas de contação de histórias envolvendo a temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena em roda de conversa. Ainda, os diários de campo constam como recurso metodológico utilizado ao longo de todo o processo. Nele, foram anotadas, com respectivas datas, as atividades realizadas, as percepções diárias e entendimentos das situações ocorridas. Com isso, os textos dos diários de campo figuram como materiais de análise fundamentais do processo de intervenção proposto, auxiliando, ainda, na permanente avaliação das práticas realizadas e de suas possíveis reconsiderações e permitindo alterações quando a prática interventiva informar essa necessidade, bem como quando o cuidado aos processos de existências de participantes demandarem mudanças nos percursos metodológicos.

Dessa maneira, o percurso metodológico deste estudo se realizou a partir das seguintes etapas: diálogos com a gestão e com a professora responsável pela turma; observação e inserção da pesquisadora no campo de pesquisa; primeiro momento de desenho de autorretrato pelas crianças; construção das oficinas de contação de histórias com as crianças; realização das rodas de conversa; segundo momento de desenho de autorretrato pelas crianças.

Antes do início das intervenções no campo, foi realizado um convite de participação direcionado às mães, pais e/ou responsáveis pelas crianças potencialmente participantes da pesquisa. Em caso de aceite, foi solicitado, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução 510/2016 (Brasil, 2016), a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice 1) pelos familiares e pela professora responsável pela turma, autorizando a sua participação no estudo (apêndice 2). As crianças também assinaram Termo de Assentimento

Livre e Esclarecido (TALE) (apêndice 3), produzido em linguagem acessível a elas. Os termos tiveram como intuito garantir que familiares, professora e crianças tenham pleno conhecimento do projeto, incluindo seus objetivos, eventuais riscos, caráter voluntário da participação, necessidade de elaboração de um diário de campo para análise das experiências e o direito de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Nos horários de entrada e saída das crianças na escola, permaneci do lado de fora da sala, conversando com os responsáveis para apresentar a pesquisa, esclarecer eventuais dúvidas e solicitar a autorização por meio da assinatura do termo de consentimento. Como algumas crianças estiveram ausentes em determinados dias e, em alguns casos, foram buscadas por pessoas que não eram seus responsáveis legais, precisei retornar em outras visitas para concluir a coleta.

Enquanto carregava os termos, algumas crianças me perguntaram sobre o que se tratava. Nessas ocasiões, mostrei a elas um dos papéis contendo o TCLE e expliquei que era um documento para que eu obtivesse a autorização de suas(seus) responsáveis para a participação na pesquisa. Durante uma dessas interações, por exemplo, uma das crianças comentou, animada, que sabia escrever o próprio nome. Respondi que, além de conversar com as(os) responsáveis, também iria conversar com a turma sobre a pesquisa, para que elas pudessem decidir se queriam participar. Expliquei ainda que haveria um papel específico para elas assinarem, caso desejassem participar.

Após a autorização da mãe, pai ou responsável por cada criança pertencente a turma, reuni com as crianças para conversar com mais detalhes sobre a pesquisa a partir do TALE. Para isso, fiquei sentada de frente e próxima a elas, retomei sobre o que havia dito quando me apresentei para elas e iniciei a leitura do termo, feito em forma de contação de histórias. O Termo de Assentimento foi feito de modo a ser mais acessível para as crianças compreenderem, em formato de história em quadrinhos, com balões de fala e gravuras para facilitar a visualização do conteúdo pelas crianças. Busquei fazer com que este momento fosse mais interativo, então realizei perguntas sobre o que elas entendem como racismo e duas crianças responderam associando ao bullying e a fazer maldade com outra pessoa. Mais tarde, durante o recreio, a professora mencionou que não é uma temática muito evidenciada com as crianças e que, muito possivelmente, isso seja o motivo pelo qual elas não associam o racismo.

Após finalizar a contação de história sobre a participação na pesquisa, deixei em aberto para que as crianças fizessem perguntas, a fim de acolher possíveis dúvidas que surgissem. Elas demonstraram interesse, principalmente, em compreender o que seria uma pesquisa. Perguntei o que imaginavam ser, e responderam que não sabiam; algumas perguntaram se era "coisa da

faculdade", assenti e então comecei a explicar como funciona. Foi um momento desafiador para mim, sobretudo porque, até então, nunca havia conversado sobre pesquisa com uma criança. Vieram, então, as preocupações: como explicar o que é uma pesquisa de modo acessível, evitando uma linguagem rebuscada, tão comum nos contextos acadêmicos. Busquei, então, fazer associações próximas ao contexto delas: comparei o mestrado com a escola, e a pesquisa com as atividades que a professora propõe.

Após a conversa inicial, convidei as crianças interessadas a assinarem o TALE, questionando qual apelido gostariam de usar na pesquisa. Acompanhei individualmente cada uma das que demonstraram interesse, auxiliando-as no momento da assinatura. Durante essa interação, expliquei a função do apelido e percebi que algumas crianças se entusiasmaram com a ideia, escolhendo nomes inspirados em animações que gostavam, como Elsa e Rapunzel. Outras, no entanto, disseram que não sabiam qual apelido escolher ou que preferiam não escolher. Nessas situações, observei seus pares tentando ajudá-las a encontrar um nome. Algumas crianças optaram por não escolher um apelido e, diante disso, perguntei se poderia sugerir um. Algumas concordaram, enquanto outras manifestaram o desejo de usar seus próprios nomes. Essa preferência por manter os nomes reais levantou uma reflexão sobre como proceder, considerando os cuidados éticos e a necessidade de garantir o sigilo da identidade das participantes no estudo. É importante destacar que, durante cada intervenção deste estudo, reiterava os acordos previamente estabelecidos. Informava novamente sobre o uso do gravador e das anotações, enfatizando a liberdade plena das crianças de interromper ou desistir de sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou constrangimento. Essa abordagem buscava garantir um ambiente seguro e respeitoso para todas as participantes.

Em visitas posteriores, conversei individualmente com as crianças que haviam faltado anteriormente, explicando os detalhes da pesquisa e apresentando o Termo de Assentimento na forma de história em quadrinhos. Uma das crianças decidiu não participar do estudo, e seu desejo foi prontamente respeitado.

Assim como foi feito com as crianças, propus à professora que ela pudesse decidir de que maneira gostaria de ser nomeada nesta pesquisa e, por sua escolha, a decisão de definir o nome ficou comigo. Escolhi chamá-la pelo nome "Nala". Busquei estabelecer diálogo com a ancestralidade e os sentidos que esse nome carrega. "Nala" tem origem na língua suaíli, falada em diversos países africanos, e pode significar "presente" ou "dádiva"; algo precioso e valioso. Além disso, em algumas tradições africanas, o nome também está associado à rainha, símbolo de liderança e de proteção. Dentro desta pesquisa, "Nala" representa a professora como mediadora do saber, alguém que, assim como muitas outras educadoras negras ao longo da

história, em diferentes tempos e espaços, têm sido fundamentais na luta por uma educação antirracista.



CAPÍTULO 3 - O TRONCO QUE SE EXPANDE: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

O tronco do Baobá cresce e se desenvolve lentamente, adquirindo resistência e proteção. Com sua base ampla e firme, ele oferece espaço para a vida, tornando-se um lugar de encontros coletivos. Este capítulo narra o processo de inserção no campo de pesquisa, descrevendo as interações iniciais com as crianças, com a equipe escolar, os primeiros diálogos e o estabelecimento dos laços necessários para a realização deste processo investigativo na Educação Infantil. Assim como o Baobá necessita de tempo e de cuidado para expandir seu tronco e se conectar com o ambiente ao seu entorno, a pesquisa precisou ser conduzida com sensibilidade, permitindo que as crianças se sentissem confortáveis para compartilhar suas percepções e vivências comigo. Esse momento representa o enraizamento da pesquisa no campo, tornando-me parte do cotidiano escolar e possibilitando um estar mais atento e respeitoso.

Ao longo do percurso desta pesquisa, realizei 19 visitas à escola, incluindo as idas iniciais destinadas ao diálogo com a gestão escolar sobre a proposta do estudo. A presença na E.I. foi sendo tecida aos poucos: transitando pelas salas e pelos corredores; construindo, com as crianças, as oficinas e rodas de conversa; dialogando com elas no pátio, durante o recreio e em suas atividades cotidianas; estabelecendo parceria com a professora responsável pela turma.

Foi a partir das perguntas inesperadas, dos processos de aprendizagem coletivos, dos sentidos atentos das crianças e dos abraços espontâneos que recebi ao longo das visitas, que percebi o campo como um território vivo. A cada retorno, algo se deslocava — em mim e, talvez, nas próprias crianças —, manifestando-se como um terreno fértil para a escuta ativa, com todos os cinco sentidos, das infâncias que ali transitavam.

3.1 Relatos sobre a inserção no campo interventivo

Meus primeiros contatos com o campo de pesquisa ocorreram por meio da indicação da EMEI por colegas do mestrado e pela minha orientadora, especialmente por se tratar de uma escola reconhecida pela receptividade a projetos propostos por universidades da região. Inicialmente, entrei em contato com a coordenação no segundo semestre de 2023, via mensagem, com o objetivo de agendar uma visita à instituição. Essa visita teve como intuito conhecer o espaço e apresentar a proposta da pesquisa à equipe gestora. Fui acolhida de maneira

receptiva pela coordenação, que demonstrou interesse no estudo, apontando que a temática étnico-racial é uma demanda recorrente da escola, sobretudo no sentido de abordá-la de forma contínua, “para além do mês de novembro”. Assim, a participação na pesquisa foi prontamente aprovada pela gestão da escola.

Além do diálogo com a coordenação, tive a oportunidade de conhecer as crianças, professoras e demais integrantes da equipe escolar, bem como o ambiente da escola. O espaço conta com diversas áreas livres, o que possibilita maior movimentação das crianças. Há um parque de areia, pátio, brinquedos de plástico, pula-pula e uma extensa área verde ao redor. Chamou minha atenção a proposta pedagógica de expor desenhos e outros trabalhos artísticos das crianças nas paredes, algo que contrastou com minha experiência pessoal na E.I., quando, segundo as professoras, colar materiais era proibido para evitar danos à pintura. As salas de aula também se destacam pela organização e pelas temáticas específicas. São, ao todo, seis salas: música e movimento, ciências e tecnologia, literatura, ateliê, jogos e brinquedoteca. Essas salas são dispostas em formato de semicírculo e conectadas por um corredor. Durante a semana, as turmas circulam entre elas, realizando atividades planejadas de acordo com o objetivo pedagógico de cada espaço.

Após a visita e o diálogo inicial com a coordenação, ficou acordado que eu iniciaria minhas idas à escola assim que a pesquisa fosse aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (anexo 1). Antes de iniciar as intervenções, a gestão autorizou que eu realizasse visitas preliminares com o objetivo de me inserir no campo de estudo. Essa etapa foi essencial, considerando que, até então, o território da E.I. por mim desconhecido. Embora o processo de pesquisa envolva o aprofundamento em referenciais teóricos sobre a Educação Infantil, é imprescindível estabelecer uma conexão prática com o contexto e com as pessoas que dele fazem parte.

Posteriormente à visita à escola, realizei uma apresentação da pesquisa, de forma presencial, à Secretária Municipal de Educação. Durante a reunião, discutimos os pressupostos do estudo e esclareci dúvidas quanto aos procedimentos metodológicos e à organização das minhas visitas. Ao final do encontro, a Secretária entrou em contato com a EMEI para obter mais informações sobre a conversa que tive com a gestão. Após isso, autorizou formalmente a pesquisa por meio da assinatura da carta de anuência (apêndice 1).

Considerando que a aprovação pelo CEP ocorreu apenas ao final do período letivo, as intervenções foram realizadas somente em 2024. No entanto, a gestão da escola autorizou minha presença previamente, permitindo que eu conhecesse mais profundamente o espaço, as crianças, a equipe e a rotina da E.I. na instituição. Realizei, portanto, duas visitas à EMEI, nas

quais tive a oportunidade de estar no campo de pesquisa de maneira mais direta, incluindo contato com a proposta das salas temáticas.

Iniciei essas visitas com certa insegurança, receosa de como minha presença seria percebida pelas pessoas que compõem esse território. Felizmente, fui recebida de forma atenciosa, especialmente pelas crianças, que, curiosas, fizeram diversas perguntas sobre minha presença na escola, convidando-me para brincar e dançar com elas.

Neste primeiro momento, a interação com as professoras foi mais limitada, restringindo-se principalmente a conversas sobre demandas relacionadas a transtornos do neurodesenvolvimento, tanto em relação a crianças com diagnósticos já confirmados quanto àquelas em que havia suspeitas. Nesses momentos, busquei orientar sobre possíveis encaminhamentos, embora sem aprofundamento, especialmente por não se tratar de uma área da psicologia com a qual possuo maior familiaridade.

Além disso, ouvi discursos de alguns integrantes da equipe escolar que interpretavam minha presença como ligada à observação do comportamento das crianças; como se eu estivesse ali para “ver se elas estavam se comportando bem”. Essa percepção me preocupou, sobretudo pelo impacto que poderia gerar na forma como as crianças se relacionavam comigo. Não era esse o lugar que eu desejava ocupar. Não era meu objetivo ser figura de autoridade ou vigilância. Ainda assim, compreendo que tais interpretações surgem com frequência das relações adultocêntricas que marcam os cotidianos escolares e os modos como a infância é, muitas vezes, lida como algo a ser vigiado, corrigido ou normalizado.

Em 2024, retornei às atividades na escola, iniciando com uma reunião com a coordenadora e a diretora da instituição. Nesse encontro, abordamos o andamento da pesquisa, incluindo aspectos como a estruturação das minhas visitas, a duração das idas à escola e a preferência em trabalhar com crianças do quarto ou do quinto agrupamento. Após esclarecerem algumas dúvidas, a gestão sugeriu que o estudo fosse realizado em uma sala do quinto agrupamento. Comentaram que a turma era considerada uma das mais “agitadas” e que isso poderia tornar o estudo desafiador, mencionando exemplos de comportamentos descritos como “difíceis de lidar”, incluindo xingamentos e agressões físicas entre colegas. Também destacaram a presença de uma criança com Transtorno do Espectro Autista, nível 3 de suporte, observando que ele poderia acabar não participando efetivamente da pesquisa. Refleti sobre a fala, considerando necessário evitar que este estudo se tornasse mais um mecanismo de exclusão e de reprodução do capacitismo. Assim, considerei importante pensar em formas de viabilizar a participação dessa criança, caso fosse de seu interesse.

Após esse diálogo, a professora responsável foi convidada a participar da reunião, com o objetivo de apresentar o estudo e obter seu consentimento. Expus brevemente a proposta e, ao final, a professora Nala, mulher cisgênero e preta, afirmou considerar a pesquisa pertinente e se dispôs a colaborar, tanto na aproximação com o campo e com as crianças quanto nos movimentos interventivos propostos. Em seguida, convidou-me a conhecer a turma, que naquele momento estava na sala de dança e movimento com a Acompanhante Terapêutica. Considero importante mencionar que a professora também cursa mestrado em Educação e pesquisa sobre a temática das relações étnico-raciais.

Ao chegarmos, Nala pediu que as crianças se sentassem encostadas na parede e as apresentou a mim, criando espaço para que eu também me apresentasse. Fui calorosamente recebida com abraços e olhares curiosos. Apresentei-me como psicóloga e pesquisadora, expliquei um pouco sobre minha profissão e sobre o objetivo da pesquisa, deixando o espaço aberto para perguntas. As crianças demonstraram interesse em saber se eu voltaria à escola, se seria “professora” delas e o que exatamente faria ali. Respondi com atenção, introduzindo a ideia do processo de consentimento e assentimento, e mencionei que, em uma das visitas, contaria uma história explicando a pesquisa, para que elas pudessem decidir sobre sua participação. Algumas demonstraram entusiasmo, levantando as mãos para dizer que gostariam de participar.

Na sequência, as crianças foram para o lanche na cantina. Aproveitei o momento para observar o ambiente escolar — incluindo as colagens de obras de arte nas paredes — e para conversar com algumas crianças que se aproximaram, curiosas para me conhecer. Perguntei seus nomes e me engajei em pequenas interações, buscando fortalecer minha familiaridade com o espaço e com elas. Após o lanche, retornamos à sala, onde a professora organizou uma atividade educativa relacionada à prevenção e proteção contra a violência sexual infantil, como parte de um projeto escolar. A atividade envolvia uma música que ensinava sobre as partes do corpo que podem ou não ser tocadas. A professora Nala tocou a música uma vez para introduzir o conteúdo, fez perguntas sobre o que haviam compreendido e, em seguida, tocou novamente, convidando as crianças a cantarem junto.

Posteriormente, as crianças foram para o recreio, momento em que músicas costumam ser colocadas no pátio da escola, trazendo outro ritmo para o espaço, acompanhando o movimento e a energia das crianças. Participei de brincadeiras e interagi com algumas delas, inclusive em uma atividade de dobradura proposta por uma das professoras. Thomaz, uma das crianças, me pediu que fizesse um avião de papel. Respondi que só sabia fazer barquinho e ele deu risada. Quando perguntei se ele sabia fazer, respondeu que sim e se ofereceu para me

ensinar. Sentou ao meu lado e, com paciência, guiou-me nas dobraduras. Agradei por ter me ensinado. Embora meu avião não tenha voado muito bem, Thomaz comentou que eu precisava praticar mais vezes e que, com o tempo, conseguiria fazer voar. Acrescentou também que meu avião “tinha ficado legal” e se propôs a provar que ele podia sim voar. Isso me pareceu que despertou o interesse de outras crianças, que começaram a me mostrar os aviões de origami que haviam feito.

Antes de ir embora, permaneci na sala interagindo com as crianças, que me fizeram perguntas sobre minha vida: se eu tinha pais, como cheguei até a escola, se gostava de certos alimentos ou músicas. A troca foi bastante afetuosa, retribuí as perguntas com curiosidade e escuta. Algumas crianças, em meio à conversa, interrompiam para brincar, mostrar movimentos e fazer “estrelinhas” com o corpo, enquanto Nala tentava organizar o ambiente, pedindo que se sentassem e aguardassem pelas(os) responsáveis. Após a maioria das crianças irem embora, despedi-me daquelas que ficaram e conversei brevemente com a professora. Compartilhei com ela minha insegurança inicial em relação à aproximação com a turma, mas destaquei como a recepção calorosa das crianças ajudou a fortalecer minha confiança no processo.

Em minha segunda visita à EMEI, cumprimentei as pessoas que encontrei pelo caminho e me dirigi à sala onde as crianças estavam, no ateliê. Assim como na primeira vez, a professora pediu para que elas se sentassem encostadas na parede, lado a lado. Ao cumprimentá-las, expliquei os objetivos da visita do dia e, mais uma vez, fui recebida com abraços calorosos. Algumas crianças haviam faltado na minha primeira ida, então aproveitei para me apresentar novamente.

A professora Nala deu continuidade ao projeto de prevenção e proteção contra a violência sexual infantil, conduzindo uma atividade de colagem em folhas A4 com folhas secas e canudos coloridos, que formavam a flor símbolo do movimento. Observei e acompanhei a atividade, sendo chamada por algumas crianças para ajudá-las com as colagens. Elas estavam dispostas em carteiras organizadas em formato circular, o que facilitava a interação entre elas durante a atividade. Essa disposição permitiu observar as crianças que se expressavam com mais frequência, aquelas que me chamavam para ver suas colagens ou iniciavam conversas comigo e com a Nala, bem como aquelas que eram mais reservadas ou quase não se comunicavam. Procurei me aproximar, na medida do possível, perguntando seus nomes e conversando sobre a atividade que estavam realizando.

Como houve poucas ausências nesse dia, consegui ter uma visão mais abrangente do perfil étnico-racial da turma. Em minha leitura de heteroidentificação, considero que a maioria das crianças é negra, sendo sete delas pardas — Unicórnio Rosa, Gatinha, Luanny, Luan,

Guilherme e Emanuel — e cinco pretas — Caleb, Luís, Princesa, Homem Aranha e Millena. Oito crianças são brancas: Cabeça Mole, Alerquina, Princesa Sofia, Thomaz, Lindinha, Rapunzel, Helena e Ana Letícia. Apenas uma criança se autodeclara amarela, Alex, e não há crianças indígenas na sala (quadro 1).

Quadro 1 – Heteroidentificação racial das crianças, realizada pela pesquisadora.

Heteroidentificação Racial	
Nome da criança	Cor
Ana Letícia	Branca
Alex	Amarelo
Caleb	Preto
Emanuel	Pardo
Luís	Preto
Cabeça Mole	Branco
Homem Aranha	Preto
Millena	Preta
Helena	Branca
Alerquina	Branca
Guilherme	Pardo
Luan	Pardo
Princesa Sofia	Branca
Gatinha	Parda
Princesa	Preta
Thomaz	Branco
Luanny	Parda
Lindinha	Branca
Rapunzel	Branca
Unicórnio Rosa	Parda

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

No recreio, observei as crianças brincando, correndo e, em alguns momentos, entrando em desavenças, que eram mediadas pelas professoras. Durante as pausas nas brincadeiras, algumas vieram conversar comigo. Unicórnio Rosa, por exemplo, me contou que sua sala favorita na escola era aquela onde estávamos. Perguntei se ela havia gostado de fazer as colagens, e ela respondeu que sim, mas que preferia desenhar. Em seguida, segurou minhas

mãos e começou a dançar, dizendo que eu não precisava ficar com vergonha de dançar também. Ri e perguntei por que ela achava que eu estava envergonhada, ao que respondeu: “É porque você fica aqui parada, tem que se mexer”. Percebi que, de fato, estava mais contida, como ela observou, e decidi acompanhá-la na dança. Isso me fez lembrar dos meus movimentos de criança, mais livres, mais espontâneos. Recordei como eu gostava de dançar e me dei conta de que não dançava há muito tempo.

Em uma das minhas visitas, cheguei à EMEI no momento em que estava sendo finalizado um evento cultural no pátio da escola, envolvendo todas as turmas. Mais tarde, perguntei às crianças sobre esses momentos, e elas me explicaram que, em alguns dias, ensaiam e apresentam para os colegas de outras salas. Nala acrescentou que esses eventos ocorrem frequentemente às sextas-feiras, com apresentações de músicas, danças e brincadeiras. Ao longo do meu percurso nesse território, momentos como esse, em que perguntava às crianças e à professora sobre a rotina escolar, foram fundamentais para aprofundar minha compreensão sobre o funcionamento da instituição. Essa troca de informações e vivências foi se tornando cada vez mais rica, permitindo-me construir um panorama mais amplo sobre o ambiente e suas dinâmicas.

Após o evento, seguimos para a sala de Ciências e Tecnologia. O ambiente contava com quatro ou cinco mesas circulares, cada uma acomodando cerca de cinco crianças. Naquele dia, as atividades abordaram os conceitos de município, estado, país, bairros e os lugares que compõem uma cidade. A professora conduziu a aula com explicações no quadro e uma contação de histórias. Antes de iniciar o livro, ela e as crianças cantaram uma canção-convite: “Vai começar a história, começar a contação. Se prepara, minha gente, e abra o seu coração!” Durante a leitura, Nala mostrou as ilustrações e, de maneira respeitosa, fez pausas para ouvir e acolher os comentários das crianças. Notei que, inicialmente, as crianças demonstraram interesse e engajamento. No entanto, com o passar do tempo, outras coisas começaram a chamar a atenção de algumas delas, que se dispersaram e passaram a brincar ou conversar. A professora Nala manteve o foco na atividade, convidando essas crianças de volta ao diálogo de forma cuidadosa.

No recreio, tive a possibilidade de conversar com a professora sobre a viabilidade das rodas de conversa com contação de histórias como um recurso metodológico para minha pesquisa. Foi um momento importante para discutirmos o planejamento dessas atividades, a reação das crianças e sugestões quanto à duração média de cada intervenção. Nala também se dispôs a me ajudar na escolha dos livros que poderiam compor a pesquisa, considerando os objetivos que eu havia apresentado a ela e à equipe.

Nesse contexto, foi comentado que a temática étnico-racial não tem sido muito abordada nos planejamentos e projetos escolares. Nala compartilhou sua percepção de que as crianças são plenamente capazes de discutir relações étnico-raciais, identificando, em suas vivências, processos de autoidentificação e heteroidentificação. Ela destacou a importância de abordar esse tema, mencionando já ter presenciado comentários racistas em sala de aula entre as crianças.

No encerramento da aula, conversei com algumas crianças que aguardavam suas(seus) responsáveis sobre as atividades do dia, buscando me aproximar e entender como se sentiam em relação aos momentos de contação de histórias. Alerquina, Princesa e Millena disseram que gostavam e mencionaram que uma das salas tinha muitos livros, demonstrando interesse em falar sobre isso.

Em outra visita, planejava dar início às intervenções, mas, devido às atividades previstas para o dia, houve pouco tempo disponível, pois a turma participaria de um evento cultural no pátio, com uma apresentação especial. Nala disponibilizou acessórios, como tiaras e cabelos coloridos, para que as crianças se enfeitassem. A maioria dos garotos optou pelos cabelos coloridos, enquanto todas as garotas escolheram as tiaras. Durante esse momento, Alerquina me convidou a usar um dos acessórios e colocou em mim uma tiara vermelha com estrelinhas.

Enquanto isso, Alex estava em dúvida sobre qual acessório usar, mas decidiu por uma tiara. Ao ver isso, Alerquina comentou com as outras crianças que ele estava usando algo "de menina". Com cuidado, perguntei a ela por que ele não poderia usar a tiara, ao que ela respondeu: "*é porque é de menina, tia. Os meninos usam a peruca*". Alex, por sua vez, afirmou que queria usar a tiara e pediu para que eu a arrumasse em seu cabelo, o que fiz prontamente.

Evidencio, sobre a situação ocorrida antes da apresentação, sobre como as normativas de gênero se estabelecem no cotidiano das crianças menores. Alerquina ter associado a tiara como sendo um adorno feminino não foi por interferência da professora Nala, uma vez que ela havia possibilitado espaço para que elas escolhessem qual acessório gostariam de usar. Contudo, pode-se inferir que isso se manifestou devido a internalização de convenções sociais que delimitam o que é socialmente considerado "adequado" para meninos e meninas. Isso porque, desde a infância, as crianças também compreendem percepções binárias de gênero, a partir de suas interações dentro e fora do espaço escolar.

No contexto escolar, Guacira Louro (1997) evidencia que se trata de um dos espaços fundamentais para a construção das identidades de gênero, sendo um ambiente que pode reforçar tais estereótipos, entretanto, não obstante seja espaço também para se colocar em evidência o questionamento dessas normas com as crianças e entre elas. A partir de minha

intervenção, ao perguntar para Alerquina sobre a separação entre “coisas de menino” e “coisas de menina”, objetivei produção reflexão sobre construções sociais de gênero, uma vez que, consoante as contribuições de Louro (1997), tais problematizações no cotidiano podem contribuir para a produção de deslocamentos dessas normativas.

Judith Butler (1990) teoriza sobre gênero não se tratar de uma identidade fixa, mas um conjunto de performances reiteradas ao longo do tempo. Em diálogo com o ocorrido, destaco sobre a escolha dos acessórios pelas crianças como mediada por discursos culturais que normatizam expressões de gênero. Por Alex ter hesitado na escolha do acessório, pode-se inferir, talvez, um tensionamento entre o seu desejo e as expectativas sociais. Todavia, no momento em que ele manteve a sua escolha pela tiara e sua escolha é acolhida ao ajudá-lo a colocar em seu cabelo, Alex contrapõe a essa lógica normativa de gênero.

Nesse sentido, é importante considerar que a infância não é um espaço neutro. Conforme apontam Leonardo Souza e Raquel Salgado (2018), “a aura sagrada e secular da inocência em torno da infância mantém ainda, nos dias de hoje, sua força nos discursos sociais de proteção, cuidado e educação das crianças” (Souza; Salgado, 2018, p. 244). Tal concepção de infância pode impedir que crianças sejam reconhecidas como sujeitos capazes de vivenciar e tensionar normas de gênero, restringindo seus modos de expressão ao que é socialmente compreendido como “inocente” e “apropriado” para elas.

Da mesma maneira que se apresenta tal perspectiva idealizada e despolitizada sobre as infâncias, frequentemente é mobilizado pelo adultocentrismo, também, a desconsideração da capacidade das crianças de refletirem — ainda que por outras formas de expressão que não apenas a linguagem oral — sobre o racismo, a branquitude e seus efeitos no cotidiano. Ao reduzir as infâncias à sua etimologia *infans*, supondo a ausência de qualquer consciência crítica pelas crianças, negligencia-se a potência que seus gestos, falas, brincadeiras, perguntas e silêncios carregam como modos legítimos de produção de sentidos.

Portanto, reconhecer as crianças como produtoras de cultura e de múltiplos modos de se expressarem — como propõem os Estudos da Infância — é também deslocar as lentes adultocêntricas que as posicionam como sujeitos em “formação”, desconsiderando seus modos próprios de existência. Importante que estejamos atentas aos pequenos gestos de subversão que as crianças realizam no cotidiano escolar, escolhas que parecem simples, como o uso de uma tiara, mas que revelam potências de resistência frente às normativas de gênero (Souza; Salgado, 2018).

Além disso, em diálogo com as discussões realizadas pela Interseccionalidade, como a partir de Kimberlé Crenshaw (2002), Patricia Hill Collins (2019) e Carla Akotirene (2019), é

possível refletir sobre como as identidades de gênero são construídas na intersecção com outros marcadores da diferença, como os de raça, classe e idade. Ao direcionar para o processo de socialização das crianças, por mais que haja um enfoque neste estudo às relações étnico-raciais, é inerente que as intervenções considerem o modo como demais categorias sociais também atravessam o processo identitário das crianças e suas expressões no cotidiano.

Na mesma medida, a interseccionalidade nos ajuda a compreender que as normas de gênero não operam isoladamente, mas em articulação com outros marcadores sociais. As expectativas em torno das performances de masculinidade e feminilidade não são as mesmas para todas as crianças; elas variam de acordo com recortes de raça, classe e contexto sociocultural (Collins, 2019). Assim, compreender como esses atravessamentos se manifestam na escola possibilita complexificar as análises sobre o experienciado no território da E.I.

Antes da apresentação, a professora distribuiu pequenos cones às crianças, que fariam parte da performance. A proposta era usá-los de formas criativas, como binóculos, chapéus, violões e outros objetos, seguindo o ritmo da música. Enquanto aguardavam em fila próxima à porta, Luan comentou que estava envergonhado, sendo seguido por outras crianças que também disseram estar tímidas. Conversei com elas, compartilhando que sentir vergonha é algo normal e que eu também sentia em situações parecidas, mas que essa sensação poderia diminuir aos poucos. Cerca de três crianças decidiram não participar. Nala, de forma respeitosa, insistiu apenas uma vez, elogiando os ensaios delas, mas aceitou a decisão, pedindo que ficassem junto às demais turmas como espectadoras. Durante a apresentação, fiquei ao lado de outras professoras que acompanhavam as crianças e acabei aprendendo a coreografia junto com elas.

Percebi, nesse dia, como meu contato com o campo estava me deixando mais à vontade. Comecei a participar cada vez mais das danças e brincadeiras, atendendo aos convites das crianças. Já conhecia os nomes delas, sabia sobre seus interesses e conseguia até mesmo reproduzir, junto com elas, as coreografias de algumas canções que haviam me ensinado ao longo das visitas. No início, estava receosa quanto à minha presença no território delas, cuidando para não causar desconfortos. Esse cuidado permaneceu, mas aos poucos fui me movimentando com mais fluidez pelas salas e pelo pátio da escola, permitindo-me transitar com mais naturalidade e espontaneidade pelo espaço.

Em uma das visitas, no horário da saída das crianças, presenciei um momento que me afetou substancialmente na pesquisa. Nala estava fazendo cafuné em Princesa, elogiando seus cachinhos com carinho. Dizia o quanto eram lindos e como seu cabelo estava cheiroso, enquanto Princesa parecia relaxada e contente. Essa situação me atravessou profundamente, pois evidenciou, de maneira sensível e concreta, a importância da afetividade no cuidado de

crianças negras, especialmente em relação à valorização dos seus fenótipos, como o cabelo crespo, tantas vezes silenciado ou ocultado nos espaços escolares.

Essa cena também me aproximou de memórias de quando eu era criança, orientada a ir à escola sempre com o cabelo preso, com a justificativa de que se solto pegaria piolho — ou ficaria “um fuá”. Não compreendia o porquê outras meninas, de cabelo liso, podiam ir com os fios soltos, recebendo elogios de professoras sobre como seus cabelos eram lindos, longos e sedosos. O meu, sempre preso. Recordo de sentir dores de cabeça porque, de tão preso para não ter nenhum tipo de *frizz*, o penteado machucava o meu couro cabeludo. Não era permitido acariciar meu cabelo. Ele precisava ser contido.

Essas vivências, por vezes naturalizadas, revelam os modos sutis (e nem tão sutis) pelos quais o racismo se materializa nas infâncias, estruturando a percepção que as crianças constroem sobre si e sobre as outras pessoas. Quando a professora Nala, mulher negra, acaricia os cachos de Princesa e os elogia com ternura, não está apenas dizendo que aquele cabelo é bonito, está reposicionando uma história. Está dizendo que aquele corpo negro merece afeto, cuidado e elogio.

Essa expressão da professora, ainda que cotidiana, rompe com lógicas que, historicamente, negligenciam o cuidado à criança racializada. Neste âmbito, dialogamos com Aldia Andrade (2021), cuja pesquisa de dissertação revelou que crianças brancas, no contexto de creche, eram frequentemente tratadas com mais afetividade pelas professoras, recebendo apelidos carinhosos e maior tolerância a comportamentos considerados inadequados, enquanto crianças negras eram menos acolhidas e mais controladas. Esses resultados evidenciam o privilégio associado à branquitude no ambiente educacional (Andrade, 2021, p. 119–120).

Demais, como destaca Eliane Cavalleiro (2001), o enfrentamento o racismo na escola requer mais do que discursos; requer práticas pedagógicas efetivas, que (re)afirmem simbolicamente a presença das crianças negras, valorizando seus corpos, nomes, histórias e seus modos de transitar neste território e fora dele. Diante disso, a afetividade se apresenta como uma ferramenta de afirmação. Como nos lembra bell hooks (2021), o amor — entendido como prática ética e política — tem o potencial de ressignificar as relações, construir e (re)contar experiências. Assim, o gesto da professora Nala não é pequeno: é uma política cotidiana de cuidado e reconstrução. Um cafuné que abriga, reconhece e estabelece outra forma de estar com as crianças.

Pude refletir sobre como momentos como esse não apenas fortalecem a autoestima das crianças negras. A afetividade demonstrada pela professora Nala, nesse caso, vai além de um cuidado momentâneo; ela se torna uma ferramenta de resistência e de antirracismo; propiciando

espaços em que essas crianças se sintam vistas, amadas e respeitadas em sua singularidade, valorizando a construção e pertencimento identitário étnico-racial.



CAPÍTULO 4 – GALHOS QUE BRINCAM COM O VENTO: ECOS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

As folhas do baobá não apenas carregam a função de embelezar a árvore, mas captam e transformam a luz em sua energia vital, além de oferecerem sombra e abrigo a quem delas se aproxima. As vozes das crianças, como folhas ao vento, ecoam saberes e percepções que reverberam para além dos nossos encontros. Neste capítulo, dedicamos à análise das intervenções realizadas, trazendo os diálogos construídos durante as rodas de conversa e as reflexões que emergiram desse espaço de partilha. Foram trazidos os relatos dos diários de campo e das gravações em áudio das intervenções, analisados a partir de diálogos com contribuições de teóricas(os), contempladas ao longo dos capítulos anteriores. Aqui, busco evidenciar sobre as intervenções realizadas e as maneiras como as crianças se apropriaram dos conhecimentos compartilhados e construídos coletivamente a partir do contato com a literatura de temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena⁷, além da proposta das oficinas de desenho de autorretrato.

4.1 Seleção dos livros e planejamento das rodas de conversa

A seleção dos livros que fizeram parte das intervenções foi construída no coletivo, em espaços de escuta e de confluência ocorridos ao longo deste percurso de escrita e anterior a ele. Recebi e acolhi indicações de pesquisadoras que caminharam junto comigo, incluindo a professora Nala, bem como dos encontros do grupo de pesquisa com orientandas e exorientandas da minha orientadora que ampliaram também os meus sentidos sobre estar na Educação Infantil. Importante mencionar também que um dos critérios para a seleção foi a presença de ilustrações de crianças nas capas dos livros, evidenciando a importância de tais representações. É um modo de rompimento com lógicas excludentes; nesses rompimentos cotidianos que a literatura se torna antirracista, não apenas por denunciar a ausência, mas pela afirmação das presenças.

Concordo com Erica Silva, Núbia Silva e Patrícia Silva (2020) quando ressaltam que

⁷ A ênfase maior nas literaturas africanas e afro-brasileiras neste estudo reflete aproximações afetivas e formativas enquanto pesquisadora. Tal escolha não busca sobrepor saberes, mas reconhece o percurso construído até aqui, ao mesmo tempo em que afirma a importância das epistemologias indígenas como presença necessária e em expansão no corpo da pesquisa e em suas continuidades.

A literatura infantil afro-brasileira possibilita um olhar diferenciado para as questões que envolvem a diversidade, criando possibilidades para as crianças negras se verem representadas nas histórias que são lidas. Além disso, tais literaturas buscam romper com as posições fixas presentes no modelo literário tradicional, que representava os personagens a partir de marcadores étnicos e sociais cristalizados ainda hoje no imaginário de adultos e crianças. Assim, a literatura exerce grande influência no imaginário infantil, ao construir representações simbólicas nas quais a criança poderá assimilar e recriar as ações presentes no texto lido a partir das suas experiências enquanto leitora, portadora das mais diversas experiências, que a constitui em identidades individuais ou coletivas (Silva; Silva; Silva, 2020, p. 184).

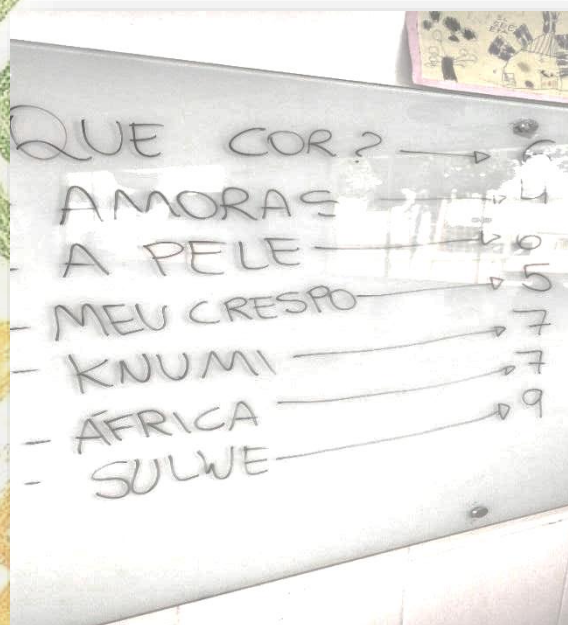
Fabienne Cunha, Eliane Debus e Joana Passos (2020) também sinalizam que é necessário ampliar o debate para além da presença de personagens negras, abordando com mais profundidade a materialidade do livro, as ilustrações, o enredo e a forma como esses elementos constroem representações que impactam a constituição subjetiva das crianças. As autoras ressaltam que a literatura não opera sozinha, sendo a mediação e a escuta atenta elementos fundamentais para que as crianças possam construir a partir dela e para além dela.

Busquei que a curadoria fosse cuidadosa — ainda que não tenha sido possível contemplar todas as obras desejadas — com livros que abordassem a temática étnico-racial na infância de maneira sensível, comprometida e afirmativa, valorizando narrativas que pudessem construir aproximações com as crianças. Entreguei à professora Nala todos os livros selecionados como possíveis obras para fazerem parte das intervenções, do acervo que fui construindo a partir das indicações que recebi: *Que cor é a minha cor?* (Rodrigues, 2005); *Koumba e o tambor diambê* (Costa, 2009); *Kunumi Guarani* (Mirim, 2014); *Amoras* (Emicida, 2018); *Meu crespo é de rainha* (hooks, 2018); *Sulwe* (Nyong’o, 2021); *A pele que eu tenho* (hooks, 2022); *Quanta África tem no dia de alguém?* (Fernandes, 2022); *Os dengos na moringa de voinha* (Rodrigues, 2023). Após a avaliação feita por ela sobre os livros sugeridos — considerando a linguagem, o tempo de leitura e os objetivos da pesquisa —, as crianças tiveram um momento para interagir diretamente com as obras. Antes de começar, expliquei como seria o processo e relembrei aspectos do Termo de Assentimento, enfatizando os procedimentos e o caráter voluntário da participação.

Sentada de frente para as crianças, apresentei brevemente sobre cada uma das obras. Em seguida, entreguei os livros para que elas pudessem manuseá-los: folheando, observando os desenhos e conversando entre elas. Como estavam sentadas lado a lado, sugeri que fossem passando os livros aos colegas do seu lado, com o intuito de que todas tivessem a possibilidade de contato com todas as obras.

Depois desse momento, perguntei se elas gostariam de me ajudar na escolha de três livros para as intervenções com contação de histórias. A maioria respondeu que sim, e combinamos que faríamos uma votação. Reapresentei cada livro, pedindo que levantassem as mãos para indicar sua preferência. Os livros mais votados foram: *Sulwe*, *Quanta África tem no dia de alguém* e *Kunumi Guarani* (figura 1).

Figura 1 – Anotações na lousa da escola dos resultados da votação dos livros



Fonte: registro da pesquisadora.

Após a votação, Alerquina e Thomaz expressaram insatisfação porque os livros que escolheram não estavam entre os mais votados. Procurei acolher os seus sentimentos, informando que eu também gostaria de incluir todos os livros e que fiquei feliz pelo interesse que demonstraram. Expliquei que, no entanto, os selecionados foram escolhidos pela maioria, reforçando a importância da participação coletiva. No encontro seguinte, iniciamos com as rodas de conversa.

4.1.1 Notas metodológicas sobre os registros das intervenções com contação de histórias

Para a apresentação dos dados, optamos por trazer enxertos das transcrições dos áudios gravados das rodas de conversa e trechos do diário de campo, selecionando passagens

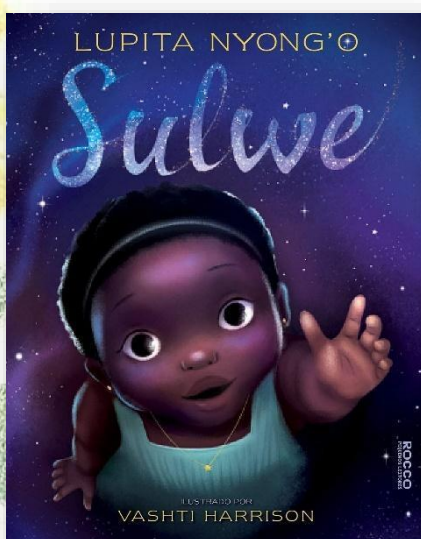
significativas das interações com as crianças e com a professora Nala. Os diálogos não foram transcritos na íntegra, mas os recortes foram realizados com o cuidado de preservar o sentido, a fluidez e a intencionalidade das intervenções. Essa decisão metodológica buscou tornar a leitura mais acessível e focalizada, sem comprometer a escuta sensível das infâncias que compuseram este estudo.

É importante destacar que, ao longo dos trechos apresento do diário de campo, realizo reflexões iniciais e percepções preliminares sobre os encontros. No entanto, é após a apresentação desses enxertos que busco desenvolver uma análise mais aprofundada, articulando os registros com os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

4.1.2 Livro “Sulwe”

O livro *Sulwe* (2021) (figura 2), da escritora e atriz Lupita Nyong'o, com ilustrações de Vashti Harrison, narra a história de uma menina chamada Sulwe, que possui a pele mais escura de sua família e enfrenta dificuldades relacionadas à valorização de sua autoestima e de seus fenótipos étnico-raciais. Ela se sente deslocada por ser uma criança retinta, o que a leva a desejar ter uma pele mais clara. Durante a história, Sulwe embarca em uma jornada com uma estrela que a visita durante a noite, que a ajuda a entender a importância da valorização de si própria e de seus fenótipos.

Figura 2 - Capa do livro *Sulwe*.



Fonte: Nyong'o (2021).

Realizei no primeiro momento a apresentação do livro e da autora. Perguntei se as crianças a conheciam como atriz, dando exemplo do filme “Pantera Negra” que ela fez parte. As crianças me informaram que não conheciam a produção. Antes de começar a história, me certifiquei se todas as crianças conseguiam ver o livro e as gravuras. Elas me responderam que sim. Assim, iniciei a contação primeiramente mostrando a capa do livro e apresentando a biografia e foto da autora Lupita Nyong’o e a ilustradora Vashti Harrison.⁸

Luiz (menino, preto) comentou sobre a capa: *Prof, a minha vó tem a cor.*

A professora Nala perguntou: *A sua avó tem a cor dela, marrom?*

Luiz (menino, preto) respondeu: *É preto!*

Enquanto algumas crianças começaram a concordar com Luis de que a pele da Sulwe era preta, outras mencionaram que era marrom. Esse momento desencadeou uma conversa entre elas sobre as características fenotípicas da personagem, com destaque para o tom de sua pele e seu cabelo. Observei atentamente os diálogos, deixando que expressassem suas percepções livremente.

Após esse momento de troca entre as crianças, iniciei a leitura do livro *Sulwe*, aproveitando a conexão que já havia sido feita com as discussões trazidas por elas. A narrativa, que aborda questões relacionadas à cor da pele e autoestima da personagem Sulwe, serviu como um fio condutor para dar continuidade ao envolvimento e à reflexão das crianças.

Pesquisadora: *“Sulwe nasceu com a pele da cor da meia-noite”* (trecho do livro)

Alex (menino, amarelo) comentou: *que legal!*

Pesquisadora: *“Poucos colegas da escola se pareciam com Sulwe. As pessoas davam apelidos carinhosos para a Mich, sua irmã, como Raio de Sol e Bela, enquanto chamava Sulwe de Neguinha, Escurinha e Noite. Sulwe sempre ficava magoada ao ser chamada assim”* (trecho do livro).

Quando cheguei nesta parte, algumas crianças repetiram os apelidos que eram colocados em Mich e na Sulwe, em tom de questionamento: *“bela?” “neguinha?”*

Pesquisadora: *“Então ela pegou a maior borracha que já tinha visto e tentou apagar algumas camadas de sua pele escura. Isso dói! Ela entrou escondido no quarto da mamãe e usou a maquiagem dela. Ah, não! A mamãe vai reclamar por isso.”* (trecho do livro)

⁸ Roda de conversa realizada no dia 18 de setembro de 2024. Registros da gravação do áudio, juntamente com anotações do diário de campo.

Cabeça Mole (menino, branco) disse: *Deixa eu ver como ela ficou, depois de ter usado as maquiagens* – Aproximei o livro até eles, para que conseguissem ver com mais detalhes a ilustração.

Cabeça Mole (menino, branco): *Se eu fosse assim, vocês também iam me xingar?* – As crianças fizeram um coro dizendo que não.

Pesquisadora: *“As pessoas chamavam a Noite de assustadora, má e feia. Ela sempre ficava magoada ao ser chamada assim.”* (trecho do livro)

Alerquina (menina, branca) repetiu: *tia, ela fica magoada de ser chamada assim.* Algumas crianças concordaram e eu assenti.

Pesquisadora: *“Será que a noite precisava mudar nada, nadinha de nada?”* (trecho do livro)

Algumas crianças fizeram um coro neste momento, respondendo que não.

Pesquisadora: *“Ela não se esconderia mais. O mundo era seu lugar! Escura e bela, forte e cheia de brilho”* (trecho do livro)

Coro das crianças: *Que legal*

Pesquisadora: *Aqui no final a autora, a Lupita conta, que fez essa história baseado na vida dela.*

Ana Letícia (menina, branca): *Ela fez essa história porque ela também é assim.*

Concordei com as crianças e perguntei o que acharam da história. Elas responderam em coro, dizendo que acharam legal. Esperei por alguns instantes para dar espaço caso quisessem fazer mais algum comentário. Como permaneceram em silêncio, encaminhei a conversa para as perguntas disparadoras que havia elaborado previamente, com o objetivo de auxiliar na condução da roda de conversa.

Pesquisadora: *Pessoal, e como vocês acham que a Sulwe se sentia por ser diferente da família dela?*

Alex (menino, amarelo): *Triste, porque as pessoas falavam coisas pra ela que ela não gostou, então ela se sentiu triste.*

Concordei e direcionei o comentário para a turma.

Princesa (menina, preta): *Sim tia, ela se sentiu... Ela se sentiu chateada*

Alerquina (menina, branca): *E as irmãs foram separadas.*

Ana Letícia (menina, branca): *Só que falou que ela é bonita do mesmo jeito. Que ela também é brilhosa* - outras crianças começaram a repetir que Sulwe é brilhosa.

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Tia, a Millena também é, a Princesa também* (ambas crianças negras retintas). Concordei repetindo o que Unicórnio Rosa havia dito, perguntando se concordam também. Algumas disseram que sim, incluindo a Millena.

Pesquisadora: *Pessoal, e o que vocês acharam dos apelidos que as crianças da escola colocaram na Sulwe?*

Ana Letícia (menina, branca): *Apelidos feios.*

Alerquina (menina, branca): *Apelido feio, muito feio*

Thomaz (menino, branco): *Quando todo mundo me chamam de tomate, eu não gosto!”*

Ana Letícia (menina, branca): *Senão deixa todo mundo chateado isso.*

Pesquisadora: *Falando nisso, o que vocês acharam da história da estrela? A Noite recebia apelidos também, né? Assim como Sulwe.*

Alex (menino, amarelo): *A mamãe fez carinho na barriga dela.*

Homem Aranha (menino, preto): *A noite voltou e ficou brilhosa.*

Millena (menina, preta): *Ela ficou bonita do mesmo jeito da noite.*

Durante a roda de conversa sobre o livro *Sulwe*, perguntei às crianças se alguma vez já haviam se sentido parecidas com a protagonista. Algumas disseram que não, enquanto outras afirmaram que sim. Millena respondeu repetidas vezes que sim e a incentivei, caso quisesse e se sentisse à vontade, a compartilhar mais sobre como se sentiu. Contudo, ela optou por não falar. Respeitei seu desejo e, percebendo que as crianças já demonstravam interesse por outras atividades, iniciei o encerramento da roda.

Ainda assim, é preciso destacar que Millena não apenas confirmou verbalmente sua identificação com a personagem, como também acolheu, sem hesitação, a heteroidentificação feita por Unicórnio Rosa, que a nomeou como “brilhosa”, tal como Sulwe. Em outro momento, ao se referir à noite, figura central na narrativa, afirmou: “ela ficou bonita do mesmo jeito da noite”. Nesse sentido, ao reconhecer em Sulwe uma figura parecida consigo, tanto ao concordar com a nomeação feita pela colega quanto ao afirmar a beleza da noite, Millena produz um deslocamento em que a percepção afirmativa da personagem pode ressoar como ferramenta de valorização de sua própria corporeidade.

Logo após esse momento, à medida que as crianças foram se espalhando pela sala, agradei a participação de todas e finalizei a intervenção do dia. Enquanto eu guardava o livro, Alerquina se aproximou, pediu para segurá-lo e começou a folheá-lo. Chegando à contracapa, ela comentou que a autora, Lupita Nyong’o, era parecida com a professora. Concordei com sua observação e, mais tarde, compartilhei o comentário de Alerquina com Nala.

A professora me disse que a dinâmica foi muito interessante e que podemos explorar formas mais interativas nas próximas intervenções. Mencionou que as crianças demonstraram interesse e compreenderam bem a história. Respondi que a implicação das crianças possibilitou que o ambiente se tornasse terreno fértil para o aprofundamento das temáticas apresentadas pela história. Agradei pelo diálogo e ressaltai que ela poderia se sentir à vontade para sugerir perguntas ou modos de mediar as conversas, bem como para participar ativamente das próximas intervenções, caso desejasse. Nala concordou, e fiquei muito feliz pelo apoio e acolhimento que recebi dela.

A discussão sobre o livro *Sulwe* (Nyong’o, 2019) me pareceu revelar potencialidades para auxiliar no pertencimento identitário étnico-racial, por meio do diálogo que realizei com as crianças após a contação. Atentei, neste sentido, para o modo como algumas crianças, como Unicórnio Rosa, que realizaram heteroidentificação de Millena e de Princesa, identificando a personagem Sulwe como parecida com elas. A análise deste momento pode ser sustentada a

partir das contribuições sobre Afroperspectiva, bem como das reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), acerca da importância da representatividade negra na EI.

O comentário de Luis ao observar a capa do livro, pode nos revelar um processo importante de reconhecimento e nomeação das cores de pele dentro das referências familiares e sociais que ele possui.

Luiz (menino, preto) comentou sobre a capa: *Prof, a minha vó tem a cor.*

A professora Nala perguntou: *A sua avó tem a cor dela, marrom?*

Luiz (menino, preto) respondeu: *É preto!*

O comentário inicial de Luis, ao dizer que sua avó "tem a cor", pode nos indicar que ele está associando Sulwe a uma referência familiar dele. Esse reconhecimento nos possibilita verificar como as crianças compreendem sobre identificação étnico-racial, a partir de suas relações afetivas e o modo como os tons de pele são nomeados no contexto social em que está inserido.

A mediação da professora, ao sugerir "marrom" como cor, revela um aspecto interessante da linguagem racial. No Brasil, termos como "moreno", "marrom" ou "pardo" muitas vezes são usados para evitar a palavra "preto", compreendida como uma palavra pejorativa ao se referir a pessoas retintas. No entanto, a resposta de Luis – "É preto!" – sugere que ele tem uma dimensão sobre não haver problema em utilizar este termo.

O modo como crianças aprendem a nomear as cores de pele pode refletir processos históricos e culturais da sociedade em que vivem. O fato de Luis reafirmar "preto" pode indicar que, em seu contexto familiar, que essa palavra não carrega necessariamente uma conotação negativa, diferentemente de como muitas vezes ocorre no discurso social mais amplo. Essa afirmação também pode ser lida como um posicionamento que rejeita a suavização da cor de sua avó, que comumente ocorre em nosso país. Pode-se inferir, logo, que crianças negras, quando inseridas em espaços que valorizam seu pertencimento étnico-racial, tendem a ter mais facilidade em afirmar sua cor sem receios. Esse trecho do diálogo pode sugerir que Luis já possui uma autoimagem construída com referências negras positivas, seja por meio de sua família, seja pelo ambiente escolar em que está inserido.

Importante destacar que

Sabemos que no sentido biológico só existe a raça humana, porém para combater o racismo continua sendo necessário usar o conceito de raça ressignificada, como forma de politizar a identidade negra desvalorizada porque as manifestações do racismo focam as características físicas como: cor

da pele, cabelos etc., para determinar hierarquias sociais nas quais os brancos estão no topo. Então, o que temos de fato são as chamadas “raças sociais” (MUNANGA, [2004?]), ou seja, elas não são biológicas e sim determinadas socialmente e se revelam na política, na cultura e nas diferenças entre os seres humanos que são utilizadas para produzir a exclusão social, no caso do Brasil, da população negra e indígena (Dias, 2021, p. 302).

No decorrer do diálogo com as crianças, as respostas de Alex e Princesa sobre como achavam que Sulwe se sentia por ser diferente de sua família parecem indicar uma possível compreensão da dor vivida pela personagem:

Pesquisadora: *Pessoal, e como vocês acham que a Sulwe se sentia por ser diferente da família dela?*

Alex (menino, amarelo): *Triste, porque as pessoas falavam coisas pra ela que ela não gostou, então ela se sentiu triste. [...]*

Princesa (menina, preta): *Sim tia, ela se sentiu... Ela se sentiu chateada.*

Esses comentários podem sinalizar como Alex e Princesa compreendem os efeitos do racismo e da percepção do outro nos processos de subjetivação da Sulwe. Concordando com Gomes (2017), desde a infância, crianças negras são confrontadas com discursos e imagens que muitas vezes reforçam uma desvalorização de seus fenótipos. Neste âmbito, a Afroperspectividade, proposta por Nogueira (2020), indica a necessidade de um trabalho pedagógico que não apenas reconheça essas feridas, mas que também forneça elementos que auxilie na produção de ressignificações positivas da identidade negra.

Pesquisadora: *Então ela pegou a maior borracha que já tinha visto e tentou apagar algumas camadas de sua pele escura. Isso dói! Ela entrou escondido no quarto da mamãe e usou a maquiagem dela. Ah, não! A mamãe vai reclamar por isso. (trecho do livro)*

Essa parte da história reflete vivências partilhadas por muitas crianças negras, que desde cedo percebem os padrões de beleza impostos pela sociedade e, em alguns casos, experimentam a rejeição da própria aparência. Recordo-me de quando criança também, de momentos que esfreguei a minha pele até machucar, na tentativa de que ela ficasse mais clara; ou de momentos que colocava um prendedor no nariz, desejando que ele afinasse. Ao dialogar com outras mulheres negras sobre suas memórias de infância, identifiquei que passaram por situações bem parecidas.

Segundo Gomes (2017), a construção identitária racial na infância é atravessada por discursos e imagens que reforçam a valorização da branquitude como ideal de beleza e

aceitação. A tentativa de Sulwe de "apagar" sua pele, além das experiências pessoais e coletivas aqui relatadas, destacam o impacto do racismo na autoestima de crianças negras.

Cabeça Mole (menino, branco): *Se eu fosse assim, vocês também iam me xingar?*

O fato de Cabeça Mole ser uma criança branca me fez refletir sobre sua fala. Sua pergunta me sugere um exercício em que ele tentou imaginar como seria vivenciar uma experiência semelhante à de Sulwe. Segundo Renato Nogueira (2020), é importante possibilitar um movimento no qual todas as crianças reflitam sobre suas referências e a maneira como apreendem as relações étnico-raciais. Considero que a resposta coletiva das crianças, que negaram que "xingariam" Cabeça Mole caso ele tivesse a pele escura, é interessante de ser analisada, podendo indicar um ambiente de acolhimento entre elas.

O questionamento de Cabeça Mole também aponta para uma percepção sensível de que a cor da pele pode influenciar o modo como se é tratado. Como discute bell hooks (2019), a branquitude opera de forma invisível para aquelas que a possuem, e a educação antirracista precisa incluir esses diálogos para que crianças brancas compreendam seu lugar na estrutura racial e nas relações de poder a ela intrínsecas.

O desfecho do livro me pareceu de suma importância, pois a partir da história do Sol e da Lua contada pela estrela, Sulwe passa a se perceber de outra maneira, valorizando o tom de sua pele.

Ana Letícia (menina, branca): *Só que falou que ela é bonita do mesmo jeito. Que ela também é brilhosa – outras crianças começaram a repetir que Sulwe é brilhosa. [...]*

Homem Aranha (menino, preto): *A noite voltou e ficou brilhosa. [...]*

Millena (menina, preta): *Ela ficou bonita do mesmo jeito da noite.*

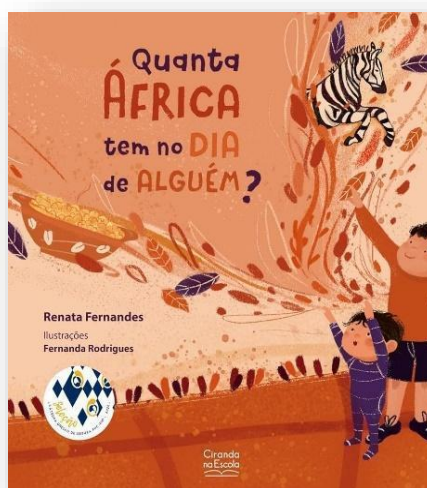
Aqui, pode-se inferir que houve um deslocamento do olhar da tristeza para a valorização, algo que a repetição coletiva da ideia de "brilhosa" reforça. Segundo bell hooks (2019), o processo de construção da autoestima em crianças negras passa pela importância de romper com discursos e estereótipos depreciativos, incorporando outras referências de beleza e valorização dos seus fenótipos. Essa reação das crianças ao enfatizar a luminosidade de Sulwe pode indicar esse movimento de ressignificação, em que a metáfora da luz passa a ser um elemento positivo associado à identidade da protagonista.

Dessa forma, a mediação pedagógica, ao incentivar essa relação entre a história e o contexto das crianças, fortalece um processo de afirmação identitária. A repetição da valorização entre as crianças negras retintas da turma, por exemplo, demonstra um distanciamento da narrativa de exclusão trazida no início da história, para uma perspectiva de maior valorização de seus fenótipos.

4.1.3 Livro “Quanta África tem no dia de alguém?”

O livro *Quanta África tem no dia de alguém?* (figura 3), da escritora Renata Fernandes (2022), com ilustrações de Fernanda Rodrigues, tem como objetivo valorizar a presença de influências culturais de África no Brasil. A obra acompanha o cotidiano do menino Josué que, retratado de forma poética, destaca a importância da valorização das nossas conexões culturais e históricas com o continente africano. Deste modo, ao longo da narrativa, a autora e a ilustradora nos convidam a refletir sobre como elementos da herança africana estão presentes nas práticas cotidianas brasileiras. Ao final do livro, um glossário apresenta palavras que compõem nosso vocabulário e são de origem africana, identificando a qual idioma ou dialeto africano cada uma delas está vinculada.

Figura 3 – Capa do livro *Quanta África tem no dia de alguém?*



Fonte: Fernandes (2022).

Durante a análise do áudio do primeiro encontro, percebi que as falas das crianças estavam mais difíceis de compreender pelo volume, o que demandou que eu realizasse um tratamento do material para melhor audibilidade. Diante disso, relatei a situação ocorrida à

professora Nala, que prontamente se dispôs a auxiliar no processo de captação das vozes durante as rodas de conversa. Para melhorar a qualidade do registro, ela passou a aproximar o aparelho das crianças no momento das falas, garantindo que suas vozes fossem melhor captadas. Esse apoio foi essencial para aprimorar a coleta dos dados e assegurar que as interações pudessem ser analisadas com maior precisão.⁹

Diálogo com as crianças gravado antes de iniciamos a contação de histórias:

Cabeça Mole (menino, branco): *Ela é uma professora?*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Sim, ela é professora.*

Pesquisadora: *Sou, na verdade, psicóloga. Lembram?*

Cabeça Mole (menino, branco): *Então você é médica?*

Pesquisadora: *Não, mas é uma profissão que cuida da nossa saúde também.*

Cabeça Mole (menino, branco): *E você trata os bichos também?*

Pesquisadora: *(risos) A gente atende só pessoas.*

Cabeça Mole (menino, branco): *E os animais?*

Pesquisadora: *Animais não, só pessoas.*

Coro: *Vai começar a história, começar a contação. Se prepara minha gente, e abra o seu coração!”*

Pesquisadora: *O livro de hoje se chama “Quanta África tem no dia de alguém?”*

Comecei a atividade mostrando a capa do livro e perguntei às crianças se já conheciam aquela obra ou se alguém havia lido a história para elas antes. As crianças me informaram que não. Então, apresentei a autora, Renata Fernandes, e a ilustradora, Fernanda Rodrigues, lendo as biografias presentes no livro. No momento da intervenção, não percebi, mas ao revisar a gravação, foi possível ouvir uma das crianças comentando “olha, que feia”. Não consegui identificar a quem ou ao que o comentário foi direcionado — se às fotos, a algum elemento da conversa ou outra situação.

Pesquisadora: *“Caetano é caçula lá de casa que apelidamos de Josué. Não me pergunte por quê, só sei que é. Ele adora manha só para ganhar um cafuné. Dengoso, né?”* (trecho do livro)

Coro das crianças: *Dengoso! Dengoso!*

Pesquisadora: *“Sua comida preferida é quiabo com fubá, dá pra acreditar?”* (trecho do livro)

Professora Nala: *Nossa!*

Pesquisadora: *E vocês, já comeram? Gostam de quiabo, de fubá?*

Algumas crianças disseram que sim, enquanto outras repetiram que não. Mencionei que eu gosto de quiabo, mas nunca comi com fubá.

⁹ Roda de conversa realizada no dia 31 de outubro de 2024. Registros da gravação do áudio, juntamente com anotações do diário de campo.

Pesquisadora: “*Gosta TANTO de canjica com angu que, se não come TODO DIA, FICA ATÉ DE CALUNDU*”. (trecho do livro)

Guilherme (menino, pardo): *É bolo? É bolo?*

Professora Nala: *É bolo. Viu ali?* (apontando para a ilustração)

Cabeça Mole (menino, branco): *Ninguém gosta de canjica.*

Millena (menina, preta): *Eu não, eu gosto.*

Pesquisadora: “[...] *como bicho de estimação resolveu criar um marimbondo*”. (trecho do livro)

Alerquina (menina, branca): *Aii, eu tenho medo!*

Pesquisadora: “*Como obviamente não deu certo, teve de adotar um camundongo*”. (trecho do livro)

Professora Nala: *Nossa, olha, crianças!*

Guilherme (menino, pardo): *Opaa!*

Pesquisadora: “*Instrumento? Toca tudo tão bem que encanta de adulto a neném. Mas o seu preferido ainda é o berimbau. É só começar a tocar que... UAU!*” *Vocês conhecem esse instrumento?* (trecho do livro)

Algumas crianças responderam que sim.

Cabeça Mole (menino, branco): *Tia, tem na capoeira isso aí!*

Pesquisadora: *É verdade, tem na capoeira.*

Pesquisadora: “*Adora um batuque e um samba. Dança de sunga até ficar de perna bamba*”. (trecho do livro)

Crianças começaram a rir e algumas repetiram a parte do “ficar de perna bamba”. A professora riu junto com elas.

Pesquisadora: “*Eta moleque que adora uma MUVUCA! De vez em quando é chamado de lelé da cuca*”. (trecho do livro)

Coro das crianças: *Nossaa, lelé da cuca!*

Pesquisadora: “*Como no outro dia, quando plantou um baobá só porque imaginou que ia colher vatapá. ORA, TÁ!!*” (trecho do livro)

Coro das crianças: *Olhaaaaa, um baoba!*

Millena (menina, preta): *Já ouvi uma história que tinha uma árvore chamada baobá.*

Pesquisadora: *Que legal! Vocês sabiam que é uma árvore do continente Africano? Daqui a pouco vou mostrar uma imagem dele para vocês.*”

Professora Nala: *Sim, foi a história que comentei com você, do “Pequeno Príncipe Preto.”*

Pesquisadora: “*MAS E VOCÊ? Quero saber: é doce feito quindim ou amargo feito jiló?*” (trecho do livro)

Princesa (menina, preta): *Vishhh.*

Repeti a pergunta e acrescentei se elas conheciam esse doce chamado quindim. Como boa parte delas me disseram que não o conhece, apresentei o final do livro, que tem um glossário com o significado de palavras de origem africana que fazem parte da história contada.

Pesquisadora: *Aqui tá dizendo que quindim é um doce feito de gema, coco e açúcar. Parece um pudim, olha só!* – Retomei a página com a imagem do quindim e mostrei novamente para as crianças.

Pesquisadora: *Quer saber se vocês conhecem África? Já ouviram falar antes?*

Emanuel (menino, pardo): *É quando você, você...*

Alerquina (menina, branca): *É quando você tá chorando, tia!*

Pesquisadora: *Pois é, Alerquina, quando a pessoa tá chorando, falam que ela tá dengosa, né? Aqui no livro tá falando que é birra, manha, treta...*

Thomaz (menino, branco): *Nossa!*

Pesquisadora: *A gente viu cafuné também, que tinha na história da Sulwe, lembram? E o que é cafuné?*

Algumas crianças: *Cafuné, tia? Cafuné?*

Pesquisadora: *Isso, pode ser um carinho, que é uma palavra que também tem origem africana.*

Coro de algumas crianças: *Ahh!*

Pesquisadora: *Vocês falaram também do berimbau. Cabeça Mole falou que conhecia o instrumento da capoeira – Voltei até a página que tinha a ilustração de um berimbau, para as crianças poderem visualizar novamente.*

Cabeça Mole (menino, branco): *É, da capoeira! Tan, tan!*

Pesquisadora: *Isso (risos)! A capoeira e o berimbau têm origem africana também. Falando nisso, e o samba! Vocês conhecem o samba?*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Sambaaa!* – E começou a fazer alguns passos de dança.

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Carnaval é assim óó, lalaiaa (cantarolando).*

Pesquisadora: *Verdade, tem música no carnaval.*

Esse momento instigou que algumas crianças começassem a cantarolar. Depois de um tempo, a professora convidou as crianças a voltarem a participar da roda de conversa.

Pesquisadora: *Tem no livro uma palavra também, que eu acho que vocês conhecem, viu? É de um brinquedo, a gangorra!”*

Thomaz (menino, branco): *Gangorra! Tinha na areia, mas tirou.*

Pesquisadora: *Poxa!*

Princesa (menina, preta): *Não tirou não!*

Thomaz (menino, branco): *Tirou sim! Ela não lembra, prof.*

Pesquisadora: *Ouvi vocês falarem também do baobá! Quem foi que falou do baobá?*

Cabeça Mole (menino, branco): *Acho que foi o Luis.*

Professora: *Foi você Millena...*

Millena (menina, preta): *Baobá é uma árvore!*

Pesquisadora: *Isso, Millena, é uma árvore nativa de África – Voltei até a página que tinha a ilustração da árvore, para mostrar novamente às crianças. Algumas delas se aproximaram mais, para verem a gravura.*

Professora Nala: *Isso mesmo.*

Pesquisadora: *E ela têm frutos...*

Alex (menino, amarelo): *E a árvore de baobá é gigante!*

Princesa (menina, preta): *E tem frutas.*

Millena (menina, preta): *A baobá é essa aqui, gente! Aqui ó – Apontou para o livro com o desenho da árvore.*

Pesquisadora: *Sim, e a baobá é muito importante em culturas africanas.*

Coro das crianças: *Ahh!*

Pesquisadora: *Deixa eu ver o que mais... Ah, tem a palavra moleque. Já ouviram essa palavra?*

Cabeça Mole (menino, branco): *Simm! Pé de moleque.*

Pesquisadora: *Verdade, tem pé de moleque.*

Professora Nala: *Moleque, o que é moleque?*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *É um nome.*

Alerquina (menina, branca): *É um doce.*

Cabeça Mole (menino, branco): *É doce, igual paçoca.*

Pesquisadora: *Verdade, tem a ver com o doce, feito de amendoim, moleque pode ser menino também.*

Thomaz (menino, branco): *Tem maribondo.*

Pesquisadora: *Sim, e vocês conhecem maribondo?*

Thomaz (menino, branco): *Sim, ele pica.*

Alex (menino, amarelo): *Dá uma picadinha assim ó – Fez o sinal de picada com seus dedos.*

Alerquina (menina, branca): *O maribondo pica e fica um machucado.*

Pesquisadora: *Pois é... Tem outro animal que aparece na história também, a minhoca.*

Alerquina (menina, branca): *Na minha casa tem um monte de minhoca!*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Minhoca, minhoca (começou a cantarolar).*

Thomaz (menino, branco): *Também é um verme que fica na barriga.*

Pesquisadora: *Vish!*

Alex (menino, amarelo): *A minhoca é um pauzinho que se mexe...*

Enquanto finalizávamos a roda, algumas crianças começaram a representar uma minhoca com o dedo indicador, repetindo o seu movimento e cantarolando. Fico encantada com essas interações, e acabei acompanhando o movimento delas, o que gerou risos entre as crianças. Em seguida, elas começaram a conversar sobre o que estavam fazendo, mas, infelizmente, parte da conversa ficou inaudível na gravação. Ainda assim, considero importante observar como esses momentos de interação ocorrem, demonstrando que as rodas de conversa não apenas têm a possibilidade de diálogo comigo e com a professora, mas também incentivam as trocas entre elas mesmas, o que pode auxiliar no fortalecimento de seus vínculos enquanto grupo.

Pediram para ver novamente a ilustração do continente africano e assim mostrei, perguntando sobre o que vimos hoje sobre África.

Alex (menino, amarelo): *África é muitos países.*

Millena (menina, preta): *África é todos esses negócios aqui – Respondeu apontando para o desenho.*

Professora Nala: *Isso, na África, crianças, têm vários países. A África é um país?*

Coro das crianças: *Nãooo!*

Professora Nala: *Ela é um conti...nente!*

Cabeça Mole (menino, branco): *E nós mora no Brasil!*

Professora Nala: *Isso mesmo!*

Após a leitura e as discussões, as crianças começaram a se envolver em outras atividades. Cabeça Mole se aproximou para mostrar que sabia capoeira, demonstrando alguns passos para mim e para os colegas que estavam por perto. Esse momento foi bem divertido, reforçando o vínculo construído com as crianças durante a intervenção.

Assim, comecei a encaminhar para o encerramento da atividade. Perguntei ao grupo se havia algo mais que tinha chamado a atenção deles na história ou se queriam comentar algo

antes de finalizarmos. Também convidei Nala a participar, caso desejasse acrescentar perguntas ou compartilhar alguma observação. Como não surgiram mais contribuições, agradei a participação de todas, reconhecendo a contribuição de cada um e ressaltando o quanto aquele momento havia sido especial. Assim, concluímos a roda e encerramos a intervenção do dia.

Enquanto me despedia das crianças e da professora, ela compartilhou uma observação sobre a atividade. Destacou que considerou muito relevante a apresentação do continente africano, especialmente por ter incluído a gravura para que as crianças pudessem visualizá-lo. Comentou que já ouviu muitos adultos dizerem que não sabem que África é um continente e que a abordagem havia sido uma possibilidade para reforçar a importância de conhecê-lo, aproveitando o gancho de que as crianças haviam aprendido recentemente sobre cidade, bairro e países.

Concordei com Nala, mencionando que também percebo a falta de compreensão sobre a África como um continente em diversas situações, e que essas atividades podem nos auxiliar na ampliação do repertório cultural e geográfico das crianças. A conversa reafirmou o quanto as intervenções podem contribuir não apenas para os objetivos da pesquisa, mas também para o enriquecimento pedagógico das vivências em sala. Agradei à Nala novamente pela abertura e pelo apoio na condução da atividade.

O encontro realizado neste dia me pareceu um importante espaço para uma reflexão crítica sobre percepções comumente difundidas sobre África, reduzidas a um conjunto homogêneo e marcado por estereótipos negativos. Ao destacar a pluralidade territorial, buscamos ir de encontro com essa percepção monolítica que muitas vezes é associada ao continente africano. A partir da nossa roda, foi possível apresentar que em África possui uma diversidade de países, com uma multiplicidade de culturas e dialetos:

Pesquisadora: *A África é um continente! Vocês sabem o que é um continente?*

Alex (menino, amarelo): *Não sei!*

Pesquisadora: *O continente é um espaço que tem vários países. Por exemplo, a gente mora no continente chamado América do Sul. Na América do Sul, nosso continente, tem vários países, tem por exemplo o Brasil, que eu lembro de vocês terem estudado, né?*

Coro das crianças: *Sim!!*

Pesquisadora: *Que ótimo pessoal, daí tem o Brasil, o Paraguai, Argentina, Chile... Tem vários outros países na América do Sul.*

Cabeça Mole (menino, branco): *São Paulo!!*

Princesa (menina, preta): *São Paulo é cidade.*

Pesquisadora: *Sim, então, muitos de nós temos ascendência, que são nossas avós, bisavós, tataravós... Muitos de nós temos parentes que eram de países do continente africano, como da Etiópia, Egito, Angola, África do Sul... Inclusive na Angola falam português, assim como a gente. Vocês sabiam disso?*

Coro das crianças: *Nãão!!*

Ademais, dialogamos a partir do livro sobre como muitas palavras utilizadas no país têm origem africana, buscando valorizar esse legado e a nossa conexão ancestral.

Pesquisadora: *Vocês falaram também do berimbau. Cabeça Mole falou que conhecia o instrumento da capoeira* – Voltei até a página que tinha a ilustração de um berimbau, para as crianças poderem visualizar novamente.

Cabeça Mole (menino, branco): *É, da capoeira! Tan, tan!*

Pesquisadora: *Isso (risos)! A capoeira e o berimbau têm origem africana também. Falando nisso, e o samba! Vocês conhecem o samba?*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Sambaaa!* – E começou a fazer alguns passos de dança.

Unicórnio Rosa (menina, parda): *Carnaval é assim óó, lalaiaa (cantarolando).*

Pesquisadora: *Verdade, tem música no carnaval.*

Para refletir sobre essa experiência com as crianças, dialogo com os pressupostos da Afrocentricidade e da Afroperspectiva, que nos auxiliam a pensar nessas práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras na Educação. Ao apresentar o mapa do continente africano às crianças, o objetivo foi o de deslocar a noção de África como um espaço distante e homogêneo, com diversidade cultural, histórica e geográfica (Asante, 2009). Enquanto o livro que fez parte de nossa contação de histórias serviu como um suleador para aproximar as contribuições de África e as produções culturais e linguísticas no Brasil, buscando estabelecer conexões elementos do cotidiano das crianças à ancestralidade africana.

Além disso, partindo de uma dimensão de ações comprometidas com as experiências de pessoas negras, reconhecendo a cultura afro-brasileira na construção de conhecimentos e considerando a forma como esses saberes foram apropriados no Brasil, em diálogo com as especificidades da diáspora africana (Nogueira, 2020), identifico, durante a nossa roda de conversa, que as crianças pareceram demonstrar interesse no contato com palavras de origem africana presentes em seus cotidianos.

É importante ressaltar que, embora neste estudo tenha sido utilizado o mapa da África como recurso complementar à roda de conversa e à contação da história, outros dispositivos podem enriquecer essas dinâmicas — como a apresentação de músicas de origem africana ou afro-brasileira, brincadeiras de ciranda, confecção de bonecas *Abayomi*, entre outras possibilidades. No entanto, ao propor tais atividades para as crianças, é fundamental estabelecer

aproximações cuidadosas com os legados ancestrais africanos e com esses fazeres, evitando reproduções superficiais e reconhecendo a profundidade simbólica e histórica que carregam.

Pesquisadora: *Ouvi vocês falarem também do baobá! Quem foi que falou do baobá?*

Cabeça Mole (menino, branco): *Acho que foi o Luis.*

Professora Nala: *Foi você, Millena...*

Millena (menina, preta): *Baobá é uma árvore!*

A resposta da Millena revela que já tinha conhecimento sobre a árvore baobá, que carrega um importante valor simbólico nas culturas africanas e afro-diaspóricas. Busquei mediar, neste momento, retomando a ilustração do livro com a ilustração do baobá, como maneira de retomar o contato das crianças, com o intuito de estimular associação entre o texto, a imagem e o conhecimento prévio apresentado:

Pesquisadora: *Isso, Millena, é uma árvore nativa de África.*

Quando mencionei sobre o baobá como árvore nativa de África, foi para reforçar a conexão entre a flora, a cultura e o território africano, auxiliando na construção de saberes que respeitem e valorizem os legados africanos, inserindo a África como referência nos diálogos com as crianças. A aproximação delas para observar a gravura me pareceu refletir interesse e curiosidade, demonstrando que a literatura visual, presente nos livros infantis, também exerce um papel importante para essa assimilação.

A continuação do diálogo evidencia um processo de construção coletiva do conhecimento no processo interventivo com crianças, no qual elas complementaram e expandiram as informações:

Pesquisadora: *E ela tem frutos...*

Alex (menino, amarelo): *E a árvore de baobá é gigante!*

Princesa (menina, preta): *E tem frutas.*

Aqui, percebe-se um movimento de interação e ampliação de repertório. A afirmação de Alex, ao destacar a grandiosidade da árvore, revela que ele assimilou um aspecto marcante do baobá, enquanto Princesa complementa a informação ao lembrar a existência de seus frutos, circunstância propícia para que as crianças não apenas reproduzam informações, mas as incorporem e relacionem com novos conhecimentos adquiridos a partir da conversa. Chamou a minha atenção para quando Millena mostra a ilustração para os seus colegas.

Millena (menina, preta): *A baobá é essa aqui, gente! Aqui ó* – (Apontou para o livro com o desenho da árvore).

Considero que a sua atitude pode ser compreendida como segurança quanto ao conhecimento que possuía sobre o baobá, além da valorização de partilhar seu aprendizado com as outras crianças. Segundo bell hooks (2019), a educação libertadora se dá quando as crianças assumem um papel ativo na construção do conhecimento, em oposição a um modelo pedagógico de mera transmissão passiva de informações. Depois desse encontro, fiquei refletindo sobre essa experiência, atentando-me para a potencialidade expressa nas interações das crianças sobre a árvore Baobá. Foi elemento essencial em meu movimento de evidenciar a figura do baobá na construção desta dissertação.

Millena (menina, preta): *Já ouvi uma história que tinha uma árvore chamada baobá.*

Pesquisadora: *Que legal! Vocês sabiam que é uma árvore do continente Africano? Daqui a pouco vou mostrar uma imagem dele para vocês.*

Professora Nala: *Sim, foi a história que comentei com você, do “Pequeno Príncipe Preto”.*

A respeito deste diálogo, quando cheguei no dia, a professora me informou que havia trabalhado com as crianças o livro *O pequeno príncipe preto* (Rosa, 2020). Fiquei muito contente ao saber disso, embora reflexiva, especialmente porque ela mencionou que algumas crianças levantaram a questão de "não haver a possibilidade de um príncipe ser desse jeito". A professora relatou que aproveitou a situação para dialogar com as crianças, perguntando se existem príncipes, reis e rainhas semelhantes ao personagem da história. As crianças responderam que não, reforçando percepções sobre representações sobre realeza. Neste sentido, pode-se levar em consideração a escassez de representações de personagens negros em histórias infantis, o que pode interferir diretamente na percepção das crianças sobre essas figuras.

Durante o recreio, a coordenadora me chamou para uma conversa e compartilhou também sobre a experiência das crianças com o livro *O pequeno príncipe preto*. Ela sugeriu que, caso fosse do meu interesse, eu incluísse essa obra nas intervenções. Respondi que tinha muito interesse e mencionei que a professora Nala havia me contado sobre como foi o momento da contação, ressaltando os comentários feitos pelas crianças. Agradei à coordenadora por compartilhar suas impressões e me colocar à par da situação, reforçando que eu conversaria novamente com Nala e as crianças sobre a possibilidade. Finalizei me colocando à disposição, caso houvesse outras sugestões ou contribuições.

Perguntei à professora o que ela achava de retomar a leitura do mesmo livro, mas ela comentou que as crianças costumam perder o interesse quando a história é repetida. Sugeri, então, acrescentarmos à intervenção o livro *Meu crespo é de rainha*, da bell hooks, que havia sido pré-selecionado no planejamento do projeto. Identificamos que o tema da obra poderia ajudar a ampliar o diálogo sobre essas representações. Assim, ficou acordado de eu levar o livro na próxima visita, para apresentar às crianças e verificar se elas concordavam em acrescentá-lo nas intervenções.

Em análise posterior a essa situação, refletimos sobre como, de certa forma, o adultocentrismo se manifestou no que foi decidido, mesmo quando meu intuito, no decorrer das intervenções, fosse o de viabilizar um espaço mais democrático com as crianças. Isso porque, em situação relatada anteriormente, sobre o momento em que foi feita a votação para a escolha dos livros, algumas crianças expressaram o desejo de incluir outras obras na seleção de histórias que não haviam recebido tantos votos. Naquele momento, limitei a quantidade e reforcei que a votação havia sido uma maneira de tornar o processo mais justo e participativo. No entanto, quando a escola sugeriu a inclusão de um livro para tratar das representações de rei e rainha, não hesitei em acrescentar outro livro no planejamento das rodas.

Essa diferença de postura me levou a refletir sobre como, mesmo quando buscamos construir um percurso respeitoso com as crianças, podemos tomar decisões que acabam indo ao encontro de lógicas adultocêntricas. Enquanto a demanda institucional foi prontamente incorporada, a das crianças encontrou limites mediados por mim. Essa assimetria me leva a refletir sobre como as relações de poder entre adultos e crianças podem se manifestar nas sutilezas, direcionando o que é considerado relevante dentro de um processo de construção coletiva.

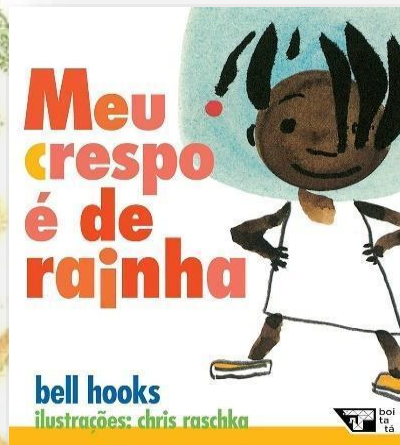
Reconhecer esse movimento em mim mesma foi fundamental para compreender que o compromisso com o protagonismo infantil não se dá de forma linear. Ele exige revisitar constantemente a própria prática, acolher as contradições que surgem no caminho e seguir cultivando espaços de construção mais implicada, nos quais o diálogo entre adultos e crianças possa acontecer com cuidado e de maneira respeitosa.

4.1.4 Livro “Meu crespo é de rainha”

Meu Crespo é de Rainha (figura 5), da ativista e escritora bell hooks (2018), com ilustrações de chris raschka, é um livro que trata da construção identitária de pessoas negras,

focando especialmente no cabelo crespo. É considerado, neste sentido, o modo como, a partir do eurocentrismo e do racismo, são impostos padrões de beleza que marginalizam fenótipos de pessoas negras. bell hooks propõe um movimento de amor próprio e resistência, incentivando as pessoas a cuidarem de seus cabelos crespos, mostrando vários penteados que podem ser feitos, características positivas relacionadas a este fenótipo, como modo de valorização da autoestima.

Figura 5 – Capa do livro *Meu crespo é de rainha*



Fonte: hooks (2018).

Diálogo gravado, de conversa antes de iniciamos a intervenção:¹⁰

Pesquisadora: *Bom dia, crianças!*

Coro das crianças: *Bom diaa!*

Pesquisadora: *Tudo bem?*

Coro das crianças: *Simm*

Cabeça Mole (menino, branco): *Não!*

Pesquisadora: *Não, Cabeça Mole?*

Princesa (menina, preta): *Não tia, a gente disse que sim!*

Cabeça Mole (menino, branco): *É que minha vida é um lixo!*

Coro: *“Vai começar a história, começar a contação. Se prepara minha gente, e abra o seu coração!”*

Pesquisadora: *Então, pessoal, já tivemos duas histórias já, vocês se lembram?*

Coro: *Nãoo!*

Pesquisadora: *Contei a história da Sulwe, do Caetano... – Comecei a trazer detalhes sobre as histórias, sobre os elementos delas, e, em resposta, algumas crianças disseram que se lembravam.*

Coro: *Simm!*

Alerquina (menina, branca): *Foi até na biblioteca.*

¹⁰ Roda de conversa realizada no dia 09 de novembro de 2024. Registros da gravação do áudio, juntamente com anotações do diário de campo.

Pesquisadora: *Isso mesmo, um dos nossos encontros foi na biblioteca.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Ahh, foi no dia da capoeira.*

Pesquisadora: *Verdade, foi o dia da capoeira!*

Pesquisadora: *Fizemos a votação e vocês escolheram três histórias, lembram?*

Coro: *Simm!*

Pesquisadora: *Ótimo, ainda falta uma das histórias que vocês escolheram, mas pensamos em trazer hoje uma outra história também. É o livro de uma autora que gosto muito, trouxe para vocês conhecerem, pode ser?*

Após conversar com as crianças sobre realizar mais uma intervenção, apresentei bell hooks, mostrando-lhes uma foto impressa da autora. Expliquei que, embora ela tenha escolhido não incluir sua foto ou biografia em seus livros, considere importante, assim como nas outras intervenções, apresentar quem escreveu a história de nossa contação. Conte assim um pouco sobre a autora, destacando sua importância como escritora, professora e ativista, e comentei que o livro escolhido, apresentando a capa. Houve interesse por parte de algumas crianças, que se aproximaram mais para ver a foto e disseram que a conhece.

Lindinha (menina, branca): *Que engraçado!*

Pesquisadora: *O nome dela é bell hooks, ela tem vários livros... E hoje eu vou ler para vocês esse aqui, que é o “Meu crespo é de rainha”. O que vocês acharam da capa?*

Princesa (menina, preta) / Millena (menina, preta) / Lindinha (menina, branca): *Bonita, bonita!*

Pesquisadora: *Vou começar então a contar a história.*

Professora Nala: *Oh, pessoal, vamos ouvir a Duda.*

Pesquisadora: *“[...] Uma tiara, uma coroa, cobrindo cabeças cheias de estilo!” (trecho do livro)*

Algumas crianças repetiram: *Cabeça, coroa!*

Pesquisadora: *“Pode ser moicano pro alto ou jogado pra baixo, amarrado com pompom, cortado bem curtinho”. (trecho do livro)*

Emanuel (menino, pardo): *Uaaa!*

Cabeça Mole (menino, branco): *Tia, deixa eu ver!* – Aproximei mais o livro das crianças.

Professora Nala: *Olha lá!*

Cabeça Mole (menino, branco): *Oh tia, por que você tem tatuagem?*

Pesquisadora: *Ah, acho que porque gosto de tatuagem.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Eu também gosto.*

Alex (menino, amarelo): *(assobiando).*

Pesquisadora: *“Menininha, você é uma gracinha! Nosso crespo é de rainha!... Pronto pessoal, o que acharam da história?” (trecho do livro)*

Coro: *Legal! Legal!*

Pesquisadora: *Que bom! Vou fazer algumas perguntas pra gente começar a conversar sobre o livro. Tudo bem?*

Pesquisadora: *Sobre o que fala a história?*

Princesa (menina, preta): *Do cabelo dela... Do cabelo dela.*

Pesquisadora: *Isso mesmo, do cabelo dela. E como é o cabelo dela?*

Luiz (menino, preto): *Crespo.*

Princesa (menina, preta): *Parece um algodão doce.*

Lindinha (menina, branca): *Fofinho!*

Professora: *Fofinho...*

Princesa (menina, preta) Sofia: *Parece algodão doce.*

Lindinha (menina, branca): *Parece algodão doce! Parece de uma rainha.*

Princesa (menina, preta): *Parece uma rainha! Parece uma rainha, tia.*

Algumas crianças começaram a andar pela sala, algumas estavam fazendo piruetas. A professora fez intervenções para as crianças retornarem à atividade, mas decidi reforçar sobre o combinado da pesquisa.

Pesquisadora: *Pessoal, vocês querem que eu continue a conversa?*

Luan (menino, pardo) /Lindinha (menina, branca) /Cabeça Mole (menino, branco): *Nãoo!*

Outras crianças: *Simm!*

Pesquisadora: *Vamos continuar, com quem quiser participar. Como combinamos, tudo bem? Porque perguntei e algumas de vocês responderam que querem participar. Combinado?*

Coro: *Combinado!*

Pesquisadora: *Então, no livro fala sobre vários penteados que dá para fazer no cabelo, como trança, usar turbante... Vocês já fizeram algum desses penteados?*

Princesa (menina, preta): *Simm!*

Millena (menina, preta): *Simm!*

Thomaz (menino, branco): *Eu não.*

Professora Nala: *Você nunca fez?*

Pesquisadora: *E quem costuma cuidar do cabelo de vocês? – A maioria das crianças responderam que a mamãe, mas também tiveram algumas que disseram o papai e a irmã mais velha.*

Pesquisadora: *E vocês gostam quando cuidam dos seus cabelos?*

Coro: *Simm!*

Thomaz (menino, branco): *Não gostei do cabelereiro.*

Pesquisadora: *Ah, você não gostou de ir no cabelereiro?*

Thomaz (menino, branco): *Nãoo!*

Pesquisadora: *E vocês têm cabelos diferentes?*

Coro: *Simm!*

Pesquisadora: *E o que tem de diferente?*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *A Lindinha tem cabelo diferente - cabelo da Lindinha é liso, loiro e de tamanho médio.*

Alex (menino, amarelo): *O meu é jeito molenga.*

Alerquina (menina, branca): *Jeito molenga (risos).*

Cabeça Mole (menino, branco): *O meu é amarelo.*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *O da Lindinha é cortado.*

Professora Nala: *O da Lindinha é cortado... E o que mais?*

Unicórnio Rosa (menina, parda): *O da Princesa Sofia é grande, o do Alex é quadrado.*

Cabeça Mole (menino, branco): *O meu cabelo é liso.*

Algumas crianças: *Não é liso não.*

Cabeça Mole (menino, branco): *É sim!*

Pesquisadora: *Verdade, seu cabelo é liso.*

Thomaz (menino, branco): *Tia, e seu cabelo é cacheado.*

Pesquisadora: *Isso mesmo, é cacheado.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Prof, o seu é cacheado também!*

Professora Nala: *O meu na verdade é crespo.*

Cabeça Mole (menino, branco): *E o que é crespo.*

Professora Nala: *Ela acabou de falar como é o cabelo crespo na história...*

Cabeça Mole (menino, branco): *Eu ouvi.*

Professora Nala: *E como ele é?*

Cabeça Mole (menino, branco): *É quando tem cabelão.*

Princesa (menina, preta): *Não!*

Professora Nala: *Crianças, como é o cabelo crespo?*

Alex (menino, amarelo): *O cabelo é geladinho!*

Princesa (menina, preta): *Parece um algodão doce!*

Princesa Sofia (menina, branca): *Parece neve!*

Professora Nala: *Olha, gente, a Duda vai mostrar como é um cabelo crespo – Abri em uma das páginas do livro, que mostra a ilustração de várias crianças de cabelo crespo, com penteados diferentes. Algumas se levantaram e se aproximaram. Professora pediu para que elas se sentassem, para que as outras pudessem enxergar também.*

Pesquisadora: *O nome do livro é “Meu crespo é de rainha”. O que vocês acham disso? Conhecem princesas que tem o cabelo crespo?*

Coro: *Simm.*

Pesquisadora: *Tem a Tiana, da princesa e o sapo. Já assistiram?*

Coro: *Simm.*

Professora Nala: *E como é o cabelo da princesa?*

Princesa Sofia (menina, branca): *É grande.*

Princesa (menina, preta): *É crespo!*

Lindinha (menina, branca): *Tem a Cinderela.*

Pesquisadora: *Sim, mas o cabelo dela é liso, né?*

Lindinha (menina, branca): *Sim, igual o do Cabeça Mole.*

No decorrer da roda, perguntamos às crianças se conheciam outras(os) personagens com cabelo crespo ou cacheado. A maioria respondeu que só conheciam a Tiana. Aproveitei a resposta e comentei sobre os personagens dos livros já lidos nas intervenções e nas contações feitas pela professora, incluindo o *Pequeno Príncipe Preto*, mas não tive retorno delas. Vale mencionar que citei a Tiana depois de notar que Unicórnio Rosa estava usando um relógio da personagem. Embora a referência tenha gerado algum engajamento pelas crianças, tenho uma visão crítica sobre a obra, especialmente pelo fato de que, durante boa parte do filme, a personagem não está em seu corpo humano, tendo poucos minutos de tela como uma princesa negra.

Pesquisadora: *Ah, esqueci de perguntar a vocês, e vocês gostam do cabelo de vocês?*

Coro: *Simm!!*

Pesquisadora: *Vocês gostam? Gostam de fazer penteados?*

Coro: *Simm!*

Luan (menino, pardo): *Eu gosto de passar pente no meu cabelo.*

Professora Nala: *Você gosta do seu, Princesa? Você acha seu cabelo bonito?*

Princesa (menina, preta): *Uhummm (em afirmação).*

Princesa Sofia (menina, branca): *Eu não gosto muito não.*

Professora Nala: *Você não gosta do cabelo dela?*

Princesa Sofia (menina, branca): *Eu não gosto de cabelo cacheado.*

Professora Nala: *Você não gosta de cabelo cacheado... Por quê? Pode falar...*

Princesa (menina, preta) Sofia: *Porque é difícil de pentear os cachinhos...*

Alerquina (menina, branca): *O meu cabelo pra pentear é muito difícil. Dói!*

Pesquisadora: *Por isso que tem que pentear os cabelos com muito cuidado... Nossos cabelos são sensíveis, tem que ter cuidado, né?*

Princesa (menina, preta): *É, tem que passar creme.*

Pesquisadora: *Sim, precisa passar creme. Pentear devagarzinho.*

Professora Nala: *Tem que ser devagarzinho, com muito cuidado, porque são muito preciosos, né Duda?*

Pesquisadora: *Isso mesmo, são muitos preciosos.*

Professora Nala: *Por isso que tem que cuidar todos os dias...*

Coro das crianças: *Sim.*

Cabeça Mole (menino, branco): *A minha prima tinha piolho, era a rainha dos piolhos...*

Professora Nala: *A filha da prof. (A.T.) tem o cabelo todo enroladinho, e ela ajuda a cuidar do cabelo dela... E depois fica assim ó (mostrando seu cabelo) lindo. Né Princesa? O do Luis também.*

Luiz (menino, preto): *Sim!*

Fui encaminhando para o final da roda, fazendo as perguntas costumeiras, se elas tinham interesse em compartilhar mais algo no nosso encontro, se Nala gostaria de acrescentar mais alguma questão. Deixei em aberto por um tempo e, após elas não terem apresentado mais coisas, agradei a participação das crianças.

Me chamou atenção quando estava guardando o livro na mochila e Caleb veio até mim, perguntando se poderia ver o livro. Ele é uma das crianças que procurei interagir durante as minhas visitas, mas que ficava em silêncio com a minha interferência. Nas rodas, vejo que ele aparenta estar prestando atenção nas leituras, porém não dialoga no momento da intervenção. Olho para ele em certos momentos, convidando-o a participar caso deseje, tentando não o constranger. Entreguei o livro com cuidado e observei enquanto ele se sentava para folheá-lo. Sua curiosidade, mesmo em silêncio, foi um sinal valioso de que ele estava engajado, ainda que de maneira não verbal. Quando devolveu o livro e não respondeu ao meu questionamento sobre o que havia achado da história, respeitei seu silêncio, retribuindo com um sorriso, buscando reforçar que sua participação, mesmo não verbal, era significativa.

As crianças, neste dia, estavam mais entretidas com outras atividades durante a leitura e no momento das discussões, o que me fez refletir sobre o ambiente em que estávamos. A sala de dança e movimento, diferente das outras, promoveu um ritmo mais voltado para as músicas e brincadeiras, desviando um pouco o direcionamento das crianças para a roda proposta. Após a intervenção, fiquei insegura sobre minha mediação, questionando se fiz as perguntas de maneira acessível e se conduzi a discussão de modo respeitoso. Conversei com a professora, que mencionou que o tema talvez não fosse tão presente no cotidiano das crianças, o que pode ter dificultado a conexão imediata com o tema.

Pesquisadora: *Sobre o que fala a história?*

Princesa (menina, preta): *Do cabelo dela... Do cabelo dela.*

Pesquisadora: *Isso mesmo, do cabelo dela. E como é o cabelo dela?*

Luiz (menino, preto): *Crespo.*

Princesa (menina, preta): *Parece um algodão doce.*

Lindinha (menina, branca): *Fofinho!*

Professora: *Fofinho...*

Princesa Sofia (menina, branca): *Parece algodão doce.*

Lindinha (menina, branca): *Parece algodão doce! Parece de uma rainha.*

Princesa (menina, preta): *Parece uma rainha! Parece uma rainha, tia.*

Evidencia-se neste enxerto das gravações que, ao perguntar às crianças sobre como é o cabelo crespo após a leitura do livro, elas descrevem como sendo “fofinho”, “parece algodão doce”, “parece de uma rainha”: a partir de elementos da história, que reforçam representações positivas sobre esta característica fenotípica, historicamente alvo de comentários pejorativos, como “palha de aço”, “duro”. Pode-se inferir sobre como essas representações literárias podem fortalecer, de modo lúdico e afetivo, na ressignificação desses imaginários sociais, historicamente atravessados pelo racismo.

Além disso, considerando que algumas dessas descrições foram feitas por Lindinha, uma criança branca e de cabelos lisos, ressalta como a literatura de temática da cultura africana, afro-brasileira e indígena não deve ser compreendida somente como uma ferramenta direcionada para crianças negras e indígenas, mas enquanto uma estratégia elementar para potencializar a percepção étnico-racial de todas as crianças, incluindo as brancas. Torna-se essencial que todas tenham contato com literatura que contemple diversidades étnico-raciais, tanto pelo reconhecimento quanto pela sua valorização, como evidencia Sonia Rosa (2022):

O público alvo da literatura infantil afro-brasileira não poderá ser apenas a criança negra. É preciso que as crianças não negras possam acionar esse material literário para assim ter a possibilidade de uma efetiva reversão dos valores e de uma reconstrução de símbolos, antes tomados como negativos e agora vistos de forma positiva. Desse modo, as crianças poderão desconstruir conceitos (e preconceitos) que desvalorizam a pessoa negra para, no lugar, valerem-se de elementos que exaltem suas condições e identidades (Rosa, 2022, p. 136).

Cida Bento (2022), em “O Pacto da Branquitude”, disserta sobre como a manutenção dos privilégios brancos opera de maneira sistemática, intencionando que pessoas brancas permaneçam na condição de centro das representações sociais positivas. Diante disso, a ausência e/ou escassez de referências de personagens negras e indígenas na literatura infantil não interfere somente no processo identitário étnico-racial de crianças racializadas; crianças

brancas que se desenvolvem sem acesso a outras narrativas, permanecem dentro deste contexto de manutenção do pacto da branquitude.

Consoante a isso, Sueli Carneiro (2005) ressalta a importância de práticas pedagógicas que descentralizam a branquitude como referência universal. A inserção da literatura de temática africana, afro-brasileira e indígena no cotidiano escolar não apenas fortalece a autoestima de crianças negras e indígenas, mas também estimula a criticidade de crianças brancas sobre as relações étnico-raciais. Nesse sentido, é fundamental destacar que o racismo no Brasil não se sustenta apenas em suas formas mais explícitas, mas também na negação da presença e na desvalorização de pessoas negras e indígenas, desconsiderando suas contribuições históricas, políticas e sociais para o país (Munanga, 2019). Não dar a devida importância a isso nos currículos escolares auxilia na manutenção do sentimento de inferioridade de crianças negras e indígenas e na percepção das crianças brancas sobre elas (Gomes, 2017).

Nesse sentido,

[...] é importante definirmos o que consideramos como Educação antirracista. Para nós, ser antirracista é uma posição política assumida perante a vida e se configura em práticas que ocorrem em espaços escolares ou fora deles. Para a realização de uma educação antirracista é necessário explicitar veemente contrariedade com o discurso racista presente: no currículo escolar, nas propagandas disseminadas em meios midiáticos, nos modos como pessoas negras e indígenas são tratadas socialmente e produzir outro currículo, outras representações destes grupos que reconheçam nele beleza, inteligência, enfim a humanidade na sua plenitude tanto quanto (Dias, 2021).

Diante disso, reafirmo o papel da educação, enquanto parte dessa teia social, em oportunizar espaços não apenas para o reconhecimento do racismo em suas manifestações diretas, mas também para a reflexão sobre as ausências de representações no cotidiano escolar. Esse trabalho implica em um deslocamento, no qual o intuito é o de que crianças brancas reconheçam, desde pequenas, representações de pessoas negras e indígenas na construção histórica e cultural, indo na contramão dos pactos silenciosos que sustentam a branquitude (Bento, 2022).

Pesquisadora: *Pessoal, vocês querem que eu continue a conversa?*

Luan (menino, pardo) /Lindinha (menina, branca) /Cabeça Mole (menino, branco): *Nããõ!*

Outras crianças: *Simm!*

Pesquisadora: *Vamos continuar, com quem quiser participar. Como combinamos, tudo bem? Porque perguntei e algumas de vocês responderam que querem participar. Combinado?*

Coro: *Combinado!*

Considero que a interação acima reflete um aspecto fundamental de cuidado, no âmbito da Pesquisa-Intervenção Com Crianças: a importância da autonomia da criança e sua participação voluntária nos diálogos (Cruz, 2019). Partindo do reconhecimento delas como sujeitos ativos e de direito, é necessário viabilizarmos, no decorrer da pesquisa, circunstâncias para que as crianças possam se expressar se desejam continuar participando ou não do processo (Sarmiento; Gouvea, 2008). A resposta das crianças ao meu questionamento foi heterogênea, o que pode indicar que as crianças se sentiram à vontade naquele momento, especialmente considerando que estavam na presença de seus pares (Portugal, 2008).

Ao perceber essa divergência, procurei reafirmar os acordos que estabelecemos para o andamento da pesquisa, uma vez que a continuidade da atividade não poderia ser realizada de maneira unilateral. Foi uma situação que me produziu inseguranças, de modo que foi importante para manejo da situação me aproximar dos objetivos deste estudo: ao me implicar no fazer uma pesquisa COM as crianças. Somado a isso, importantes foram as contribuições defendidas por Paulo Freire (1996) para refletir sobre essa participação, ao evidenciar que a escuta ativa e o respeito pelas falas do grupo são elementares para a construção de um espaço de aprendizado verdadeiramente participativo.

Professora Nala: *Você gosta do seu, Princesa? Você acha seu cabelo bonito?*

Princesa (menina, preta): *Uhummm (em afirmação).*

Princesa Sofia (menina, branca): *Eu não gosto muito não.*

Professora Nala: *Você não gosta do cabelo dela?*

Princesa Sofia (menina, branca): *Eu não gosto de cabelo cacheado.*

Professora Nala: *Você não gosta de cabelo cacheado... Por quê? Pode falar...*

Princesa Sofia (menina, branca): *Porque é difícil de pentear os cachinhos...*

Alerquina (menina, branca): *O meu cabelo pra pentear é muito difícil. Dói!*

Em relação a esses comentários da Princesa Sofia e Alerquina, Nala trouxe em nosso diálogo após o término da aula uma preocupação importante sobre a questão do cabelo cacheado entre as crianças, mencionando que Princesa Sofia e Alerquina passam por procedimentos de alisamento desde muito pequena, muitas vezes por ser considerado "mais prático de cuidar" pelas pessoas que cuidam de seus cabelos. A professora também observou que muitas das meninas cacheadas usam o cabelo apenas preso. Demonstrei preocupação com esses procedimentos em crianças, especialmente considerando os impactos na saúde capilar e como

isso reverbera na construção da autoestima e identidade das crianças. Nala compartilhou essa preocupação, o que me fez refletir sobre como abordar o tema de maneira cuidadosa, incentivando a valorização de seus fenótipos.

A experiência da dor ao pentear o cabelo pode estar associada não apenas às características da textura, mas também à forma como o cuidado capilar é feito, comumente sem a utilização de técnicas e de produtos adequados para cabelos cacheados. A partir do livro *Meu crespo é de rainha* (2019), é ressaltado que a construção de uma relação positiva com o próprio cabelo passa pela necessidade de ressignificar o ato de cuidar dos fios como um momento de afeto e não de sofrimento.

Pesquisadora: Por isso que tem que pentear os cabelos com muito cuidado...

Nossos cabelos são sensíveis, tem que ter cuidado, né?

Princesa (menina, preta): É, tem que passar creme.

Pesquisadora: Sim, precisa passar creme. Pentear devagarzinho.

Professora Nala: Tem que ser devagarzinho, com muito cuidado, porque são muito preciosos, né Duda?

Pesquisadora: Isso mesmo, são muitos preciosos.

Fabienne da Cunha, Eliane Debus e Joana Passos (2020) ressaltam sobre como a normativa de ideal de beleza, que advém da valorização de características fenotípicas comuns entre pessoas brancas, torna-a mais “aceita” socialmente e,

[...] não tem o corpo ideal ou se tem cabelo crespo, o indivíduo não é considerado partícipe do local que se encontra inserido, ou seja, da sociedade. O corpo negro é marcado pelos tensionamentos históricos que antecederam as gerações presentes no século XXI. Modificar o cabelo crespo, deixá-lo liso ou black power, fazer tranças, penteados diferentes ou simplesmente deixar-se permitir ter o cabelo que desejar, colorido ou somente negro; ter os lábios grossos, boca alargada, nariz achatado, rosto redondo, olhos pretos grandes ou pequenos; possuir um corpo com quadril largo e cintura fina, ser magra, ser gorda, baixa, alta ou mediana: são todas características que marcaram a trajetória do negro e respaldam a constituição da sua identidade (Cunha; Debus; Passos, 2020, p. 15).

Nesse sentido, o modo como a professora Nala conduziu a partir do comentário de Princesa Sofia, possibilitou um espaço para que as crianças nomeassem suas percepções sobre seus próprios cabelos, trazendo à tona questões que precisam ser trabalhadas pedagogicamente. A construção de contextos nos quais as crianças possam falar sobre suas inseguranças sem medo de serem julgadas é o primeiro passo para que possam ressignificá-las.

É importante ressaltar que Princesa Sofia e Alerquina são crianças brancas, filhas de relacionamentos interracial, como relatado pela professora Nala. Esse dado contextualiza suas falas dentro de um processo social mais amplo de construção da estética e identitária étnico-racial, pois mesmo não sendo meninas negras, elas possuem uma relação direta com traços afrodescendentes – seja através da própria herança genética, seja por meio da convivência com familiares negros.

Esse contexto evidencia como a branquitude opera na construção de percepções sobre o cabelo cacheado, muitas vezes reafirmando a estética do cabelo liso como padrão normativo, mesmo que diante de procedimentos estéticos nocivos à saúde da criança. Mesmo em crianças que não se identificam diretamente como negras, mas que possuem traços herdados de sua ancestralidade africana, o contato com o cabelo crespo ou cacheado pode gerar um estranhamento inicial quando não há um contexto afirmativo que valorize esses traços.

Essa percepção pode ser reforçada por discursos familiares ou pela sociedade em geral, que frequentemente associam cabelos cacheados e crespos à ideia de trabalhosos e difíceis de cuidar, enquanto os fios lisos são tratados como mais práticos (Gomes, 2017). A insatisfação expressa por Princesa Sofia e Alerquina pode ser lida neste contexto como um reflexo de um processo de racialização da estética, no qual o cabelo cacheado – mesmo em corpos brancos – carrega um peso simbólico que remete a construções coloniais sobre beleza e aceitabilidade. Esse tipo de interação revela como as representações sobre cabelo são internalizadas desde cedo, podendo ser fortalecidas ou fragilizadas a depender do contexto de socialização da criança (Noguera, 2020).

Importante ressaltar sobre o comentário de Cabeça Mole antes de se iniciar a contação. Na situação, repeti o que ele havia dito para confirmar se o tinha escutado corretamente, e ele afirmou novamente sobre “sua vida ser um lixo”. Dada a imprevisibilidade do comentário, naquele momento optei por não intervir diretamente. Mais tarde, após o término da roda de conversa, observei que Cabeça Mole havia sido colocado “para pensar” pela professora devido a comportamentos de agressão contra outras crianças.¹¹

Aproximei-me de Cabeça Mole e perguntei se gostaria de conversar comigo, buscando estabelecer um espaço de escuta que fosse acolhedor e sem imposição. Ele manteve o olhar para

¹¹ Essa prática, recorrente em muitas instituições escolares, expressa um dos modos como o corpo da criança é situado dentro de um regime de correção e controle. Compreendo que o gesto de o colocar “para pensar”, embora possa partir de uma intenção pedagógica, também revela como o espaço escolar pode recorrer a formas de punição simbólica que operam a partir de uma lógica adultocêntrica, na qual se presume que a criança aprende a partir do isolamento, do silêncio e da contenção de seus movimentos.

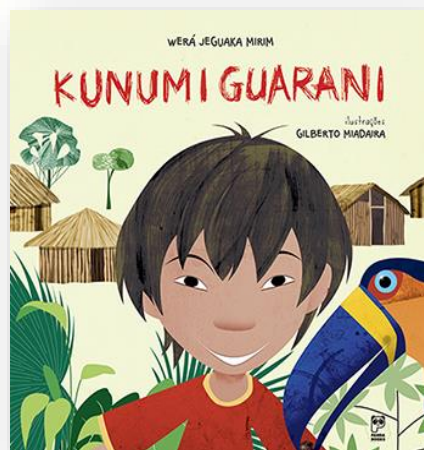
baixo e permaneceu em silêncio. Reforcei, com cautela, que ele poderia me procurar caso quisesse falar em outro momento, e respeitei seu tempo e seu silêncio.

No caso de Cabeça Mole, a escolha por não responder imediatamente ao convite de conversa pode ter sido sua forma de preservar-se diante de uma situação que o expôs. Nesse sentido, respeitar seu silêncio e garantir que ele soubesse da possibilidade de ser escutado em outro momento constitui um gesto ético no campo da pesquisa com crianças. Fazer pesquisa com crianças exige do pesquisador uma escuta atenta, que não se antecipa ao que a criança quer ou pode dizer, e que reconhece que nem toda fala vem em palavras. Nesse gesto, o cuidado se amplia: escutar também é agir de maneira respeitosa de saber esperar o tempo da criança.

4.1.5 Livro “Kunumi Guarani”

Kunumi Guarani (2014) (figura 6) é um livro do escritor e rapper Werá Jeguaka Mirim, membro da aldeia indígena Krukutu, situada em São Paulo, com ilustrações por Gilberto Miadaira. A narrativa aborda o seu cotidiano quando criança morando na aldeia, onde as tradições de sua cultura ancestral resistem, ao mesmo passo que apresenta elementos da tecnologia, que possibilitam se conectar com parentes de outras regiões do Brasil. O livro mescla poesia, relatos autobiográficos e elementos da comunidade Guarani. Assim, Werá compartilha experiências pessoais e coletivas de valorização cultural, estabelecendo pontes entre as ancestralidades e as diferenças das novas gerações indígenas, como a escolarização formal e o uso da internet.

Figura 6 – Capa do livro *Kunumi Guarani*



Fonte: Mirim (2014).

Diálogo gravado, de conversa antes de iniciamos a intervenção:¹²

Pesquisadora: *Bom dia, crianças!*

Coro das crianças: *Bom diaa!*

Pesquisadora: *Tudo bem com vocês?*

Coro das crianças: *Simm!*

Cabeça Mole (menino, branco): *Por que você não vem todos os dias, e não vem quando é a outra professora? – Nas quartas, quem está com as crianças é a professora substituta, porque é o dia que a professora regente tem aula do mestrado.*

Pesquisadora: *Verdade, é porque eu e a professora estamos trabalhando juntas.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Ahh!*

Coro: *“Vai começar a história, começar a contação. Se prepara minha gente, e abra o seu coração!”*

Pesquisadora: *Hoje vou a conta a história, uma das histórias que vocês escolheram, se lembram? Que a gente fez a votação...*

Coro das crianças: *Simm!*

Pesquisadora: *E essa é a nossa última contação de histórias...*

Gustavo: *A última história!*

Professora Nala: *Que triste.*

Pesquisadora: *Pois é... Então, vamos lá? Hoje vou contar a história “Kunumi Guarani”. Quem escreveu a história foi Werá Jeguaká Mirim.*

Homem Aranha (menino, preto): *Tia, esse nome é muito difícil.*

Pesquisadora: *É verdade, é um nome Guarani – Mostrei a foto dele e do ilustrador, Gilberto Miadaraira e, assim como nos outros encontros, apresentei a biografia deles.*

Pesquisadora: *Vocês sabiam que ele escreveu esse livro quando era criança? Ele tinha dez anos. O pai dele era escritor e contador de histórias, e ele se interessou por escrever também. Vou começar, tudo bem? – Mostrei primeiramente a capa para as crianças e algumas se aproximaram mais.*

Guilherme (menino, pardo): *Deixa eu ver, deixa eu ver! – Aproximei dele também o livro.*

Pesquisadora: *“[...] Aqui falamos guarani. Mas quando crescemos, aprendemos o português também.”*

Algumas crianças: *Português!!*

Pesquisadora: *Isso, português!*

Pesquisadora: *“[...] A aldeia onde eu moro fica em São Paulo e ela se chama Krukutu. Aqui vivem umas 350 pessoas.” Olha, aqui tem o mapa do Brasil. Vocês se lembram?*

Thomaz (menino, branco): *Krukutu!*

Coro das crianças: *Simm!*

Alex (menino, amarelo): *É o Brasil!*

Pesquisadora: *“É um lugar muito bonito, no meio da Mata Atlântica, tem muitos pássaros, muitas árvores e uma bela represa para refrescarmos em dias quentes.” (trecho do livro)*

Cabeça Mole (menino, branco): *Um tucano!*

Pesquisadora: *Verdade, aqui tem um tucano.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Por que dia quente? Aí só tem futebol. Não tem mar.*

¹² Roda de conversa realizada no dia 14 de novembro de 2024. Registros da gravação do áudio, juntamente com anotações do diário de campo.

Pesquisadora: “[...] a minha casa é feita de pau a pique, bem diferente daquelas construídas nas grandes cidades.” (trecho do livro)

Alex (menino, amarelo): *Pau a pique é bambu?*

Pesquisadora: *Hmm, não, mas é um pouco parecido.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Sabia que hoje é aniversário do meu tio? Ele tem uma casa de bambu.*

Pesquisadora: *Ah, que legal. Não conheço casa de bambu.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Eu entrei lá, e tinha camelo.*

Pesquisadora: *“Aqui na aldeia nós gostamos muito de brincar. O que eu mais gosto é de nadar na represa quando está muito quente.”* (trecho do livro)

Professora Nala: *Olhaaa, uma represa!*

Alerquina (menina, branca): *Eu nado quando tá muito quente.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Eu nado também.*

Outras crianças: *Eu também!*

Pesquisadora: *É bom, né? Para se refrescar...*

Cabeça Mole (menino, branco): *Olha, tia, o menino pelado!*

Pesquisadora: *“Aqui na aldeia nós temos internet, assim podemos nos comunicar com outros guarani de vários lugares do Brasil.”* (trecho do livro)

Homem Aranha (menino, preto): *Internet!*

Pesquisadora: *“Meu nome é Werá Jeguaka Mirim e eu sou um guarani do Brasil!”* (trecho do livro)

Guilherme (menino, pardo): *Olha, olha, olha!* – Apontando para o desenho do menino lendo o seu próprio livro.

Pesquisadora: *Pois é! É a mesma capa do livro. E o que vocês acharam da história do Kunumi?*

Coro das crianças: *Legal!*

Princesa Sofia (menina, branca): *Ele toma banho de represa!*

Pesquisadora: *Verdade, ele disse que tomava banho de represa, né, principalmente quanto tá quente.* - Retomei para a página que tinha a ilustração de crianças tomando banho na represa, para que as crianças vissem novamente.

Pesquisadora: *E o que mais, o que tinha na história?*

Alex (menino, amarelo): *Um menino Guarani.*

Pesquisadora: *Verdade, ele é Guarani.*

Princesa (menina, preta): *Ele tinha internet.*

Thomaz (menino, branco): *Brincava com os amiguinhos.*

Princesa (menina, preta): *Eu gosto de tomar banho na piscina quando tá fresco.*

Luiz (menino, preto): *Banho de represa!*

Ana Letícia (menina, branca): *Estudando.*

Alerquina (menina, branca): *Tinha árvores, natureza.*

Pesquisadora: *Isso, tem uma parte da história que ele fala da natureza. O que ele fala da natureza, pessoal?* - Retomei para a página da história que traz ilustrações sobre o assunto.

Alerquina (menina, branca): *Das árvores...*

Cabeça Mole (menino, branco): *Ele falou que eles comem arroz com feijão. Ele nada e quando fica à noite vai pra casa dele comer arroz com feijão.*

Professora Nala: *É, e o que mais, galera? Do que eles gostam de brincar?*

As crianças começaram a conversar todas juntas. Muitas delas falaram sobre ele gostar de brincar de bola.

Guilherme (menino, pardo): *de piscina, de nadar.*

Pesquisadora: *E vocês gostam também de nadar, de brincar de bola?*

Coro das crianças: *Sim.*

Guilherme (menino, pardo): *Quero nadar na piscina. Eu gosto de nadar. Eu tenho piscina.*

Pesquisadora: *Que legal, você tem piscina?*

Guilherme (menino, pardo): *Eu não tenho agora, não tenho agora.*

Pesquisadora: *Poxa, é verdade. E vocês já tinham ouvido falar em aldeia, já conheceram uma? Já tinha ouvido falar.*

Coro das crianças: *Não!*

Professora: *E indígenas, vocês já ouviram essa palavra?*

Coro das crianças: *Não!*

Pesquisadora: *E o que é uma aldeia? Como é uma aldeia na história?*

Alex (menino, amarelo): *É um lugar que tem pessoas, tem crianças, muitos peixes.*

Princesa (menina, preta): *Tem índio na aldeia.*

Professora Nala: *A Princesa falou, pessoal, que tem índio na aldeia. O que mais?*

Princesa (menina, preta): *Tem um negócio que pinta o rosto.*

Coro das crianças: *É, coloral!*

Pesquisadora: *Sim, muitos usam o coloral para cuidar da pele.*

Luiz (menino, preto): *Tem barcos.*

Professora Nala: *Isso, têm barcos.*

Pesquisadora: *E vocês sabiam que aqui no Mato Grosso tem aldeias indígenas?*

Alex (menino, amarelo): *Eu não sabia! Sabia que eu já fui em uma cachoeira? Tinha uma cachoeira tão, tão grande!*

Pesquisadora: *Que legal!*

Guilherme (menino, pardo): *Eu queria ir!*

Professora Nala: *Pessoal, a Princesa falou uma coisa muito interessante, ó, ela falou que na aldeia tem índio..., mas não é índio que fala, né, Duda?*

Pesquisadora: *É verdade, e como a gente aprendeu aqui na história, pessoal?*

Thomaz (menino, branco): *Não sei...*

Pesquisadora: *Indí...gena!*

Professora Nala: *Pessoal, não se fala mais índio, não, é indígena... Vamos repetir?*

Coro das crianças: *Indígenas.*

Pesquisadora: *Ótimo, pessoal!*

Professora Nala: *Lá na aldeia, não tem índio, é indígena.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Sabia que os indígenas banham lá no lago?*

Alex (menino, amarelo): *Eles tomam banho lá.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Tomam banho e comem arroz com feijão.*

Pesquisadora: *Isso, e tem uma parte também que ele falar que eles sabem duas línguas diferentes, o Português e o Guarani. Vocês já tinham ouvido falar do Guarani?*

Coro das crianças: *Nãoo!*

Pesquisadora: *É a língua que eles usam nessa aldeia e em outras também. Vocês tinham falado da internet, né? Que eles usam para se conectarem com outros indígenas Guarani, que moram em lugares diferentes. Mas também falam o Português.*

Alex (menino, amarelo): *Ahh.*

Coro: *“Já terminou a história, terminou a contação, bate palma minha gente, foi legal a contação!”*

Neste momento, percebi que as crianças finalizaram o encontro por iniciativa própria, o que achei interessante, pois demonstra um movimento que partiu delas. Agradei pela participação e mencionei que, em minha próxima visita, iria sugerir para que fizessem novamente a atividade de se desenharem. Gostaria de ter abordado mais elementos sobre a cultura indígena representada no livro, como a ancestralidade e a valorização da conexão com

a natureza, mas optei por respeitar o ritmo e o engajamento das crianças na discussão proposta. A parceria da Nala foi novamente um grande auxílio, assim como nos outros encontros, especialmente por sua proximidade e experiência com as crianças, ajudando a mediar as rodas de maneira mais fluída.

Pesquisadora: *Pois é... Então, vamos lá? Hoje vou contar a história “Kunumi Guarani”. Quem escreveu a história foi Werá Jeguaká Mirim.*

Homem Aranha (menino, preto): *Tia, esse nome é muito difícil.*

Pesquisadora: *É verdade, é um nome Guarani [...]*

Homem Aranha, ao mencionar sobre sua dificuldade em compreender o nome do autor do livro, apreendo como uma condição na qual, há séculos, nomes indígenas não costumam circular em nosso cotidiano; comumente são transformados em algo exótico, distante e impronunciável. Quando compartilhei a informação de que o nome dele é pertencente a cultura Guarani, meu objetivo foi o de viabilizar espaço de valorização da literatura escrita por pessoas indígenas em nossa roda.

Segundo Daniel Munduruku (1999), os currículos escolares historicamente tem apresentado pessoas indígenas de maneira cristalizada e homogênea, como a partir de representações do período de invasão dos portugueses, historicamente descontextualizadas e marcadas por estereótipos pejorativos. Ao apresentar o escritor Werá Jeguaká Mirim e o ilustrador Gilberto Miadaraira, pode ter sido uma forma de ir em contramão a essas práticas discursivas, dialogando com as crianças sobre representações indígenas que escrevem, ilustram e compartilham suas próprias narrativas. Sobre isso, como Márcia Kambeba (2020, p. 52) nos recorda, “a palavra indígena sempre esteve viva, mas era dita em outros lugares, em outros tempos, na oralidade de nossos povos.”

Pesquisadora: *Vocês sabiam que ele escreveu esse livro quando era criança? Ele tinha dez anos. O pai dele era escritor e contador de histórias, e ele se interessou por escrever também. Vou começar, tudo bem? - Mostrei primeiramente a capa para as crianças e algumas se aproximaram mais.*

Guilherme (menino, pardo): *Deixa eu ver, deixa eu ver! [...]*

Procurei ressaltar a informação de que Werá Jeguaká Mirim escreveu Kunumi Guarani quando era criança, com dez anos de idade. Após ter mencionado isso, algumas crianças se aproximaram para ver a capa com a ilustração do escritor quando criança, momento também que Guilherme pediu para deixá-lo ver mais de perto. Isso me instigou a refletir se talvez as

crianças tivessem pensado: "ele é como a gente?". Embora seja uma especulação de minha parte, considero de suma importância realizar tais aproximações, uma vez que produz deslocamento da ideia de que somente adultos produzem histórias.

Pesquisadora: “[...] *a minha casa é feita de pau a pique, bem diferente daquelas construídas nas grandes cidades.*” (trecho do livro)

Alex (menino, amarelo): *Pau a pique é bambu?*

Pesquisadora: *Hmm, não, mas é um pouco parecido.*

Questiono se a geografia, presente nos livros e apostilados, considera a pluralidade de diferenças territoriais no Brasil, para além das cidades, estradas asfaltadas, prédios e bairros, desconsiderando a existência de outras configurações geográficas e modos de se organizar socialmente, como nas comunidades indígenas. Como diz Ailton Krenak (2019), não há um modo único de existir, mas fomos ensinados a considerar somente uma maneira de se estar no mundo.

Quando Alex pergunta se bambu é pau a pique, talvez seja a conexão que estabeleceu por se tratarem de materiais vindos da terra e usados para construir. Infiro que tenha sido o seu modo de ampliar seu conhecimento sobre essa outra forma de moradia, a partir de suas referências anteriores. Márcia Kambeba (2020) ressalta a casa como sendo pertencente a história de um povo e sua relação com a terra; o modo como as casas são construídas de pau a pique, podem revelar um jeito de habitar o mundo em confluência com a natureza.

Pesquisadora: *E o que é uma aldeia? Como é uma aldeia na história?*

Alex (menino, amarelo): *É um lugar que tem pessoas, tem crianças, muitos peixes.*

Princesa (menina, preta): *Tem índio na aldeia.*

Professora Nala: *A Princesa falou, pessoal, que tem índio na aldeia. O que mais?*

Princesa (menina, preta): *Tem um negócio que pinta o rosto.*

Coro das crianças: *É, cororal!*

Pesquisadora: *Sim, muitos usam o cororal para cuidar da pele.*

Ao perguntar "O que é uma aldeia?", minha intencionalidade foi de buscar compreender o modo como as crianças percebem esse espaço e quais elementos o compõem em suas representações. Além disso, se tinham conhecimentos anteriores à contação e se estabeleceram diálogos com o livro suleador de nosso encontro. Atento-me a fala de Alex em que se pode inferir que, para ele, a aldeia não se reduz a um território geográfico, mas se configura como um espaço de relações sociais e de interação com a natureza, elementos fundamentais em

cosmosentidos de povos indígenas no Brasil (Kambeba, 2020). Além disso, sobre o comentário de Princesa sobre o uso do coloral para as pinturas corporais, pode demonstrar a sua bagagem e suas referências anteriores, além do modo como se apropriam desses elementos culturais indígenas.

Quando realizo mediação, mencionando também o cuidado com a pele pensando nas propriedades curativas, com o objetivo de se somar as produções de conhecimentos trazidas pelas crianças, além do reconhecimento dela em partilhar com a roda seus saberes sobre a cultura indígena. Almejo que ao estabelecer uma escuta ativa e um diálogo aberto com as crianças, tenha sido possível dialogarmos em um horizonte de desconstrução de perspectivas monolíticas sobre as aldeias e povos indígenas. Em movimento parecido, evidencio o momento em que a professora Nala faz propõe para as crianças a substituição da palavra “índio” por indígena:

Professora Nala: *Pessoal, a Princesa falou uma coisa muito interessante, ó, ela falou que na aldeia tem índio..., mas não é índio que fala, né, Duda?*

Pesquisadora: *É verdade, e como a gente aprendeu aqui na história, pessoal?*

Thomaz (menino, branco): *Não sei...*

Pesquisadora: *Indí...gena!*

Professora Nala: *Pessoal, não se fala mais índio, não, é indígena... Vamos repetir?*

Coro das crianças: *Indígenas.*

Pesquisadora: *Ótimo, pessoal!*

A orientação feita pela professora tem um propósito pedagógico, mas também político: o rompimento com o uso de um termo carregado de estereótipos, buscando ressignificar a multiplicidade de povos indígenas existentes. Isso porque, historicamente, a palavra “índio” foi utilizada de forma genérica e reducionista, consolidando a ideia de um único povo homogêneo, ignorando as diversidades de cultura, línguas e modos de vida das mais de 300 etnias indígenas existentes no Brasil (Kambeba, 2020). O termo “índio” dessa forma foi uma imposição do processo de colonização, agindo no apagamento dessa multiplicidade identitária indígena no país (Munduruku, 2009).

No chão do meu passado,
Vejo a nação ecoar
Um canto de resistência
Dos espíritos daquele lugar.

Em meio à cerâmica milenar,
Cantam sentindo a dor,
Por uma história

Que teimamos em pisar.

Esquecendo que ali está,
Pedacos do nosso Brasil,
Dos donos desse lugar,
Ao relento, exposto ao frio (Kambeba, 2021).

No entanto, ao refletir sobre as ações deste momento, percebo o cuidado necessário para que a substituição de "índio" por "indígena" não ocorra sem ampliar a compreensão do que essa mudança representa. Apenas corrigir um termo sem contextualizar e/ou reforçá-lo em outras situações, pode resultar em superficialidades, em que as crianças repetem o termo "indígena" sem que seja efetivamente conversado sobre as razões pelas quais essa substituição é importante.

Embora a repetição coletiva do termo "indígena" tenha sido um gesto em destaque, minha mediação poderia ter ido para além da validação da nova palavra, viabilizando mais reflexões sobre os povos indígenas no Brasil, como eles se autodenominam e de que forma isso é elementar para os seus pertencimentos étnico-raciais. Ou seja, favorecendo condições para que as crianças compreendam o porquê tais modificações na terminologia importam, e como contribuem para a valorização da multiplicidade de povos indígenas no país.

Professora Nala: *Lá na aldeia, não tem índio, é indígena.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Sabia que os indígenas banham lá no lago?*

Alex (menino, amarelo): *Eles tomam banho lá.*

Professora Nala: *Lá na aldeia, não tem índio, é indígena.*

Cabeça Mole (menino, branco): *Sabia que os indígenas banham lá no lago?*

Alex (menino, amarelo): *Eles tomam banho lá.*

Ainda assim, reconheço que a rápida apreensão do termo "indígena" também expressa uma potência. O modo como Cabeça Mole acolheu a nova palavra pode revelar uma abertura para a escuta e para outros modos de nomear. Há, nesse gesto, algo que não deve ser desconsiderado. Mesmo que a mediação tenha se mantido mais contida naquele momento, é possível inferir que o deslocamento na linguagem enuncia outras possibilidades, abrindo fendas que, se cultivadas, podem favorecer outras escutas sobre a multiplicidade dos modos de existência dos povos indígenas no Brasil.

4.2 Desenhos de autorretrato

Este estudo teve a proposição, também, de que as crianças realizassem uma atividade de autorretrato, antes e depois das oficinas de contação de histórias. Foi acordado com a professora realizar ambas as intervenções do autorretrato no dia em que as crianças estivessem na sala das atividades de desenho e pintura, pois já contariam com mais materiais para utilizar na proposta. Levei também lápis de escrever e de cor, incluindo uma caixa com 12 tonalidades de tons de pele (figura 7). No primeiro encontro, iniciamos sentadas em roda, e recordei os combinados estabelecidos no TALE. Em seguida, sugeri a atividade de autorretrato, ressaltando que a participação seria voluntária e respeitando o desejo de cada criança. Algumas estavam ausentes no dia, e foi decidido não repetir a atividade posteriormente, para não interferir no planejamento das demais atividades da escola. Para as que não quisessem participar, a professora mediu outras opções de atividades.

Distribuí uma folha para cada criança e fui passando pelas mesas, permitindo que escolhessem os materiais que iriam utilizar. Todas, talvez por curiosidade, optaram pelos lápis de cor que levei. Durante a atividade, caminhei pela sala para acompanhar o processo e observar possíveis diálogos. Em alguns momentos, surgiram desavenças entre as crianças pelo uso do material, e procurei mediar os conflitos com o apoio da professora.

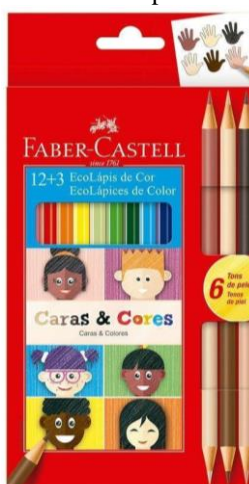
A escolha por disponibilizar lápis de cor com diversas tonalidades de pele foi uma maneira de me auxiliar com a dimensão formativa, pedagógica e política da atividade proposta. Isso porque, propiciar que as crianças tenham acesso a uma maior variedade de cores para representar o seu tom de sua pele, reforça a importância do uso de materiais que contribuam para o reconhecimento e a valorização identitária étnico-racial. Retomo que isso, diante dos outros materiais já disponíveis na sala da oficina, pareceu-me ter despertado a curiosidade e o interesse das crianças. Talvez, por se tratar de algo novo e diferente do que estavam acostumadas a utilizar. No entanto, esse movimento também se torna um dado relevante para outras possibilidades de análise, na medida em que o contato com esse material possibilita que as crianças conheçam e/ou reconheçam a existência dessas caixas de lápis com maior gama de cores de pele.

Considero que essa experiência reforça, também, a necessidade de um espaço educativo que reconheça o papel da escola na valorização das identidades étnico-raciais plurais e no fortalecimento do pertencimento identitário de crianças negras e indígenas, a partir dos materiais que fazem parte dos recursos pedagógicos da instituição. Esse movimento é importante quando implicamos no rompimento com práticas e materiais que ainda refletem uma

lógica eurocêntrica e colonial. Ademais, dialogo com as reflexões de Munanga (2003) ao identificar tais lacunas como também negação da diversidade racial nos espaços educativos. Como um mecanismo de construção e manutenção de um imaginário social excludente, no qual identidades étnico-raciais que não se alinham à norma da branquitude são invisibilizadas.

Verifiquei que a escola dispunha de uma grande variedade de lápis coloridos, mas não de um conjunto que explicitamente trouxesse diferentes tonalidades de pele. É relevante destacar que as próprias embalagens desses materiais frequentemente representam crianças com tons de pele diversos, como no caso do material utilizado nesta experiência. Esse contato imagético entre as crianças participantes e a própria caixa de lápis pode ser uma proposta interessante para ampliar o reconhecimento e a valorização da diversidade racial no ambiente escolar.

Figura 7 – Caixa de lápis de cor utilizada



Fonte: Faber Castell

Embora a intenção não seja desconsiderar a oferta de materiais já existente na escola, faz-se necessário refletir sobre a importância de disponibilizar esses recursos como uma prática também interventiva e formativa. Como sugere Joana Passos (2019), uma educação antirracista não pode estar restrita às conversas, embora estas sejam fundamentais para tais construções. É preciso que se materialize em práticas que fortaleçam a valorização identitária. Inserir no cotidiano das crianças cartelas que contemplem a diversidade étnico-racial não é um mero detalhe, mas um compromisso com a construção de um ambiente que reconhece e respeita essas diferenças. Ainda,

[...] reafirmamos a necessidade de trazer para o debate a importância de políticas públicas que disponibilizem recursos para que crianças na etapa

Educação Infantil tenham acesso a diferentes artefatos culturais como: instrumentos, panos, imagens, livros, músicas, entre outros que, em comum objetivo, vão trazendo uma proximidade da cultura africana, afro-brasileira e indígena desde a primeira infância (Costa; Pereira; Dias, 2022, p. 136).

Dessa forma, pode-se dizer que a experiência vivida na oficina reafirma o que muitas autoras têm destacado. Como afirma bell hooks (2017), ensinar é um ato político, e a transformação da educação exige mudanças estruturais e simbólicas. São nos detalhes, naquilo que se oferece como possibilidade de expressão e identificação, que as crianças percebem se suas identidades étnico-raciais são acolhidas no espaço escolar. O lápis, nesse contexto, não é apenas um instrumento de desenho; trata-se de ferramenta de afirmação, pertencimento e de (re)existência.

Achei interessante quando algumas crianças sugeriram se desenhar próximas ao espelho, para poderem ver suas imagens refletidas. Concordei com a ideia e mencionei que era uma ótima iniciativa. Durante a execução da atividade, identifiquei que não houve muita comunicação entre elas, mas percebi que algumas perguntavam umas às outras se o desenho estava parecido com elas mesmas.

Após a realização da atividade de autorretratos, conversei com a professora para refletirmos sobre as produções das crianças. Um ponto que nos chamou a atenção foi o uso das cores para representar a pele. Apesar de terem à disposição uma variedade de tonalidades nos lápis de cor, todas as crianças, incluindo as negras, optaram por cores claras para desenhar a própria pele. Esse aspecto nos levou a questionar como as representações sociais e estéticas podem influenciar a percepção que as crianças têm de si mesmas.

Outro detalhe que chamou a atenção foi a representação do cabelo. Apenas Princesa desenhou a si mesma com os cachinhos, refletindo, possivelmente, uma característica que considera importante de sua aparência. Essa observação fez refletir sobre como os padrões estéticos hegemônicos, a partir da internalização de elementos culturais eurocentrados, podem impactar a forma como as crianças se veem e se representam, especialmente em relação a aspectos como o tom de pele e a textura do cabelo. Essas percepções reforçam a importância de construir espaços que valorizem seus fenótipos, estimulando as crianças a se reconhecerem de maneira afirmativa.

Após a finalização das rodas de conversa com contação de história, propus novamente às crianças a atividade de desenharem autorretratos. Neste segundo momento, apenas Guilherme optou por não participar, engajando-se em uma atividade de construção com peças

de encaixar. Duas crianças também faltaram no dia. A professora decidiu participar da intervenção, desenhando um autorretrato junto com a turma.

Assim como na primeira atividade, algumas crianças utilizaram o espelho para auxiliá-las no desenho de si próprias. Chamou minha atenção o movimento de muitas delas se aproximarem de mim para perguntar quais cores deveriam utilizar para pintar a pele e o cabelo em seus desenhos, algo que não havia acontecido na primeira atividade. Nessas situações, procurei acolher os questionamentos, mas devolvia a pergunta, apresentando as opções de lápis disponíveis e incentivando-as a escolher a cor com a qual mais se identificavam.

Percebi também uma maior interação entre as crianças durante a atividade. Algumas perguntavam umas às outras quais cores deveriam usar ou se o desenho estava parecido com elas. Além disso, identifiquei o uso de cores mais diversas para pintar o corpo e os elementos dos desenhos. Os conflitos relacionados ao uso dos materiais ocorreram com menor frequência em comparação à experiência anterior.

Esse momento me trouxe reflexões sobre os processos identitários étnico-raciais das crianças. Ao escolherem cores para representar a si mesmas e trocarem ideias entre si, investigavam suas próprias percepções e também as percepções de suas/seus colegas sobre a autoimagem. A dinâmica da sala, com desenhos de algumas crianças mais coloridos e uma maior troca entre elas em comparação com o primeiro momento, sugere passos importantes para a construção de identidades e para a valorização de suas características fenotípicas. Não obstante, assim como na experiência anterior, algumas crianças negras ainda se desenharam com cabelo liso e pele em tonalidade clara.

Após finalizarem os desenhos, sentei com as crianças para conversar, agradecer pela participação delas na pesquisa e ouvir o que achavam das atividades propostas. Relembramos brevemente as contações de histórias e os livros que sulearam nossas reflexões durante as rodas de conversa. Algumas crianças apontaram elementos das narrativas, manifestando conexões com os temas. Fiquei profundamente contente com a participação delas; foram sobretudo as crianças que tornaram possível a realização desta pesquisa.

4.2.1 Análises dos desenhos das crianças Princesa e Unicórnio Rosa: infâncias negras, corporeidade e pertencimento étnico-racial

Entre os diversos registros produzidos nas oficinas de autorretrato, optei por aprofundar a análise a partir dos autorretratos de Princesa e Unicórnio Rosa, ambas crianças negras, cujas produções me mobilizaram de maneira particular. Essa escolha não se deu pela exclusão ou desconsideração da importância das demais produções, mas sim por reconhecer, nos desenhos dessas duas crianças, movimentos sensíveis de elaboração subjetiva, de aproximações e distanciamentos em relação à própria imagem, que se transformaram ao longo do percurso acompanhando a turma.

Princesa e Unicórnio Rosa expressaram, por meio dos seus desenhos, deslocamentos significativos na forma como se representam, tanto em aspectos fenotípicos quanto na disposição espacial e nas escolhas de cores dos materiais. Esses elementos, quando observados em diálogo com as experiências vividas durante as rodas de conversa e contações de histórias, oportunizam reflexões sobre os processos de autoidentificação e pertencimento étnico-racial, bem como de valorização de suas corporalidades.

Assim, a seleção desses autorretratos visou destacar movimentos que atravessaram a pesquisa como um todo — e que também estão presentes nos desenhos das outras crianças — mas que, nesses dois casos, emergiram de maneira substancial para o processo investigativo e afetivo que nos guiou ao longo desta pesquisa.

Figura 8 – Primeiro Autorretrato de Princesa, 6 anos.



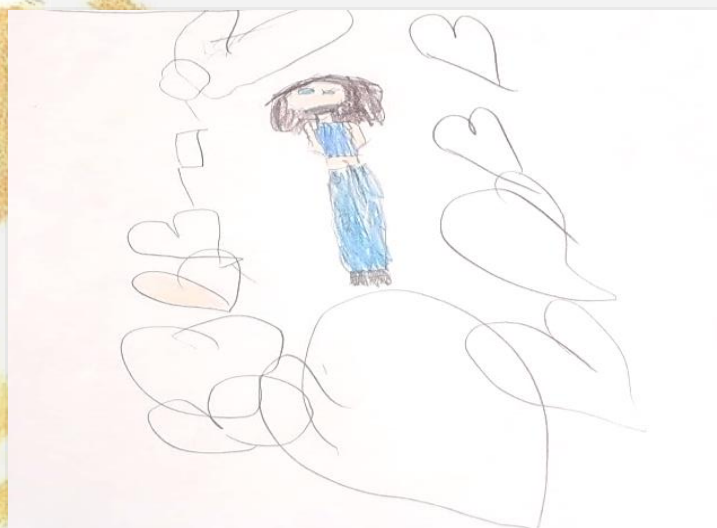
Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 9 – Segundo Autorretrato de Princesa, 6 anos.



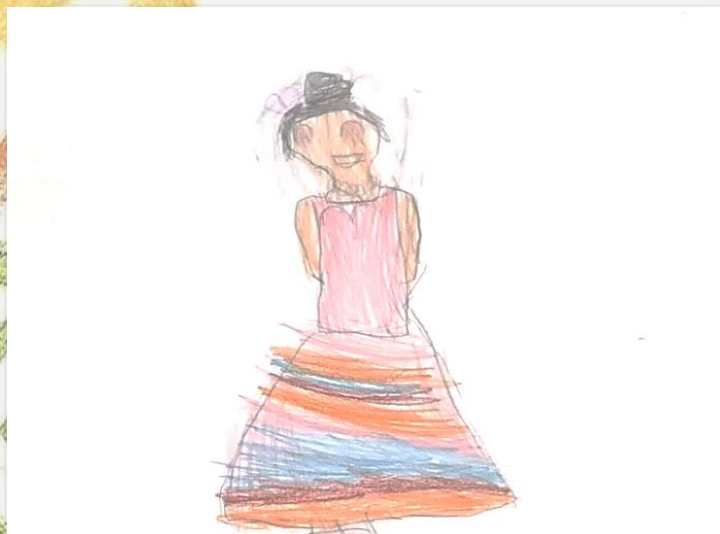
Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 10 – Primeiro Autorretrato de Unicórnio Rosa, 5 anos.



Fonte: registro da pesquisadora.

Figura 11 – Segundo Autorretrato de Unicórnio Rosa, 5 anos.



Fonte: registro da pesquisadora.

No primeiro desenho, Princesa fez um autorretrato com seus cabelos cacheados menos volumosos e mais definidos em mola, com um vestido cor de rosa, e a sua pele pintada com lápis bege. Sua figura ficou mais posicionada na folha à esquerda, em cima de uma montanha que se destaca no desenho, fazendo com que Princesa fique no desenho bem próxima do céu. Seu autorretrato é acompanhado de outros elementos, como um coração flutuante, o sol e nuvens, além de um arco-íris.

No caso de Unicórnio Rosa, em seu primeiro desenho se representa em tamanho menor, assim como Princesa, além de retratar seu cabelo como liso, apesar de ser naturalmente cacheado. Um dos aspectos mais marcantes também é que, apesar de ter à disposição diferentes tons de lápis de cor, neste primeiro momento Unicórnio Rosa não colore sua pele, deixando-a em branco. Esse detalhe remete à análise de Maria Bento (2012), ao discutir que crianças negras, muitas vezes, evitam representar-se com tons mais escuros por influência de padrões estéticos hegemônicos que não legitimam sua cor como referência positiva.

Ainda sobre o primeiro autorretrato, Unicórnio Rosa me fez uma pergunta específica durante a proposta:

"Essa cor da minha roupa tá igual meu uniforme?"

Esse questionamento pode indicar um desejo de que seu autorretrato correspondesse à forma como estava no momento da oficina. Contudo, atento-me ao seu enfoque na exatidão da cor do uniforme, enquanto outros aspectos estreitamente vinculados aos seus fenótipos, como o tom de pele ou o cabelo, parecem estar mais distantes da atenção de Unicórnio Rosa naquele momento.

Outro aspecto marcante é que, diferentemente do primeiro desenho, desta vez Unicórnio Rosa pinta sua pele com um tom marrom mais claro. Essa manifestação dialoga com o conceito de "epidermização da inferioridade", proposto por Frantz Fanon (2008), que discute como pessoas negras podem apreender discursos de inferiorização sobre sua própria racialidade, a partir de elementos sociais, históricos e culturais. Estabelecendo conexões com a influência da literatura nesse processo, João Rosa (2015), em sua dissertação *Representações de negros produzidas por alunos, mediadas pela leitura da obra " O Mulato "*, destaca que produções literárias carregadas de imagens estigmatizadas sobre a população negra podem influenciar diretamente a construção identitária de crianças e adolescentes, resultando, muitas vezes, na rejeição de seus traços fenotípicos e culturais afro-brasileiros.

Nesse sentido, o segundo desenho de Princesa, após as rodas de conversa com contação de histórias, apresenta movimentos substanciais para esta análise. Ficam evidentes mudanças, especialmente na escolha da cor de sua pele, agora representada por um dos tons de marrom da caixa de lápis. Tais elementos imprimem maior materialidade e proximidade com a heteroidentificação étnico-racial feita de Princesa. Em aproximação com isso, Unicórnio Rosa, diferentemente do primeiro desenho, desta vez pinta sua pele com um tom marrom mais claro. Assim como ocorreu com Princesa, isso pode indicar um processo de negociação com seu pertencimento étnico-racial, utilizando uma das opções disponíveis, ainda que não corresponda à tonalidade mais próxima de sua pele.

Importante destacar que a interação de Unicórnio Rosa com as cores de seu desenho também manifesta mudanças significativas. Em vez de perguntar se a cor da roupa estava correta em relação ao uniforme, como fez na primeira oficina, no segundo momento Unicórnio Rosa foi uma das crianças que se aproximou de mim para me perguntar qual cor deveria usar para pintar sua pele. Esse movimento, ainda que sutil, aponta para um processo de maior atenção ao próprio corpo como referência, o que pode estar relacionado às atividades que vivenciamos ao longo da pesquisa.

Princesa, em seu segundo autorretrato, desenhou-se no centro da folha e em proporção maior em comparação ao primeiro desenho. Seus braços, que já estavam abertos no primeiro, aparecem agora com ainda mais evidência e destaque. De modo semelhante, Unicórnio Rosa

também ocupa maior centralidade na folha no segundo autorretrato, representando-se em tamanho mais expressivo. Esse tipo de mudança já foi identificado em estudos sobre a relação entre identidade e arte infantil, como aponta Rosa Iavelberg (2013), ao destacar que a centralidade da figura no desenho pode simbolizar um fortalecimento da autoimagem e da identidade da criança.

A posição dos corpos e o modo como ocupam o espaço dos desenhos são elementos simbólicos que podem comunicar percepções que a criança possui de si mesma. O corpo ampliado de Princesa com os braços abertos e o autorretrato de Unicórnio Rosa em proporção maior podem indicar um movimento de fortalecimento da autoestima, que também se reflete na valorização de seus fenótipos.

Somado a isso, outro detalhe importante de se considerar foi o cabelo de Princesa que, assim como no primeiro desenho, manteve os cachos, embora, desta vez, mais volumosos e próximos da textura real de seu cabelo. Apreendo que tais mudanças também podem refletir esse processo de valorização de seus traços, reforçando o impacto da mediação pedagógica e da possibilidade dessas reconstruções simbólicas. Neste contexto, analisar os discursos sobre corporeidades na Educação Infantil — como a partir da representação gráfica por meio dos autorretratos — nos auxilia a captar com mais detalhes o processo de compreensão e ressignificação das crianças sobre suas próprias corporalidades, seus fenótipos e o pertencimento identitário étnico-racial:

O meu corpo, suporte e potências, marca das ações do tempo, dos ciclos espiralados, dos alvos acertado hoje com as pedras atiradas ontem. O meu corpo — e o de cada um que aqui me cede de maneira responsável o diálogo — contém os investimentos da agência colonial, como também representa o contra-ataque, o início, a marca, a pulsão e a continuidade da luta contra esse sistema (Rufino, 2019, p. 158).

Cabe considerar, ainda, que a presença da literatura infantil de temática africana, afro-brasileira e indígena ao longo das intervenções, aliada às rodas de conversa e às atividades realizadas pela professora Nala em outros momentos nos quais eu não estava presente, pode ter possibilitado que as crianças se sentissem mais implicadas em incluir mais elementos fenotípicos nos desenhos. Essa aproximação com narrativas que afirmam positivamente a estética, os saberes de matriz africana e indígena e os modos de ser diversos, pode ter despertado a atenção e curiosidade das crianças, evidenciando a importância de ferramentas que potencializam tais expressões.

4.3 Educação Infantil e Relações Étnico-Raciais: Desafios, Possibilidades e Compromissos Pedagógicos

Ao final das minhas visitas à escola, tive uma conversa com a professora sobre as atividades que ela realizou com as crianças após as intervenções da pesquisa com contação de história. Neste sentido, havia deixado com ela livros que despertaram o interesse das crianças durante a votação das quais faziam parte do estudo, mas que não foram contemplados, caso ela desejasse trabalhar com eles em sala. Durante o diálogo, a professora Nala relatou que conseguiu trabalhar temas importantes com a turma, como o racismo, explicando-o como preconceito direcionado a pessoas devido à sua etnia e raça. Apesar de reconhecer a sensibilidade do tema, destacou a importância de dialogar sobre isso com as crianças desde quando pequenas.

Segundo a professora, durante a discussão, algumas crianças se identificaram como morenas, enquanto uma delas afirmou ser preta. Isso gerou uma conversa entre as crianças, após comentarem que "não é correto dizer preto, é marrom". Nala aproveitou o momento para explicar que não há problema em se identificar como pessoa preta, trazendo a si própria como exemplo. Essa abordagem parece ter movimentado a turma a refletir sobre identificação étnico-racial e na desconstrução em torno do uso da palavra "preto".

Além disso, Nala ampliou as discussões trazendo novas imagens do continente africano, como praias e pontos turísticos, indo além dos estereótipos frequentemente associados à África. Esse exercício contribuiu para que as crianças pudessem ter contato com a riqueza e a diversidade cultural e geográfica do continente, estimulando uma percepção mais ampla sobre a região. Fiquei muito contente com o relato e com o comprometimento ético e político da professora em aprofundar os temas com as crianças.

Essa conversa que tive com Nala trouxe à tona dimensões importantes de sua trajetória e das inquietações que a atravessavam como professora. Foram partilhados desafios sobre como trabalhar com as relações étnico-raciais na Educação Infantil, reconhecendo a necessidade e a urgência, mas também as dificuldades que encontramos para incorporá-la efetivamente no cotidiano escolar. Nala se via diante dos desafios de ocupar um cargo de substituta, conciliar as

exigências curriculares das apostilas¹³ e, ao mesmo tempo, propiciar cuidado com as crianças, inerente ao contexto de E.I. Como Lucimar Dias destaca,

[...] necessária “coragem” para enfrentar o tema. Sem dúvida, trazer para a educação infantil os temas relativos à diversidade implica tomar uma atitude ousada e ética em relação à raça/cor e etnia. Incluir conhecimentos afro-brasileiros e indígenas e considerá-los tão importantes quanto os conhecimentos de origem europeia, que já são largamente trabalhados, é romper com uma tradição eurocêntrica de currículo, atitude nem sempre apoiada pelo conjunto de profissionais das instituições escolares [...] trabalhar com a diversidade étnico-racial, especialmente na educação infantil, exige, sim, que o professor assuma um compromisso ético e político (Dias, 2012, p. 665, grifo da autora).

Nesse contexto, a decisão de Nala em escolher as relações étnico-raciais como tema central de sua pesquisa na pós-graduação foi um elemento que fortaleceu não apenas sua formação, mas também nossa experiência conjunta com a pesquisa. Esse movimento reflete o que Antônio Bispo (2023) chama de confluência, ou seja, o encontro de trajetórias que se entrelaçam e produzem sentidos coletivos. Se, por um lado, Nala se via diante das dificuldades com currículos rígidos que dificultam a implementação de práticas antirracistas, por outro, a pesquisa e nossas reflexões partilhadas com as crianças se tornaram um espaço de sustentação mútua.

Mesmo dentro das limitações impostas pelo modelo curricular, foi possível abrir frestas para discutir ancestralidade e cultura afro-brasileira e indígena com as crianças. A sua escuta atenta durante as rodas de conversa e seu envolvimento ativo na pesquisa ressoam na construção de uma educação antirracista que não ocorre somente no nível do conteúdo formal, mas nas suas pequenas escolhas do cotidiano, na postura diante das crianças e na disponibilidade para aprender junto com elas.

¹³ Em Rondonópolis (MT), a rede municipal de ensino adota materiais didáticos apostilados desde a EI. As apostilas são elaboradas por editoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação e distribuídas às instituições escolares, compondo o currículo escolar de forma padronizada, com atividades organizadas por faixas etárias e objetivos de aprendizagem. Esse modelo tem sido objeto de debate por parte de profissionais da educação, sobretudo em relação à limitação da autonomia docente e à adequação pedagógica desses materiais à singularidade e pluralidade de contextos na EI.

Figura 12 – Autorretrato feito pela professora.



Fonte: registro da pesquisadora.

4.4 Nossa despedida: folhas que ficaram no “Chão da escola”

Nem toda despedida é encerramento. Às vezes, é folha: descola do galho e encontra no chão outro tipo de permanência. Fica ali, no meio do pátio, no recreio, no canto da sala, no “chão da escola”. Como Antônio Bispo (2023) nos transmite, tudo o que cai no chão vira adubo. As folhas também alimentam o futuro.

No meu último dia de visita à escola, fui convidada pelas crianças para o evento de despedida da turma e confirmei com elas que participaria. Aproximei da porta da sala e, neste momento, algumas vieram me abraçar forte e me disseram que sentiriam saudades. Respondi que eu também. E que aprendi muito com elas. Mais do que talvez eu tenha consigo expressar naquele momento. O encontro foi no pátio da escola, onde estavam ali as crianças, suas famílias, e toda a equipe escolar que as acompanhou.

A despedida aconteceu algumas semanas depois da minha última visita. A escola escolheu um formato cuidadoso e respeitoso com as crianças para fazer essa celebração: nada de becas, nada de cerimônias. Foi destacado o lugar das artes, dos corpos e das memórias das crianças. Cada uma delas deixou suas “obras de arte”, como as professoras apresentaram, que ficaram na escola como lembrança. Todas as turmas também fizeram apresentações de dança, com músicas que traziam como tema principal o momento de mudança, recordando de ser sem

pressa e no tempo das crianças. Somado a isso, no encerramento do encontro, os familiares fizeram um juramento coletivo, entregue em uma folha para cada um, no início do evento. Repetimos em coro o compromisso de acompanhar as crianças na transição para o Ensino Fundamental com escuta e acolhimento.

No meio da confraternização e após as apresentações, pude me despedir com calma das pessoas que estavam no momento. Conversei com a turma que acompanhei, com as crianças dos outros agrupamentos que interagi durante os recreios, com a professora Nala e com o restante da equipe escolar. Recebi abraços apertados e afetuosos das crianças e de Nala, voltando para casa afetada; sentindo que algo meu também de certa maneira ficou ali. Despedir-se, aqui, foi reconhecer que tudo o que se compartilhou — a afetividade, coletividade, as histórias, as perguntas, os desenhos [...] — seguiram ecoando.



O TEMPO DAS FLORES, FRUTOS E DE (RE)EXISTÊNCIAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTE ESTUDO

Esta pesquisa se construiu a partir do desejo de compreender como práticas de leitura e de resistência ao racismo na Educação Infantil podem reafirmar a participação ativa das crianças na construção de seus processos identitários étnico-raciais. No caminhar, entre contações de histórias, autorretratos e rodas de conversa, os gestos das crianças, suas falas e silêncios, suas recusas e encantamentos, revelaram que o pertencimento étnico-racial não se dá apenas pelo que se ensina, mas também pelo que se escuta, se compartilha e se cultiva. A escolha pelo baobá como metáfora que estrutura esta escrita não foi apenas simbólica: ela expressa o entendimento de que há processos que exigem raízes profundas e tempo dilatado.

Dessa maneira, o baobá, conhecido por sua longevidade milenar, floresce e dá frutos apenas quando o tempo certo chega. Suas sementes, carregadas pelo vento, espalham novas possibilidades de vida e de continuidade da espécie. Estas considerações finais se dedicam a evidenciar os aprendizados colhidos ao longo da pesquisa e seus possíveis desdobramentos, tanto no campo acadêmico quanto nos fazeres cotidianos da Educação Infantil e da pesquisa com crianças. Assim como os frutos do baobá não encerram sua existência, mas garantem a permanência de sua linhagem, esta pesquisa não propõe um ponto final, mas o desejo de seguir germinando novas reflexões e diálogos. Ao final desta experiência, o que se espera é que as sementes dos saberes produzidos, e da valorização das ancestralidades africanas e indígenas, sigam sendo semeadas, com a participação ativa e afetiva das crianças como elemento essencial nesse processo.

O percurso da pesquisa não se deu sem atravessamentos. Como mulher cis negra, psicóloga e educadora em espaços de escuta e cuidado, fui também transformada por aquilo que as crianças expressavam com perguntas, silêncios e delicadezas. Aprendi, mais uma vez, que escutar exige pausa. Que a escuta resgata dores que precisam de um tempo para serem sentidas com cautela. Que resistir, quando se trata das infâncias negras e indígenas, é também sustentar o gesto de permanecer junto. Não só enquanto pesquisadora, mas como corpo implicado, que aprende, reaprende e se desloca pelo território.

Nesse sentido, a escolha do baobá como elemento que estrutura esta dissertação foi também a escolha por um tempo outro para a pesquisa. O baobá não cresce depressa. Suas flores nascem, sobretudo, do cuidado coletivo. Sigo acreditando que a educação comprometida com as infâncias e com os saberes indígenas e africanos também precisa desse tempo de preparo do

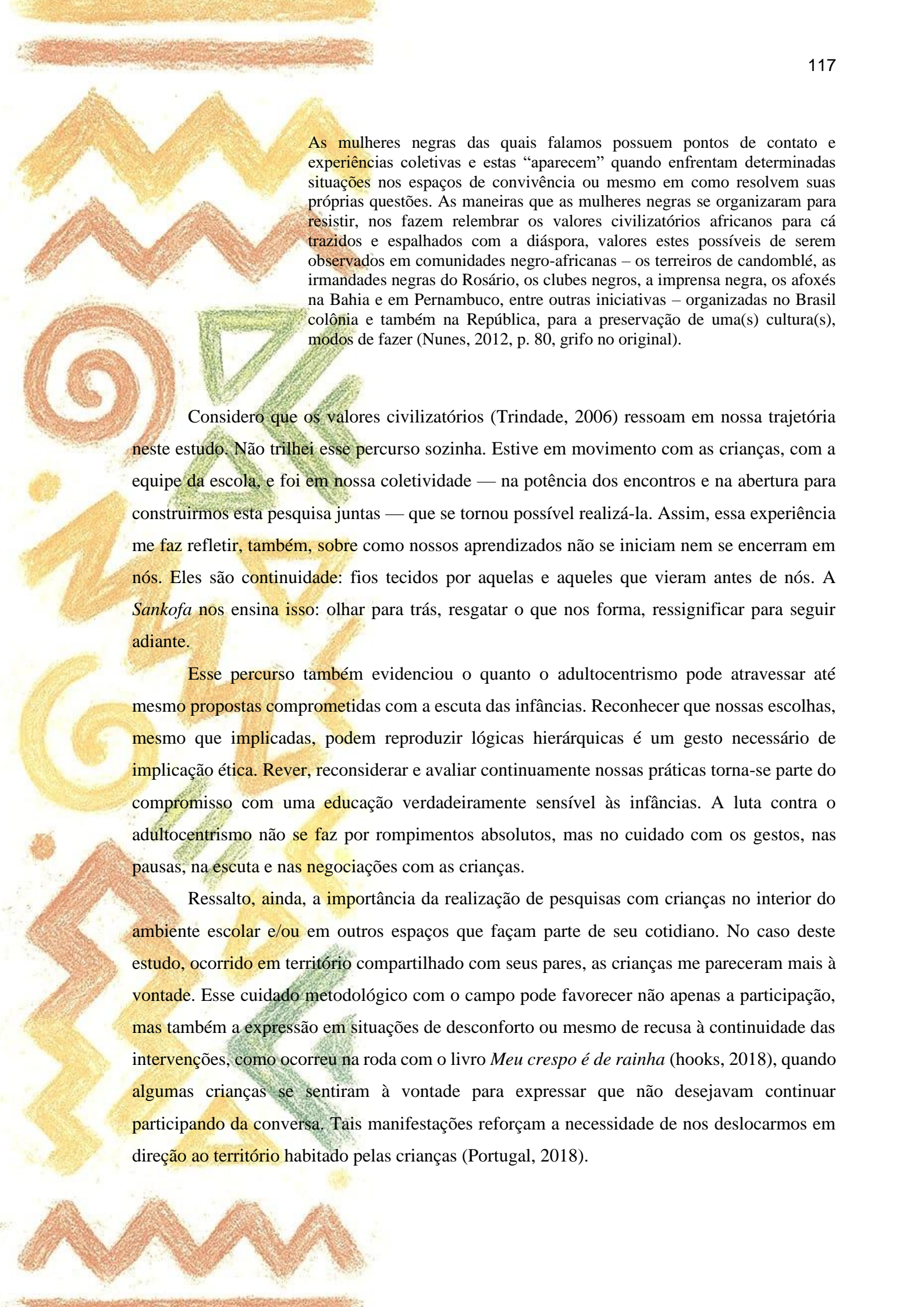
solo. A inserção no campo me exigiu isso: estar ali antes das intervenções, conhecer seus nomes, saber do que gostam, participar das brincadeiras, dividir massinha de modelar, construir juntas monumentos de pecinhas coloridas, aprender suas músicas favoritas. Sentar no chão da escola com elas.

Ainda que comprometidas com o rigor deste estudo, as etapas não necessitam ser rígidas ou engessadas. Realizei a inserção no território da Educação Infantil como etapa inicial da pesquisa, mas, mesmo durante as etapas de intervenção, permaneci na escola interagindo, participando das atividades, brincando com as crianças. Considero que foi assim que as experiências foram se costurando: na continuidade dos encontros e nos gestos que escapam ao planejamento; mas que sustentam uma implicação com a presença no processo.

Ao propor rodas de conversa, contação de histórias e atividades de autorretrato, busquei experiências que afirmasse uma ética relacional, na qual as crianças pudessem se perceber não como sujeitos isolados, mas como parte de uma trama coletiva de memórias, saberes e afetos. Entre as folhas e raízes que se entrelaçam neste estudo, os três dispositivos se revelaram potentes: a contação de histórias como abertura para a escuta coletiva; os autorretratos como possibilidade de conexão com os processos identitários étnico-raciais; e as rodas de conversa como espaço-tempo de construção conjunta. Essas experiências foram procedimentos metodológicos que se manifestaram como práticas de resistência ao epistemicídio e ao silenciamento adultocêntrico dos saberes produzidos pelas crianças.

Como desdobramento desta pesquisa, compreendo a urgência de fortalecer práticas e estudos que reconheçam as crianças como produtoras de saberes e como agentes de transformação. Pesquisas futuras podem aprofundar os efeitos de intervenções que valorizem os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas em contextos escolares diversos, bem como ampliar as possibilidades de metodologias plurais que envolvam o corpo, a oralidade, a arte e o território como dimensões fundamentais de se pesquisar com crianças. Construir uma escola habitada por perspectivas como as de *Ubuntu* e da ética do cuidado é também posicionar-se contra os paradigmas fragmentadores da colonialidade, sustentando práticas que valorizem os vínculos, as ancestralidades e as múltiplas expressões das crianças.

No caminhar deste estudo, foi possível sentir a ancestralidade ecoando, sobretudo no contexto da Educação Infantil, em confluência com as crianças e com a professora Nala. Mighian Nunes (2012), em sua dissertação sobre a experiência de professoras negras na Educação Infantil, destaca a importância da filosofia bantu *Ubuntu*:



As mulheres negras das quais falamos possuem pontos de contato e experiências coletivas e estas “aparecem” quando enfrentam determinadas situações nos espaços de convivência ou mesmo em como resolvem suas próprias questões. As maneiras que as mulheres negras se organizaram para resistir, nos fazem lembrar os valores civilizatórios africanos para cá trazidos e espalhados com a diáspora, valores estes possíveis de serem observados em comunidades negro-africanas – os terreiros de candomblé, as irmandades negras do Rosário, os clubes negros, a imprensa negra, os afoxés na Bahia e em Pernambuco, entre outras iniciativas – organizadas no Brasil colônia e também na República, para a preservação de uma(s) cultura(s), modos de fazer (Nunes, 2012, p. 80, grifo no original).

Considero que os valores civilizatórios (Trindade, 2006) ressoam em nossa trajetória neste estudo. Não trilhei esse percurso sozinha. Estive em movimento com as crianças, com a equipe da escola, e foi em nossa coletividade — na potência dos encontros e na abertura para construirmos esta pesquisa juntas — que se tornou possível realizá-la. Assim, essa experiência me faz refletir, também, sobre como nossos aprendizados não se iniciam nem se encerram em nós. Eles são continuidade: fios tecidos por aquelas e aqueles que vieram antes de nós. A *Sankofa* nos ensina isso: olhar para trás, resgatar o que nos forma, ressignificar para seguir adiante.

Esse percurso também evidenciou o quanto o adultocentrismo pode atravessar até mesmo propostas comprometidas com a escuta das infâncias. Reconhecer que nossas escolhas, mesmo que implicadas, podem reproduzir lógicas hierárquicas é um gesto necessário de implicação ética. Rever, reconsiderar e avaliar continuamente nossas práticas torna-se parte do compromisso com uma educação verdadeiramente sensível às infâncias. A luta contra o adultocentrismo não se faz por rompimentos absolutos, mas no cuidado com os gestos, nas pausas, na escuta e nas negociações com as crianças.

Ressalto, ainda, a importância da realização de pesquisas com crianças no interior do ambiente escolar e/ou em outros espaços que façam parte de seu cotidiano. No caso deste estudo, ocorrido em território compartilhado com seus pares, as crianças me pareceram mais à vontade. Esse cuidado metodológico com o campo pode favorecer não apenas a participação, mas também a expressão em situações de desconforto ou mesmo de recusa à continuidade das intervenções, como ocorreu na roda com o livro *Meu crespo é de rainha* (hooks, 2018), quando algumas crianças se sentiram à vontade para expressar que não desejavam continuar participando da conversa. Tais manifestações reforçam a necessidade de nos deslocarmos em direção ao território habitado pelas crianças (Portugal, 2018).

Além disso, é possível reconhecer a potência do “depois” da contação de histórias, nos ecos que ela deixa nas crianças e em suas expressões. Quando se propicia uma roda de conversa após a narrativa e se escuta o que reverbera, abrem-se possibilidades de deslocamentos simbólicos significativos, tal como durante uma dessas rodas, uma criança afirmou que o cabelo crespo de uma personagem “parece algodão doce, parece de uma rainha”, fala que optamos por compor o título desta dissertação. Essa fala não se trata, meramente, de uma descrição de imagem ou da repetição de uma frase do livro; ela pode revelar um gesto de ressignificação, que tenciona narrativas hegemônicas e evidencia a potência das práticas pedagógicas que reconhecem, escutam e valorizam os processos identitários étnico-raciais das crianças.

É, sobretudo, preciso cuidar do que permanece quando se fecha o livro. Porque a afetividade que atravessa a escuta, o cuidado, o respeito pelas histórias das crianças e pelos seus silenciamentos [...] tudo isso também é prática pedagógica. O antirracismo precisa habitar o cotidiano em suas sutilezas, naquilo que não se limita aos planos de aula, mas que se manifesta nos vínculos construídos com as crianças na Educação Infantil e para além dela.

Reforça-se, com isso, a importância de que esses saberes estejam presentes de forma contínua nos Projetos Pedagógicos da Educação Infantil, não como eventos pontuais ou em datas comemorativas, mas como parte estruturante da composição curricular. Isso exige também a formação permanente de educadoras e educadores, compreendidos aqui em seu sentido ampliado, como toda a comunidade que compõe a Educação Infantil. É necessário construir processos formativos que valorizem as epistemologias negras e indígenas e que se comprometam com a construção de espaços educativos implicados com a luta antirracista.

Ademais, “para além dos muros da universidade” e da E.I, este estudo também convoca a urgência de ações que articulem saberes e práticas com educadoras(es), famílias e territórios. É preciso fortalecer políticas públicas que garantam a presença contínua de saberes afro-brasileiros e indígenas nas formações, nos acervos literários, nos materiais pedagógicos, nos espaços em que as crianças circulam.

Também cabe refletir sobre a atuação da Psicologia para além das solicitações de avaliação neuropsicológica, dos laudos, das suspeitas diagnósticas ou dos chamados “casos difíceis”, como é comumente enunciado nesses espaços. Que nossas práticas possam abrir caminhos para diálogos múltiplos com outras áreas do conhecimento, contribuindo, com cuidado e escuta, para a implementação das Leis nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) e nº 11.645/2008 (Brasil, 2008). Que se proponham outros materiais, outras linguagens, outras formas de estar como psicóloga. Que a Psicologia também se sente no chão da escola.

Sobre isso, foi com as crianças que aprendi que pesquisar com comprometimento ético e político exige abertura. Durante todo o percurso, ficou ressoando em mim a canção-convite que elas me ensinaram logo no início, e cantada antes das contações de histórias. Ela abria nossos encontros e, aqui, é entoada como encerramento deste processo de escrita. Talvez como convite para que as experiências aqui tecidas não se encerrem e se ampliem. É uma aposta.

“Vai começar a história, começar a contação. Se prepara, minha gente, e abra o seu coração.”



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 8, n. 2, jul.-dez. 2018, p. 371-383.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, Aldia Mielniczki de. **Branquitude na creche**: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

ARAÚJO, Débora Cristina. As relações étnico-raciais na literatura infantil e juvenil. **Cadernos de Educação**, v. 62, p. 255-272, 2018.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**: the theory of social change. Chicago: African American Images, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: ROSEMBERG, Fúlvia; SILVA, Maria Lúcia da (Orgs.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos e conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 45-58.

BENTO, Maria Aparecida. **O Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRAH, Avtar. **Cartografias de la Diáspora**: identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 7, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer do Conselho Nacional de Educação - Câmara Plena (CNE/CP) nº 3, de 10 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. **Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio de 2016.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e a Subversão da Identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMILO, Vandelir. **Necromemória: reflexões sobre um conceito**. Rio de Janeiro: 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. (Doutorado em Filosofia da Educação) – FE/USP, São Paulo, 2005.

CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 9-12, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2001.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: Conhecimento, Consciência e a Política do Empoderamento**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Boitempo, 2019.

CORSARO, William. **Sociologia da Infância**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Carla; PEREIRA, Joana; DIAS, Lucimar. **Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância**. Revista Pedagogia em Foco, v. 9, n. 1, p. 45-62, 2021.

COSTA, Madu. **Koumba e o tambor diambê**. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Duna Dueto, 2016.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos à agenda de mulheres e meninas**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: ANPED. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. vol. 1. Rio de Janeiro: 2019, p. 73-81.

CUNHA, Fabienne Neide da; DEBUS, Eliane Santana Dias; PASSOS, Joana Célia dos. **A constituição da identidade negra no livro para infância Betina, de Nilma Lino Gomes**. Revista Pedagógica, v. 22, p. 1–21, 2020.

CUNHA, Fabienne; DEBUS, Eliane; PASSOS, Joana. A constituição da identidade negra no livro para infância *Betina*, de Nilma Lino Gomes. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 21, p. 105-123, 2019.

DAMIANO, Flávia de Jesus; DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 4-19, 2020.

DAMIÃO, Flávia; DIAS, Lucimar; REIS, Maria. Existências de crianças e infâncias negras: movimentos de um educar e pesquisar antirracista. **Revista Educação & Realidade**, v. 12, n. 32, p. 1-20, 2020, 2021.

DIAS, Lúcia Regina; SILVA, Valdete Pereira da; SILVA, Simone Aparecida da; ALMEIDA, Roberta Elisa de. Educação antirracista: uma prática para todos/as, um compromisso ainda de poucos/as. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 4, n. 11, p. 299-314, 2021.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 1037-1054, out. 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, set./dez. 2012.

DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira; MATTOS, Amana. Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In: SIQUEIRA, Isabel Rocha de et al. (orgs.). **Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos**. vol. II. Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 67-94, 2019.

DOMINGUES, Bianca; DEBUS, Eliane. A leitura literária na educação infantil e no ensino fundamental: reflexões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 416-437, maio/ago. 2012.

EMICIDA. **Amoras**. Ilustrações de Aldo Fabrini. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FÁTIMA, Ana. Os dengos na moringa de voinha. Ilustrações de Fernanda Rodrigues. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2020.

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020.

FERREIRA, Renata Fernandes. **Quanta África tem no dia de alguém**. Ilustrações de Fernanda Rodrigues. São Paulo: Malê, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

GOBBI, Márcia. Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas, *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022, p. 98-127.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**: entre políticas de reconhecimento e práticas de resistência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GUIMARÃES, Susana. **Literatura infantil afro-brasileira**: relações étnico-raciais e autoestima das crianças negras do ensino fundamental. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução de Nina Rizzi. Ilustrações de Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2018.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **A pele que eu tenho**. Tradução de Stephanie Borges. Ilustrações de Chris Rashka. São Paulo: Elefante, 2023.

IABELBERG, Rosa. **Desenho na educação infantil**: a linguagem do traço, do gesto e da cor. São Paulo: Cortez, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 2. ed. São Paulo: Cobogó, 2019.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**: narrativas de pertencimento e ancestralidade. São Paulo: Jandaíra, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022

KWANZA, Ariane da Silva. **Afeto em afroperspectiva**: um caminho da pedagogia do sensível. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

LEMES, Graziely dos Reis. **Negra Lésbica**: na ginga de uma identidade. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma Perspectiva Pós-Estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Vinicius. **Países da África.** Disponível em: <https://www.significados.com.br/paises-da-africa/>. Acesso em: 3 set. 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** Poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MATA, Amanda Ellen Almeida da et al. Necropolítica, interseccionalidade e apagamento social: uma análise dos dados sobre raça/cor nos boletins epidemiológicos de Covid-19. *In:* RODRIGUES, Eglén Silvia Pípi; SALGADO, Raquel Gonçalves (orgs.). **Programas de educação tutorial e suas experiências de inclusão social nas trilhas da educação dialógica e da interseccionalidade.** Rondonópolis (MT): EdUFR, 2002, p. 12-36.

MATOS, Gislayne Avelar. **A palavra do contador de histórias.** 2. ed. São Paulo: Martin Fontes.

MUNDURUKU, Daniel. A história de uma vez: um olhar sobre o contador de histórias indígena. *In:* Henrique, Fábio et al (orgs). *In:* MEDEIROS, Fabio Henrique Nunes; MORAES, Taiza Mara Rauen (orgs.). **Contaço de Histórias:** tradição, poéticas e interfaces. São Paulo: SESC, 2015, p. 25-37.

MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p-21-29 jan./jun., 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NOBLES, W. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado. *In:* NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Afrocentricidade:** uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 277-297.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista Acadêmica Magistério**. vol. 1, n. 15, p. 398-411, 2017.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infância, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set.-dez. 2018.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Exu, a infância e o tempo: Zonas de Emergência de Infância (ZEI). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, 17(48), p. 533-554, 2020.

NOGUERA, Renato. **Ensino de filosofia e a lei 10.639:** filosofar é preciso. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento: Diálogos em Educação**, Pelotas, v. 28, n. 1, p. 127-142, jan./abr. 2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano:** professoras negras de educação infantil da cidade de São Paulo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NYONG'O, Lupita. **Sulwe**. Tradução de Juliana Peres. Ilustrações de Vashti Harrison. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020, p. 17-31.

PINTO, Manoel. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PORTUGAL, Francisco Teixeira. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. *In*: CASTRO, Lucia R. de; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 9-12, 2008.

PRECIADO, Paul. Quem defende a criança queer? **Jangada**, v. 1, n. 1, p. 96–99.

RAMOSE, Mogobe. A importância vital do “Nós”. Entrevista. Trad.: Luís Marcos Sander. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 353, ano X, p. 8-9, 2010.

RAMOSE, Mogobe B. The ethics of ubuntu. *In*: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 324-330.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** Ilustrações de Rômolo D'Hipólito. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

ROSA, Rodrigo França. **O pequeno príncipe preto**. Ilustrações de Jess Vieira. São Paulo: Nova Fronteira, 2020.

ROSA, Sonia. **Literatura infantil e afrocentrada e letramento racial: uma narrativa autobiográfica**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

ROSA, João Martos. **Representações de negros produzidas por alunos, mediadas pela leitura da obra "O Mulato"**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2013.

ROSEMBERG, Fulvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. Brasília: MEC, 2012. p. 11-46.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: Debates e Tensões. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 31 – 51.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Keila Pereira da. **Currículo e infâncias plurais: as relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil**. 2023. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondonópolis, Rondonópolis, MT, 2023.

SILVA, Rute; SILVA, Ana; SILVA, Carlos. Protagonistas negros na literatura infantil brasileira: breve histórico e perspectivas contemporâneas. **Revista Literatura e Sociedade**, v. 32, n. 1, p. 128-150, 2020.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida: representações, práticas e poderes**. 2005. 491 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, Braga, 2005a.


SOARES, Natália Fernandes. Os direitos da criança nas encruzilhadas da protecção e da participação. **Revista Zero a Seis**, v. 7, n. 12, 2005b.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos africanos sobre os relacionamentos**. São Paulo: Cultrix, 2020.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro em ascensão social**. 1. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Leonardo Lemos de; SALGADO, Raquel Gonçalves. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 241–258, jan./abr. 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil. *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto da. **A cor da cultura**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

The image features a vertical column of abstract, hand-drawn shapes on a light background. At the top, there are two horizontal bands of textured orange and brown strokes. Below these are several rows of geometric patterns: a row of orange zig-zag shapes, a row of brown zig-zag shapes, a row of orange and green shapes including a spiral and triangles, a row of orange zig-zag shapes, a row of orange and green shapes including a spiral and triangles, a row of orange zig-zag shapes, and finally a row of brown zig-zag shapes at the bottom. The shapes are drawn with thick, textured lines, giving them a hand-painted appearance.

VEIGA, Lucas. **Psicologia e racismo**: as feridas que não cicatrizam. Revista [RE]Pensando, v. 2, n. 1, p. 1–10, 2020.

VEIGA, Lucas. **Clínica do Impossível**: Linhas de Fuga e de Cura. Editora Telha, 2021.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Termo de Consentimento (Direção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) diretor(a),

As crianças dessa instituição, com idade de cinco a seis anos, estão sendo convidadas a participarem, como voluntárias, da pesquisa intitulada: “Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais.” As informações a seguir serão esclarecidas à criança em linguagem acessível, e ela terá total liberdade em aceitar ou não fazer parte desse estudo.

Se você aceitar que as crianças participem dessa pesquisa, assine ao final deste documento. Em caso de recusa ou desistência, não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a Universidade Federal de Rondonópolis ou com a Secretaria Municipal de Educação.

o objetivo deste estudo é realizar rodas de conversa envolvendo relações étnico-raciais – como autoidentificação racial, racismo, valorização histórico-cultural e identitária afro-brasileira e indígena – investigando o uso da contação de histórias como dispositivo suleador desses diálogos com e entre as crianças participantes. A pesquisa se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza a obrigatoriedade das escolas em viabilizarem espaços que abordem a temática étnico-racial, visando a valorização cultural, histórica e identitária afro-brasileira e indígena. Ademais, também se ampara no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, quanto ao dever que o Estado e a sociedade civil em geral têm de garantir os direitos da criança e do adolescente, incluindo, portanto, um convívio social antirracista.

Para a realização desta pesquisa, as normas contidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) serão estritamente obedecidas, com todos os cuidados necessários para que as pessoas envolvidas na pesquisa não tenham seus direitos infringidos. Em vista das circunstâncias do projeto serem no próprio ambiente escolar em que as crianças estudam, os riscos são de nível mínimo, não havendo, portanto, riscos maiores do que os existentes no cotidiano. A criança pode apresentar timidez e/ou vergonha em participar das atividades, situação que demanda uma postura atenta e acolhedora por parte da pesquisadora, diante de sinais verbais e não verbais de desconforto, sendo de plena liberdade do(a)

participante interromper ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Assim como, pode haver estresse e/ou desconforto com a presença da pesquisadora e, caso isso ocorra, a pesquisa poderá ser interrompida a fim de não causar maiores constrangimentos. Dar-se-á atenção sensível e compreensiva aos processos de desistência de crianças, familiares e gestão da escola.

Todos os dados coletados serão utilizados de forma sigilosa, de modo a não causar qualquer prejuízo às pessoas participantes, não acentuando preconceitos ou vulnerabilidades. Durante a pesquisa serão feitas intervenções que serão registradas no diário de campo, além disso, será utilizado gravador de voz, se houver necessidade e será tirado foto de materiais confeccionados nas oficinas de contação de histórias. Os dados serão confidenciais, o nome e as imagens das crianças não serão divulgados, garantindo o sigilo de sua participação durante todo o percurso dessa pesquisa e nos momentos de divulgação da mesma. Além disso, o(a) participante da pesquisa possui direito a ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Haverá benefícios de natureza ampla no sentido de compreensão das produções de subjetividade das crianças participantes das oficinas de contação de história, relacionadas às questões étnico-raciais, aliando-se às práticas de intervenção que visem por uma educação antirracista e de luta contra o adultocentrismo. Assim, quando se pretende acessar a narrativas de crianças sobre questões raciais que as afetam a partir da contação de histórias, procura-se, concomitantemente, pela experimentação das potencialidades da fala, da arte e do ato de contar histórias no contexto da educação. Entende-se que modos de expressão de um poder criativo podem ser importantes no fomento de reflexões em torno de como as crianças experienciam e leem a colonialidade que as atravessa, abrindo espaço para a possibilidade de construção (atual ou futura) de políticas de resistência e de enfrentamento contra o racismo. Não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, por meio dos contatos:

Mestranda/pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT: Eduarda Furtado Duarte; Telefone: (66) 99692-3386; E-mail: eduarda.furtado@aluno.ufrn.edu.br; Orientadora: Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano; E-mail: carmem@ufr.edu.br. Telefone institucional UFR: (66) 3410-4035.

Em caso de dúvida quanto à condução ética da pesquisa pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone: (66) 3410-4153 ou no seguinte endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055, Parque Sagrada Família, Rondonópolis-MT, CEP 78.735-901. O Comitê de Ética em Pesquisa tem a função de realizar a revisão ética das pesquisas que envolvem seres humanos, de forma que, no site da Plataforma Brasil, se é possível ter acesso aos registros e o acompanhamento dessas pesquisas em seus diferentes estágios, propiciando que a sociedade tenha acesso aos dados de todas as que foram aprovadas.

CONFIRMO estar ciente dos dados acima e sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos riscos, benefícios e objetivos desta pesquisa.

Eu,
afirmo que entendi os objetivos e as condições da participação das crianças. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Afirmo também que recebi a via do presente Termo de Consentimento e posso desistir desse acordo a qualquer momento.

Assinatura do (a) diretor (a):
.....

Assinatura da pesquisadora:
.....

Rondonópolis, de..... de.....

Apêndice 2 – Termo de Consentimento (Responsáveis)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável,

Sua criança está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais.” As informações a seguir serão esclarecidas à criança em linguagem acessível, e ela terá total liberdade em aceitar ou não fazer parte desse estudo.

Se você permitir que a sua criança participe dessa pesquisa, assine ao final deste documento. Em caso de recusa ou desistência não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a instituição onde a criança está matriculada.

o objetivo deste estudo é realizar rodas de conversa envolvendo relações étnico-raciais – como autoidentificação racial, racismo, valorização histórico-cultural e identitária afro-brasileira e indígena – investigando o uso da contação de histórias como dispositivo suleador desses diálogos com e entre as crianças participantes. A pesquisa se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza a obrigatoriedade das escolas em viabilizarem espaços que abordem a temática étnico-racial, visando a valorização cultural, histórica e identitária afro-brasileira e indígena. Ademais, também se ampara no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, quanto ao dever que o Estado e a sociedade civil em geral têm de garantir os direitos da criança e do adolescente, incluindo, portanto, um convívio social antirracista.

Para a realização desta pesquisa, as normas contidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) serão estritamente obedecidas, com todos os cuidados necessários para que as pessoas envolvidas na pesquisa não tenham seus direitos infringidos. Em vista das circunstâncias do projeto serem no próprio ambiente escolar em que as crianças estudam, os riscos são de nível mínimo, não havendo, portanto, riscos maiores do que os existentes no cotidiano. A criança pode apresentar timidez e/ou vergonha em participar das atividades, situação que demanda uma postura atenta e acolhedora por parte da pesquisadora, diante de sinais verbais e não verbais de desconforto, sendo de plena liberdade do(a) participante interromper ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Assim como, pode haver estresse e/ou desconforto com a presença da pesquisadora e, caso isso ocorra, a pesquisa poderá ser interrompida a fim de não causar maiores constrangimentos. Dar-se-á

atenção sensível e compreensiva aos processos de desistência de crianças, familiares e gestão da escola.

Todos os dados coletados serão utilizados de forma sigilosa, de modo a não causar qualquer prejuízo às pessoas participantes, não acentuando preconceitos ou vulnerabilidades. Durante a pesquisa serão feitas intervenções que serão registradas no diário de campo, além disso, será utilizado gravador de voz, se houver necessidade e será tirado foto de materiais confeccionados nas oficinas de contação de histórias. Os dados serão confidenciais, o nome e as imagens das crianças não serão divulgados, garantindo o sigilo de sua participação durante todo o percurso dessa pesquisa e nos momentos de divulgação da mesma. Além disso, o(a) participante da pesquisa possui direito a ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Haverá benefícios de natureza ampla no sentido de compreensão das produções de subjetividade das crianças participantes das oficinas de contação de história, relacionadas às questões étnico-raciais, aliando-se às práticas de intervenção que visem por uma educação antirracista e de luta contra o adultocentrismo. Assim, quando se pretende acessar a narrativas de crianças sobre questões raciais que as afetam a partir da contação de histórias, procura-se, concomitantemente, pela experimentação das potencialidades da fala, da arte e do ato de contar histórias no contexto da educação. Entende-se que modos de expressão de um poder criativo podem ser importantes no fomento de reflexões em torno de como as crianças experienciam e leem a colonialidade que as atravessa, abrindo espaço para a possibilidade de construção (atual ou futura) de políticas de resistência e de enfrentamento contra o racismo. Não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, por meio dos contatos:

Mestranda/pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT: Eduarda Furtado Duarte; Telefone: (66) 99692-3386; E-mail: eduarda.furtado@aluno.ufr.edu.br; Orientadora: Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano; E-mail: carmem@ufr.edu.br. Telefone institucional UFR: (66) 3410-4035.

Em caso de dúvida quanto à condução ética da pesquisa pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone: (66) 3410-4153 ou no seguinte endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055, Parque Sagrada Família, Rondonópolis-MT, CEP 78.735-901. O Comitê de Ética em Pesquisa tem a função de realizar a revisão ética das pesquisas que envolvem seres humanos, de forma que, no site da Plataforma Brasil, se é possível ter acesso aos registros e o acompanhamento dessas pesquisas em seus diferentes estágios, propiciando que a sociedade tenha acesso aos dados de todas as que foram aprovadas.

CONFIRMO estar ciente dos dados acima e sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos riscos, benefícios e objetivos desta pesquisa.

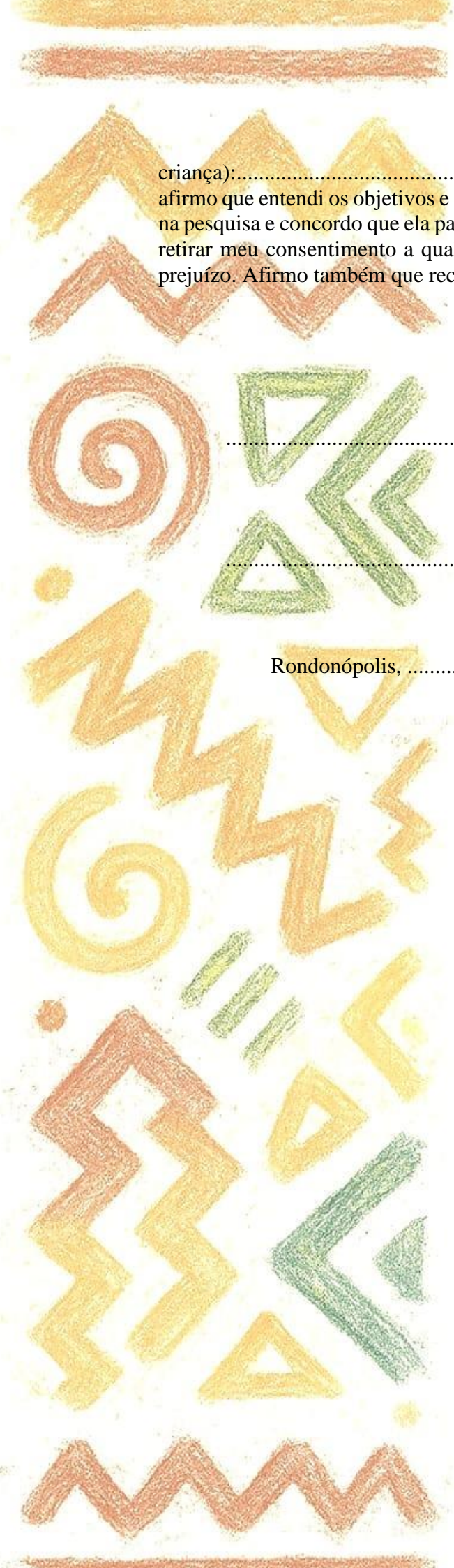
Eu (nome do responsável pela criança)
, responsável pela criança (nome da

criança):.....
afirmo que entendi os objetivos e as condições da participação da criança a qual sou responsável na pesquisa e concordo que ela participe. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Afirmo também que recebi a via do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do responsável:

.....
Assinatura da pesquisadora:

.....
Rondonópolis,de..... de.....



Apêndice 3 – Termo de Consentimento (Professora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPGP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora,

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada “Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais.” As informações a seguir serão esclarecidas à criança em linguagem acessível, e ela terá total liberdade em aceitar ou não fazer parte desse estudo.

Se você consente em participar dessa pesquisa, assine ao final deste documento. Em caso de recusa ou desistência não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e com a instituição onde a criança está matriculada.

o objetivo deste estudo é realizar rodas de conversa envolvendo relações étnico-raciais – como autoidentificação racial, racismo, valorização histórico-cultural e identitária afro-brasileira e indígena – investigando o uso da contação de histórias como dispositivo suleador desses diálogos com e entre as crianças participantes. A pesquisa se fundamenta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza a obrigatoriedade das escolas em viabilizarem espaços que abordem a temática étnico-racial, visando a valorização cultural, histórica e identitária afro-brasileira e indígena. Ademais, também se ampara no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (CF) brasileira de 1988, quanto ao dever que o Estado e a sociedade civil em geral têm de garantir os direitos da criança e do adolescente, incluindo, portanto, um convívio social antirracista.

Para a realização desta pesquisa, as normas contidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) serão estritamente obedecidas, com todos os cuidados necessários para que as pessoas envolvidas na pesquisa não tenham seus direitos infringidos. Em vista das circunstâncias do projeto serem no próprio ambiente escolar em que trabalha, os riscos são de nível mínimo, não havendo, portanto, riscos maiores do que os existentes no cotidiano. No percurso da pesquisa, pode desejar não participar do estudo, sendo de plena liberdade sua interromper ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Assim como, pode haver estresse e/ou desconforto com a presença da pesquisadora e, caso isso ocorra, a pesquisa poderá ser interrompida a fim de não causar maiores constrangimentos. Dar-

se-á atenção sensível e compreensiva aos processos de desistência de crianças, familiares e gestão da escola.

Todos os dados coletados serão utilizados de forma sigilosa, de modo a não causar qualquer prejuízo às pessoas participantes, não acentuando preconceitos ou vulnerabilidades. Durante a pesquisa serão feitas intervenções que serão registradas no diário de campo, além disso, será utilizado gravador de voz, se houver necessidade e será tirado foto de materiais confeccionados nas oficinas de contação de histórias. Os dados serão confidenciais, o nome e as imagens não serão divulgados, garantindo o sigilo de sua participação durante todo o percurso dessa pesquisa e nos momentos de divulgação da mesma. Além disso, o(a) participante da pesquisa possui direito a ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.


Haverá benefícios de natureza ampla no sentido de compreensão das produções de subjetividade das crianças participantes das oficinas de contação de história, relacionadas às questões étnico-raciais, aliando-se às práticas de intervenção que visem por uma educação antirracista e de luta contra o adultocentrismo. Assim, quando se pretende acessar a narrativas de crianças sobre questões raciais que as afetam a partir da contação de histórias, procura-se, concomitantemente, pela experimentação das potencialidades da fala, da arte e do ato de contar histórias no contexto da educação. Entende-se que modos de expressão de um poder criativo podem ser importantes no fomento de reflexões em torno de como as crianças experienciam e leem a colonialidade que as atravessa, abrindo espaço para a possibilidade de construção (atual ou futura) de políticas de resistência e de enfrentamento contra o racismo. Não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa, por meio dos contatos:

Mestranda/pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT: Eduarda Furtado Duarte; Telefone: (66) 99692-3386; E-mail: eduarda.furtado@aluno.ufr.edu.br; Orientadora: Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano: E-mail: carmem@ufr.edu.br. Telefone institucional UFR: (66) 3410-4035.

Em caso de dúvida quanto à condução ética da pesquisa pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone: (66) 3410-4153 ou no seguinte endereço: Avenida dos Estudantes, nº 5055, Parque Sagrada Família, Rondonópolis-MT, CEP 78.735-901. O Comitê de Ética em Pesquisa tem a função de realizar a revisão ética das pesquisas que envolvem seres humanos, de forma que, no site da Plataforma Brasil, se é possível ter acesso aos registros e o acompanhamento dessas pesquisas em seus diferentes estágios, propiciando que a sociedade tenha acesso aos dados de todas as que foram aprovadas.

CONFIRMO estar ciente dos dados acima e sendo informado (a) por escrito e verbalmente dos riscos, benefícios e objetivos desta pesquisa.



Eu
afirmo que entendi os objetivos e as condições de minha participação e concordo que eu participe. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo. Afirmo também que recebi a via do presente Termo de Consentimento.

Assinatura da professora



.....
Assinatura da pesquisadora:
.....

Rondonópolis, de..... de.....

Apêndice 4 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal de Rondonópolis

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ✓ ✗

Pesquisa: Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais



Mestranda: Eduarda Furtado Duarte
Orientadora: Dra. Carmem Lúcia Sussel Mariano

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA CRIANÇAS VERSÃO EM QUADRINHOS



Vocês estão sendo convidadas a participarem da minha pesquisa de mestrado, sobre oficinas de contação de histórias sobre questões étnico-raciais.

E como vai ser?



Primeiro o adulto responsável por você autorizou a sua participação. Agora preciso saber se você aceita participar também.



Caso aceite participar, acompanharei você e seus colegas de sala aqui na escola por um tempo e, durante isso...



Em alguns dias que eu estiver aqui na escola, vou fazer a leitura de um livro com vocês e, depois de eu contar a história, vamos conversar sobre a leitura em uma roda de conversa.



Vou fazer algumas perguntas durante a nossa conversa, como por exemplo sobre a história, sobre as personagens, sobre o que chamou mais atenção de vocês, se vocês se identificam com algo da história que foi contada. Fiquem à vontade para fazerem perguntas para mim e para os seus colegas, e trazerem sugestões para os nossos encontros.



No início dos nossos encontros, vou sugerir de desenharem vocês mesmos e quando chegar no fim dos nossos encontros, podemos repetir a mesma atividade.



Essa pesquisa pretende nos ajudar a identificar se oficinas de contação de histórias podem contribuir para uma escola contra o racismo.



As rodas de conversa vão acontecer em sua escola, em ambiente seguro, e você só irá participar se quiser. Não terá nenhum problema se não aceitar.

Caso sinta incômodo com a minha presença, só me avisar que eu me afasto. Caso queira desistir de participar também é só me dizer, é um direito seu não querer mais participar.

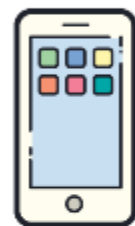


E se eu quiser desistir de participar?



Enquanto estiver acompanhando vocês, irei escrever sobre nossas experiências e usarei o celular, em alguns momentos, para gravar áudio e tirar fotos.

Mas não se preocupe, não serão publicadas fotos suas e os áudios não serão repassados para outras pessoas.



Nessa pesquisa, você poderá escolher como quer ser chamado(a) e prometo que vou guardar segredo sobre sua participação na pesquisa.



Depois de ouvir os objetivos dessa pesquisa, os riscos e benefícios da sua participação, você tem alguma dúvida?



Se surgir alguma dúvida depois, você pode entrar em contato comigo pelo celular (66)99692-3386. Pode pedir ajuda para um adulto para realizar a ligação.

Quer participar
desse estudo
comigo?



Caso sua resposta seja
SIM, você assinará o
termo aceitando o
convite.



Me alegra muito ter você junto comigo nesta pesquisa!
Obrigada!





Universidade Federal de Roraima
Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação e Pesquisa - PROMP
Programa de Pós-Graduação em Educação
Nível Mestrado

TERMO DE ASSENTIMENTO

(APÓS CUMPRIR SOBRE AS CONDIÇÕES DA PESQUISA)

MEU NOME É _____

NOME FICTÍCIO PARA A PESQUISA _____

A PESQUISADORA EDUARDA ME EXPLICOU COMO SERÁ A PESQUISA, EU ENTENDI E CONCORDO EM PARTICIPAR.

ASSINATURA OU DESENHO

ANEXOS

Anexo 1 – Carta de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA EM CAMPO

Eu, Mara Gleibe Ribeiro Clara da Fonseca, Secretária Municipal de Educação, do município de Rondonópolis/MT, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa “Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais”, a ser conduzida na Escola Municipal de Educação Infantil Cora Coralina pela pesquisadora: Eduarda Furtado Duarte, inscrita no CPF nº 063.152.971-37, Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT, sob a orientação da Prof. Dr. Carmem Lúcia Sussel Mariano pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas. Para isso será permitido à pesquisadora o contato com as professoras e as crianças da instituição.

Rondonópolis, 10/09/23.


MARA GLEIBE RIBEIRO CLARA DA FONSECA
Secretária Municipal de Educação

Anexo 2 – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais

Pesquisador: EDUARDA FURTADO DUARTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74335323.6.0000.0126

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.477.775

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de segunda versão referente à pesquisa "Colonialidade nos processos de produção de subjetividades étnico-raciais de crianças da Educação Infantil: Contação de Histórias, Memórias e (Cri)ações de Artes e Fazeres Decoloniais", CAAE: 74335323.6.0000.0126.

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2204747.pdf, 03/10/2023, p. 02-03).

RESUMO

"Este projeto versa sobre a pesquisa a ser realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis/MT, na linha de pesquisa "Educação, Cultura e Diferenças" e do Grupo de Pesquisa "Infância, Juventude e Cultura Contemporânea" (GEIJC). A pesquisa ocorrerá na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Cora Coralina, localizada no município de Rondonópolis - Mato Grosso. Participará da pesquisa uma turma do local com aproximadamente 25 crianças, com faixa etária de 4 a 5 anos de idade. A metodologia empregada será a cartografia, que pressupõe a inseparabilidade entre pesquisa e intervenção, além do rompimento entre a dicotomia de sujeito e objeto, não havendo distanciamento entre o campo e a

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.736-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (08)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 6.477.775

pessoa que realiza a prática cartográfica. Como procedimentos metodológicos, a pesquisa será desenvolvida a partir de três passos, que consistirão na observação do campo, realização das rodas de conversa e na prática das oficinas de contação de histórias com as crianças. A importância desta pesquisa está em buscar compreender as produções de subjetividade das crianças participantes das oficinas de contação de história, relacionadas às questões étnico-raciais, aliando-se às práticas de intervenção que visem por uma educação antirracista e de luta contra o adultocentrismo. Assim, quando se pretende cartografar narrativas de crianças sobre questões raciais que as afetam a partir da contação de histórias, procura-se, concomitantemente, pela experimentação das potencialidades da fala, da arte e do ato de contar histórias no contexto da educação. Entende-se que modos de expressão de um poder criativo podem ser importantes no fomento de reflexões em torno de como as crianças experienciam e leem a colonialidade que as atravessa, abrindo espaço para a possibilidade de construção (atual ou futura) de políticas de resistência e de enfrentamento contra o racismo."

HIPÓTESE

"Enquanto hipóteses, pressupõe-se compreender se e como a colonialidade impacta nas produções de subjetividade de crianças da Educação Infantil, articuladas às questões étnico-raciais, participantes de oficinas de contação de histórias. Neste sentido, também se objetiva verificar se e como oficinas de contação de histórias podem ser recursos metodológicos de investigação e de intervenção, aliando-se a práticas antirracistas e decoloniais no contexto educacional."

METODOLOGIA

"Com enfoque nas produções de subjetividade relacionadas às questões étnico-raciais de crianças da Educação Infantil, de escolas da rede pública de ensino de Rondonópolis-MT, opta-se pelo método da cartografia, em que se destaca a inseparabilidade entre pesquisar e intervir, não havendo, portanto, uma oposição entre teoria e prática, pesquisa e intervenção (PASSOS; BARROS, 2009). A cartografia se aproxima de um método qualitativo de pesquisa, mas como também instiga o rompimento entre a dicotomia de sujeito e objeto, convidando para uma abertura à exteriorização das forças que afetam a subjetividade (ROMAGNOLI, 2009). De abordagem processual, o percurso da pesquisa cartográfica, neste sentido, dá-se por meio de um mergulho no plano da experiência, em que não há uma pretensão de neutralidade por parte de quem a produz, tampouco um objetivo de representação e/ou interpretação da realidade de um dado

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (68)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 6.477.775

objeto. O intuito é o acompanhamento dos processos inventivos e de produção de subjetividades (KASTRUP; BARROS, 2009), de maneira que esse modo de condução da pesquisa além de reivindicar uma implicação no caminhar junto, em que se tenha engajamento e comprometimento com as produções suscitadas a partir dos encontros, defende-se uma produção coletiva de conhecimento, ocorrida desde o momento que a pessoa cartógrafa chega até o campo (KASTRUP, 2009). A prática cartográfica requer, pois, uma construção estabelecida no próprio caminhar de quem investiga, dissolvendo-se uma posição de observador marcada por interesses e expectativas (KASTRUP, 2008), para dar lugar a uma sensibilidade na sua aproximação com um território não habitado. "O território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos" (KASTRUP; BARROS, 2009, p.). Diante disso, cartografar com crianças é uma possibilidade para além de fazê-las serem ouvidas na pesquisa, mas de construção mútua, direcionando a lógica de participação para outra perspectiva. Um posicionamento que não se refere, portanto, à inclusão de conteúdos que interessem às crianças, mas que se propõe uma dinâmica de valorização de seus atos inventivos, em um plano de afetações em comum com quem pesquisa, legitimando a inserção delas no mundo e, como Almeida e Costa (2021) destacam, as cartografias com crianças "[...] residem no acompanhamento de processos através dos quais as crianças se movimentam, afetam, se relacionam e se encontram com o mundo, e não na forma como as crianças representam esses mesmos objetos do mundo." (p. 8) No que concerne aos recursos metodológicos utilizados, é válido destacar que, embora a cartografia não preconize a utilização de procedimentos estruturados em suas pesquisas, são destacadas pistas que tem como objetivo orientar as práticas realizadas a partir deste método. Dentre estas, é considerado que as ações denotam a necessidade de dispositivos para operar, que possuem como objetivo evidenciar as linhas que são traçadas no campo (KASTRUP, 2018). Esta pesquisa pretende atuar, com base nisso, por meio de oficinas de contação de história e da escrita de diários de campo, ambos elementos importantes para a elaboração dos textos resultantes do estudo. Serão realizadas as rodas de conversa também, que servirão para fornecer elementos para a produção das oficinas de contação de história que façam sentido para as crianças participantes, tendo, pois, a finalidade de construir caminhos coletivos que orientem as intervenções. Sobre as oficinas de contação de histórias (MATOS, 2014; MEDEIROS; MORAES, 2015; BRITO, 2021), estas têm a flexibilidade de poder dialogar com a literatura, a música, pintura, artesanato, dentre outras expressões artísticas, de modo que a associação de recursos com linguagem oral, escrita, sensorial e

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.738-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (68)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 6.477.775

imagética pode ser interessante."

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2204747.pdf, 03/10/2023, p. 03-04).

OBJETIVO GERAL:

"Ante o racismo estrutural, visa-se, neste projeto, realizar a cartografia das produções de subjetividade relacionadas às questões étnico-raciais, de crianças da Educação Infantil, de uma escola da rede pública de ensino municipal de Rondonópolis-MT, participantes de oficinas de contação de história."

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

"Considerando os objetivos específicos deste projeto, pretende-se fazer o levantamento, junto às crianças participantes, com fins de organizar elementos que estruturam as oficinas de contação de histórias: quais temáticas relacionadas à raça (cabelo, cor de pele e outros traços fenotípicos, representatividade racial de crianças em desenhos animados, filmes infantis etc.) têm maior ligação com o processo de produção de subjetividade das crianças nas interações sociais no cotidiano escolar e fora dele, bem como quais são os recursos, de maior interesse das crianças (brinquedos, músicas, artesanatos, desenhos, entre outros), que podem ser associados à contação de histórias."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2204747.pdf, 03/10/2023, p. 04).

"Riscos:

Para a realização desta pesquisa, as normas contidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) serão estritamente obedecidas, com todos os cuidados

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.738-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (68)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 6.477.775

necessários para que as pessoas envolvidas na pesquisa não tenham seus direitos infringidos. Em vista das circunstâncias do projeto serem no próprio ambiente escolar em que as crianças estudam, os riscos são de nível mínimo, não havendo, portanto, riscos maiores do que os existentes no cotidiano. A criança pode apresentar timidez e/ou vergonha em participar das atividades, situação que demanda uma postura atenta e acolhedora por parte da pesquisadora, diante de sinais verbais e não verbais de desconforto, sendo de plena liberdade do(a) participante interromper ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Assim como, pode haver estresse e/ou desconforto com a presença da pesquisadora e, caso isso ocorra, a pesquisa poderá ser interrompida a fim de não causar maiores constrangimentos. Dar-se-á atenção sensível e compreensiva aos processos de desistência de crianças, familiares e gestão da escola. Todos os dados coletados serão utilizados de forma sigilosa, de modo a não causar qualquer prejuízo às pessoas participantes, não acentuando preconceitos ou vulnerabilidades. Durante a pesquisa serão feitas intervenções que serão registradas no diário de campo, além disso, será utilizado gravador de voz, se houver necessidade e será tirado foto de materiais confeccionados nas oficinas de contação de histórias. Os dados serão confidenciais, o nome e as imagens das crianças não serão divulgados, garantindo o sigilo de sua participação durante todo o percurso dessa pesquisa e nos momentos de divulgação da mesma.

Benefícios:

Haverá benefícios de natureza ampla no sentido de compreensão das produções de subjetividade das crianças participantes das oficinas de contação de história, relacionadas às questões étnico-raciais, aliando-se às práticas de intervenção que visem por uma educação antirracista e de luta contra o adultocentrismo. Assim, quando se pretende cartografar narrativas de crianças sobre questões raciais que as afetam a partir da contação de histórias, procura-se, concomitantemente, pela experimentação das potencialidades da fala, da arte e do ato de contar histórias no contexto da educação. Entende-se que modos de expressão de um poder criativo podem ser importantes no fomento de reflexões em torno de como as crianças experienciam e leem a colonialidade que as atravessa, abrindo espaço para a possibilidade de construção (atual ou futura) de políticas de resistência e de enfrentamento contra o racismo. Não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa."

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 6.477.775

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional e unicêntrico;
Financiamento próprio;
Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de mestre;
País de origem: Brasil;
Número de participantes incluídos no Brasil e no mundo: 25;
Previsão de início da coleta de dados: 05/11/2023;
Previsão de encerramento do estudo: 30/03/2025.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 6.335.899, emitido pelo CEP/UFR, em 30/09/2023.

PENDÊNCIA 1. Padronizar riscos, medidas mitigadoras e benefícios em todos os documentos do protocolo de pesquisa (Projeto Modelo Brochura, Formulário de Informações Básicas, TCLE). Conforme Resolução CNS 510/16, o risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto.

RESPOSTA: Como solicitado, realizei a padronização dos riscos, medidas mitigadoras e benefícios em todos os documentos, apresentando o risco como graduado no nível mínimo. Alterações estão grifadas em azul claro nos documentos.

Riscos e medidas mitigadoras:

Para a realização desta pesquisa, as normas contidas na resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016) serão estritamente obedecidas, com todos os cuidados necessários para que as pessoas envolvidas na pesquisa não tenham seus direitos infringidos. Em

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.736-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 6.477.775

vista das circunstâncias do projeto serem no próprio ambiente escolar em que as crianças estudam, os riscos são de nível mínimo, não havendo, portanto, riscos maiores do que os existentes no cotidiano. A criança pode apresentar timidez e/ou vergonha em participar das atividades, situação que demanda uma postura atenta e acolhedora por parte da pesquisadora, diante de sinais verbais e não verbais de desconforto, sendo de plena liberdade do(a) participante interromper ou desistir de sua participação na pesquisa a qualquer momento. Assim como, pode haver estresse e/ou desconforto com a presença da pesquisadora e, caso isso ocorra, a pesquisa poderá ser interrompida a fim de não causar maiores constrangimentos. Dar-se-á atenção sensível e compreensiva aos processos de desistência de crianças, familiares e gestão da escola. Todos os dados coletados serão utilizados de forma sigilosa, de modo a não causar qualquer prejuízo às pessoas participantes, não acentuando preconceitos ou vulnerabilidades. Durante a pesquisa serão feitas intervenções que serão registradas no diário de campo, além disso, será utilizado gravador de voz, se houver necessidade e será tirado foto de materiais confeccionados nas oficinas de contação de histórias. Os dados serão confidenciais, o nome e as imagens das crianças não serão divulgados, garantindo o sigilo de sua participação durante todo o percurso dessa pesquisa e nos momentos de divulgação da mesma.

Benefícios:

Haverá benefícios de natureza ampla no sentido de compreensão das produções de subjetividade das crianças participantes das oficinas de contação de história, relacionadas às questões étnico-raciais, aliando-se às práticas de intervenção que visem por uma educação antirracista e de luta contra o adultocentrismo. Assim, quando se pretende cartografar narrativas de crianças sobre questões raciais que as afetam a partir da contação de histórias, procura-se, concomitantemente, pela experimentação das potencialidades da fala, da arte e do ato de contar histórias no contexto da educação. Entende-se que modos de expressão de um poder criativo podem ser importantes no fomento de reflexões em torno de como as crianças experienciam e leem a colonialidade que as atravessa, abrindo espaço para a possibilidade de construção (atual ou futura) de políticas de resistência e de enfrentamento contra o racismo. Não haverá nenhum tipo de ônus, vantagens ou prejuízos ao participar da pesquisa.

ANÁLISE: ATENDIDA.

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.738-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

Continuação do Parecer: 6.477.775

PENDÊNCIA 2. Deverá haver justificativa da escolha de crianças (faixa etária) em razão da diminuição de sua capacidade de decisão, como estabelece o Art. 12, Seção I, da Resolução CNS 510/16.

RESPOSTA: Realizei o acréscimo das informações solicitadas e as alterações estão presentes na página 3 do Projeto Completo e grifadas em vermelho claro, ficando assim: Dar ênfase nos estudos com crianças se torna central neste projeto, uma vez que se objetiva estabelecer relações entre a colonialidade e o adultocentrismo, campo em que, a partir de revisões bibliográficas sistemáticas, foram encontrados poucos registros com este enfoque,

especialmente no que diz respeito a estudos com crianças menores. Ademais, ancorando-se no artigo de Flávio Santiago e Ana Faria (2015), ressalta-se que a articulação entre a colonialidade e o adultocentrismo produzem a desqualificação dos saberes, da cultura e da língua das crianças, restringindo as experiências delas como sendo somente voltadas para a apropriação de elementos simbólicos já existentes na sociedade. É fundamental, portanto, a produção de rompimentos com esse pacto colonial adultocêntrico (SANTIAGO; ANA FARIA, 2015), propondo-se pela construção de espaços educacionais em que as crianças "estejam no campo como autores, falantes, sujeitos, atores e agentes" (CASTRO, 2008, p. 38).

ANÁLISE: ATENDIDA.

PENDÊNCIA 3. No termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

3.1. Incluir justificativa de realização da pesquisa, como dispõe o item I, Art. 17, Seção II da Resolução CNS 510/16.

RESPOSTA: Realizei o acréscimo das informações solicitadas e as alterações estão presentes na página 1 do TCLE e grifadas em verde claro, ficando assim:

"Esta pesquisa se encontra sustentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que preconiza a obrigatoriedade das escolas viabilizarem espaços que contemplem a temática étnico-racial, visando a valorização cultural, histórica e identitária afro-brasileira e indígena. Ademais, levando em consideração o racismo estrutural e os impactos causados na

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.738-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (66)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 6.477.775

produção de subjetividade de crianças racializadas, esta pesquisa justifica também suas práticas no dever que o Estado e a sociedade civil em geral têm de garantir os direitos da criança e do adolescente, incluindo, pois, um convívio social antirracista”

ANÁLISE: ATENDIDA.

3.2. Explicitar que o(a) participante da pesquisa possui direito a ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme capítulo III, art. 9, itens VI e VII da Resolução CNS 510/16.

RESPOSTA: Realizei o acréscimo das informações solicitadas e as alterações estão presentes na página 1 do TCLE e grifadas em amarelo claro, ficando assim: “Além disso, o(a) participante da pesquisa possui direito a ressarcimento e indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.”

ANÁLISE: ATENDIDA.

3.3 Incluir breve explicação sobre o que é o CEP, como estabelece o item 9, Art. 17, da Seção II.

RESPOSTA: Realizei o acréscimo das informações solicitadas e as alterações estão presentes na página 2 do TCLE e grifadas em amarelo, ficando assim: “O Comitê de Ética em Pesquisa tem a função de realizar a revisão ética das pesquisas que envolvem seres humanos, de forma que, no site da Plataforma Brasil, se é possível ter acesso aos registros e o acompanhamento dessas pesquisas em seus diferentes estágios, propiciando que a sociedade tenha acesso aos dados de todas as que foram aprovadas.”

ANÁLISE: ATENDIDA.

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1

Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.738-900

UF: MT Município: RONDONOPOLIS

Telefone: (68)3410-4153

E-mail: cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 6.477.775

Conclusão: A presente proposta atende aos aspectos éticos da Resolução CNS Nº 510/2016, conclui-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

A presente proposta foi aprovada no que concerne aos aspectos éticos. Caso haja mudança na proposta inicial, este CEP deverá ser informado, por meio de Emendas, via Plataforma Brasil. Os relatórios parciais deverão ser encaminhados, semestralmente, para o CEP, com vistas ao acompanhamento da execução do projeto. Ao término deste, a pesquisadora responsável deverá encaminhar o relatório final ao CEP, conforme Resolução CNS nº 466/12, item XI.2.d ou Resolução CNS nº 510/16, art. 28, item V.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2204747.pdf	03/10/2023 19:05:25		Aceito
Cronograma	ATUALIZADO_Cronograma.pdf	03/10/2023 19:00:51	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	03/10/2023 18:58:51	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CORRIGIDO_Projeto_Final.pdf	03/10/2023 18:54:25	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CORRIGIDO_TALE_Criancas.pdf	03/10/2023 18:50:59	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CORRIGIDO_TCLE_Responsavel.pdf	03/10/2023 18:46:43	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CORRIGIDO_TCLE_Escola.pdf	03/10/2023 18:45:55	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	19/09/2023	EDUARDA	Aceito

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA **CEP:** 78.738-900
UF: MT **Município:** RONDONOPOLIS
Telefone: (68)3410-4153 **E-mail:** cep@ufr.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 6.477.775

Folha de Rosto	FolhaDeRosto.pdf	18:08:59	FURTADO DUARTE	Aceito
Orçamento	OrcamentoFinanceiroEduarda.pdf	02/09/2023 11:59:28	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito
Outros	CartaDeAnuenciaEduardaAssinada.pdf	02/09/2023 11:56:18	EDUARDA FURTADO DUARTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 31 de Outubro de 2023

Assinado por:
ALINE PEREIRA MARQUES
(Coordenador(a))

Endereço: AVENIDA DOS ESTUDANTES, 5055 Bloco Administrativo da UFR, terreo, sala 1
Bairro: CIDADE UNIVERSITARIA CEP: 78.738-900
UF: MT Município: RONDONOPOLIS
Telefone: (86)3410-4153 E-mail: cep@ufr.edu.br