



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E
CABELO CRESPO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL

FORTALEZA

2022

KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO
CRESPO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Infantil.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Haydée Petit

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S58r Silva, Kátia Karoline Ferreira.

Representações Sociais de Crianças sobre Corpo Negro e Cabelo Crespo: : Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil / Kátia Karoline Ferreira Silva. – 2022.

132 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Haydée Petit.

1. Crianças. 2. Corpo Negro e Cabelo Crespo. 3. Literatura Infantil Afrobrasileira. 4. Relações Étnico-Raciais. I. Título.

CDD 370

KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO
CRESPO: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação Infantil.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Haydée Petit

Aprovada em: 31/01/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Sandra Haydée Petit (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dra. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof.^a Dra. Denise Ferreira da Costa Cruz
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Dedico este trabalho a todas as crianças que construíram comigo esta pesquisa, em especial à minha filha, Ayana Lueji, que veio para mim e renovou as minhas forças para seguir nessa luta incansável em busca de construção de uma sociedade antirracista.

AGRADECIMENTOS

A gente nunca chega sozinho! Para que eu chegasse aqui foi preciso que alguém se atrevesse a trilhar um novo caminho. Assim, agradeço em primeiro lugar a todas/os àquelas/es que vieram antes de mim e que com suas lutas por resistência tornaram possível o meu acesso ao Mestrado em Educação Brasileira.

Agradeço a Deus por ter me concedido saúde e coragem para finalizar essa pesquisa realizada durante a pandemia de Covid-19. Vivi momentos de medo e incertezas diante da perda de pessoas queridas, tive crises de ansiedade, e quando parecia que não tinha mais forças para seguir, Deus se apresentou a mim através de pessoas muito especiais que me ajudaram a concluir essa dissertação.

A meus pais, Ronaldo e Kátia eu dedico todos os meus passos até aqui. Foram anos de muitos sacrifícios e muitos incentivos, depositando na minha educação a certeza de um futuro melhor. Agradeço aos meus irmãos, Domingos e Maria Victória, pelo suporte emocional que me deram durante esse processo, através das nossas conversas e reflexões sobre nossa trajetória de vida e escolar.

Sinto-me privilegiada por ter vocês ao meu lado. Serei sempre grata pela ajuda que vocês me deram antes de conseguir a bolsa de estudos para me manter em Fortaleza. Obrigada por acreditarem em mim e ajudarem a tornar esse nosso sonho real.

Agradeço a minha filha Ayana Lueji por ter me escolhido para ser sua mãe. Viver minha gestação durante a pandemia de Covid-19 e com a pesquisa em andamento foi bastante desafiador. Recebê-la nos braços com saúde no meio de um mundo tão adoecido, renovou as minhas forças e me fez seguir em frente, mesmo com as limitações que surgiram por causa da pandemia.

Agradeço ao meu companheiro Gilson, pela acolhida e pelos incentivos principalmente durante os momentos de ansiedade vivenciados durante esse processo. Sou grata por tê-lo em minha vida. Obrigada pelo empenho em dividir comigo os cuidados com a nossa filha, para que eu pudesse me dedicar inteiramente à dissertação.

Aos (as) amigos (as) queridos (as): Francisca, Arnaldo, Rainara e Victor, gratidão pela presença, pelos momentos de aprendizagem e pelas trocas, principalmente durante esses meses de isolamento social por causa da pandemia. Obrigada pelas sugestões, dicas, e pelos sorrisos que vocês têm compartilhado comigo.

Gratidão à professora Cicera Nunes, que sempre foi uma grande incentivadora e esteve me acompanhando desde a graduação. Suas palavras são fonte de inspiração para mim e continuam me encorajando a seguir em frente na vida acadêmica.

Agradeço à professora Fátima Vasconcelos que me acompanhou de pertinho durante mais da metade desse processo e por quem tenho profundo respeito. Através do seu trabalho dedicado, sensível e comprometido pude conhecer um pouco mais sobre a riqueza que é pesquisar com as crianças.

Agradeço Denise Costa que desde a qualificação foi extremamente solícita e se dispôs prontamente a fazer parte da banca de defesa desta dissertação, contribuindo com reflexões importantíssimas para o aprofundamento desta pesquisa.

A minha orientadora Sandra Petit, destaco os meus mais profundos agradecimentos. Serei sempre grata pela forma tão empática e generosa com que acolheu a mim e minha filha no final da pesquisa. Embora nosso tempo de convivência tenha sido curto e limitado por causa da pandemia, levarei comigo aprendizagens muito valiosas, e jamais esquecerei as suas palavras em umas das nossas orientações em grupo: *“Nós escrevemos para que outras pessoas se inspirem e tenham coragem de escrever também”*.

Sinto-me privilegiada por ter tido a chance de conhecer essas professoras negras, que com seu histórico de luta e militância, seguem desafiando e movimentando as estruturas racistas da academia no Ceará. Obrigada por arrombarem as portas e abrirem os caminhos.

Estendo aqui os meus agradecimentos às crianças e suas famílias que me permitiram entrar em suas vidas e dividiram comigo através do ambiente virtual, não só reflexões relacionadas à temática da pesquisa, mas que compartilharam comigo a sua realidade em tempos de pandemia.

As trocas com as crianças foram muito ricas, e mesmo lamentando que estas não tenham acontecido presencialmente permitindo a nossa interação, sou muito grata pelo compromisso delas e de seus pais durante os meses que passamos juntos.

Agradeço a oportunidade de ter conhecido também a professora Aretuza, que me recebeu muito bem e me ajudou a conhecer as crianças, mesmo com as limitações impostas pela pandemia, ela abraçou a nossa pesquisa e me ajudou a alcançar nossos objetivos.

Ressalto também que com muita humildade ela se colocou a disposição também para realizar reflexões sobre as suas práticas pedagógicas. No que concerne à utilização da literatura infantil afro-brasileira nos comprometemos juntas a assumir essa grande missão para com as nossas crianças, de construirmos vivências positivas sobre os corpos negros e os cabelos crespos.

Sem dúvida meu caminhar se fez mais leve por saber que de alguma forma todas essas pessoas queridas estavam comigo. Por fim agradeço a oportunidade de ter sido contemplada no decorrer do curso com uma bolsa da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP, que me ajudou a me manter e conseguir realizar o meu mestrado com um pouco mais de tranquilidade.

RESUMO

Este estudo buscou refletir sobre as representações sociais das crianças acerca dos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo, fazendo uso metodológico da literatura infantil afro-brasileira. Assim partiu da pergunta: **quais as representações sociais das crianças acerca dos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo a partir das vivências pedagógicas realizadas mediante literatura infantil afro-brasileira, durante a pandemia de Covid-19.**

Para tanto, realizei 7 intervenções pedagógicas com livros de Kiusam de Oliveira, Lucimar Rosa Dias, Sonia Rosa, Cristiane Sousa, dentre outros, de modo remoto durante a pandemia de Covid-19 em 2020, com crianças de uma creche da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE. Participaram desta pesquisa sete crianças, com idades entre 5 e 6 anos e a professora responsável pela turma. Para alcançar o objetivo proposto e levando em consideração as limitações impostas pelo isolamento social, efetivei uma pesquisa qualitativa, recorrendo, para aprofundamento das nossas discussões, à pesquisa-ação colaborativa. Como embasamento teórico tive, com relação às representações sociais, Teles (2010), Cruzoé (2014), Trinidad (2011), Santiago (2014), Nunes (2016) e Cardoso (2018), que nos sinalizam novas dimensões sobre o tema para além da denúncia do racismo presente nas nossas relações em sociedade, apresentando também a visão que as próprias crianças negras e não negras têm de suas vidas. Trabalhei também com as reflexões de Gomes (2002, 2003, 2019, 2020) que ajudou a refletir sobre o corpo e o cabelo como símbolos da identidade negra. Como resultados, notei que nas representações sociais das crianças da nossa pesquisa impera a reprodução da falácia da ausência de negros no estado do Ceará, revelada pela utilização da categoria “moreno” como forma de embranquecimento dos corpos negros. Elas nos disseram dos silenciamentos que as afetam, mostrando dificuldades em se reconhecer como negras, como notei por exemplo, pela ausência de cores nos desenhos. Também percebi o silenciamento pelos áudios quando seus marcadores corpo e cabelo nunca eram destacados. Em contrapartida, os cabelos crespos foram vistos, principalmente pelas meninas, de forma positiva, sendo sempre enfatizados em suas falas pelos seus detalhes, penteados e pela força presente nas representações encontradas nas obras utilizadas durante as vivências levadas a cabo no espaço virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças; Corpo Negro e Cabelo Crespo; Literatura Infantil Afro-brasileira; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

This study sought to reflect on the social representations of children about the phenotypic markers black body and curly hair, making methodological use of Afro-Brazilian children's literature. So it started with the question: what are the social representations of children about the phenotypic markers black body and curly hair from the pedagogical experiences carried out through Afro-Brazilian children's literature, during the Covid-19 pandemic. I carried out 7 pedagogical interventions with books by Kiusam de Oliveira, Lucimar Rosa Dias, Sonia Rosa, Cristiane Sousa, among others, remotely during the Covid-19 pandemic in 2020, with children from a preschool educational center of the Municipal Education Network from Fortaleza/Ceará State. Seven children participated in this research, aged between 5 and 6 years old and the teacher responsible for the class. To achieve the proposed objective and taking into account the limitations imposed by social isolation, I carried out a qualitative research, using collaborative action research to deepen our discussions. As a theoretical basis, in relation to social representations, we read Teles (2010) and Cruzoé (2014); Trinidad (2011), Santiago (2014), Nunes (2016) and Cardoso (2018), which show us new views on the subject in question, in addition to denouncing the racism present in our relationships in society, presenting also the vision that Black and non-black children themselves have of their lives. I also worked with the reflections of Gomes (2002, 2003, 2019, 2020) which helped me reflect upon body and hair as symbols of Black identity. As a result, I noticed that in the words of the children, in this research there is a reproduction of the fallacy of the absence of blacks in Ceará State, revealed by the use of the "moreno" category as a way of whitening Black bodies. They told us about the silences that affect them, showing difficulties in recognizing themselves as Black, as I remarked, for instance, in the absence of colors in the drawings. I also noticed the muting by the audios when their body and hair markers were never highlighted. On the other hand, curly hair was seen, mainly by girls, in a positive way, being always highlighted in their speeches for their details, hairstyles and for the strength present in the representations found in the works used during the experiences built in the virtual space.

KEYWORDS: Children; Black Body and Curly Hair; Afro-Brazilian Children's Literature; Ethnic-Racial Relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto tirada no quintal da minha casa antes de ir para a apresentação da escola no dia 07 de Setembro.....	17
Figura 2 - Capa do livro Bruna e a galinha d'angola.....	19
Figura 3 - Organização da sala do Infantil V	34
Figura 4 - Vista dos fundos e da lateral da sala do Infantil V	34
Figura 5 - Pátio de entrada da escola.....	35
Figura 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Parte 1	38
Figura 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Parte 2	39
Figura 8 - Gráfico de Parentesco dos Responsáveis que assinaram o TCLE das crianças	39
Figura 9 - Respostas dos pais sobre o pertencimento étnico-racial das crianças	40
Figura 10 - Painel da entrada com os direitos de aprendizagem da BNCC	42
Figura 11 - Aguardando as famílias no pátio da escola	42
Figura 12 - Encontro de Maju Coutinho com a pequena Maria Alice	66
Figura 13 - Retrato da escravizada Anastácia	69
Figura 14 - Capas da primeira edição da obra O amigo do rei de 1993 e da versão mais atual de 2009.....	77
Figura 15 - Capas da primeira edição obra Menina Bonita do Laço de Fita de 1986 e a capa da oitava edição de 2010.....	78
Figura 16 - Lelê procurando respostas sobre seus cabelos crespos no livro	80
Figura 17 - Bruna ilustrada por Valéria Saraiva com vestido de pintas brancas fazendo referência à Galinha D' Angola que está em seu colo	81
Figura 18 - Desenhos feitos pelas crianças representando a personagem Bruna com sua galinha d'Angola	83
Figura 19 - Desenhos feitos pelas crianças representando Luanda, Mariana e Dandara	84
Figura 20 - Print da tela do jogo da memória virtual na plataforma Wordwall	85
Figura 21 - Resultado da atividade no Wordwall.....	86
Figura 22 - Livros utilizados nas intervenções.....	88
Figura 23 - Tayó no colo de sua mãe	89
Figura 24 - Luanda junto com a sua família.....	90
Figura 25 - Ilustração da Luanda sorridente ressaltando seu cabelo crespo	91
Figura 26 - Apresentando para as crianças os personagens da história Menino Nito.....	92
Figura 27 - Nito no berço e sua família reunida ao seu redor, cheia de boas expectativas.....	92
Figura 28 - Nito conversando com o Doutor Aymoré	93
Figura 29 - Ana sendo acolhida com muito amor pelas matriarcas da família	96

Figura 30 - Professora de Ana contando histórias para a turma.....	96
Figura 31- Ilustração representando Zacimba Gaba	97
Figura 32 - Lucas sendo acolhido pela mãe após.....	98
Figura 33 - Desenho da L. (menina, 6 anos, negra) com a sua família.....	104
Figura 34 - Desenho feito por A. (menina, 5 anos, parda) retratando a sua família	107
Figura 35 - Registros das crianças representando Tayó.....	109
Figura 36 - Desenho feito por A. (menina, 6 anos, negra) onde ela se representa como super heroína.....	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LIDELEC	Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança
LUDICE	Ludicidade, Discursos e Identidades nas Práticas Educativas
PAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
MEC	Ministério da Educação
NEGRER	Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	DELINEANDO A PESQUISA.....	20
2.1	Caminhos Metodológicos.....	25
2.2	Conexões possíveis e contexto da pesquisa.....	30
2.3	Lócus.....	33
2.4	Participantes	37
2.5	Definindo as conexões: contato presencial e virtual.....	41
3	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEITOS BÁSICOS.....	43
3.1	Raça.....	44
3.2	Identidade Negra.....	45
3.3	Racismo	47
3.4	Corpo negro e cabelo crespo: processos de regulação e emancipação.....	48
3.5	Enegrecendo o olhar: reflexões sobre identidade étnico-racial no Ceará.....	50
4	ESTUDOS SOCIAIS DA INFÂNCIA: PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	53
4.1	Atravessamentos necessários: Sociologia da Infância e relações étnico-raciais na Educação Infantil.....	53
4.2	O caminho se faz caminhando.....	61
5	REFLEXÕES SOBRE CORPO NEGRO E CABELO CRESPO.....	62
5.1	Corpo negro e cabelo crespo nas vivências da educação infantil	63
5.2	Em busca de representatividades positivas	66
6	ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO DURANTE A PANDEMIA	68
6.1	Tentativas de silenciamento.....	69
6.2	Observações iniciais: aproximação com as crianças e as famílias.....	71
6.3	Literatura infantil afro-brasileira como estratégia pedagógica de desconstrução de estereótipos.....	73
7	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO CRESPO.....	86
7.1	O que nos dizem as histórias escolhidas?.....	87
7.2	Representações sociais das crianças elaboradas a partir das intervenções	99
7.2.1	<i>Corpo negro? Quem é o negro no Ceará?</i>.....	100
7.2.2	<i>Políticas de cabelo e suas ressignificações</i>.....	107
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112

REFERÊNCIAS.....	116
APÊNDICE A - QUADRO DE CONSTELAÇÕES : REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO CRESPO	123
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM A PROFESSORA DA TURMA INFANTIL V (REALIZADA EM DEZEMBRO DE 2020)	127
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DIRECIONADO AOS PAIS	133
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DIRECIONADO A PROFESSORA DA TURMA DO INFANTIL V.....	135

1 INTRODUÇÃO

A construção de uma pesquisa se inicia muito antes da entrada em um Curso de Pós-Graduação. As vivências adquiridas através do caminho percorrido até então, acabam conduzindo a busca de novas compreensões acerca do objeto de estudo. Por isso, optei por começar o diálogo deste texto, resgatando as marcas e experiências inscritas no meu corpo e na minha memória primeiro como criança, e hoje professora e pesquisadora negra.

São nas minhas primeiras vivências da infância que encontramos o cerne das reflexões que sugerem a proposta desta pesquisa. Filha de mãe branca e pai negro, sou a primogênita de três filhos. Infelizmente temos poucas referências da constituição da ancestralidade que forma as raízes da nossa família, no entanto, algumas vivências cotidianas de aproximação com a natureza remontam a essa origem.

Meu pai Ronaldo guarda a herança ancestral das antigas rezadeiras que era realizada pela família do meu avô, em crianças e adultos, buscando a cura física e espiritual através da união das plantas medicinais, oração e fé. Minha mãe Kátia conserva o gosto por plantas e ervas, o que fez com que durante a nossa infância nossos problemas de saúde na maioria das vezes fossem tratados com remédios homeopáticos e chás.

As vivências racistas começaram muito cedo, e minha mãe relata um episódio que a marcou muito quando eu tinha três anos de idade. Segundo minha mãe este fato aconteceu quando eu e Davi brincávamos na casa de uma amiga dos pais dele, e em um dado momento um homem interrompe nossa brincadeira para falar dos meus dentes dizendo: *“Olha que negrinha que tem os dentes perfeitos!”*. O Davi na mesma hora responde: *“Não é negrinha, o nome dela é Karol!”*. Meu amigo Davi que na época também tinha três, era branco, na inocência da nossa amizade percebeu o tom de voz racista na fala do homem e o seu olhar maldoso direcionado naquele momento para mim.

Foram nas experiências cotidianas pelas ruas do meu bairro Cristo Rei¹, que pude ter acesso a vivências comunitárias que serviram para resguardar minha ancestralidade afrodescendente, por ser o local onde eu constantemente me conectava com minha negritude através do contato com meus semelhantes.

Em seu livro-reportagem *Dias de Maria*², Victória Silva (2018), jornalista negra e também moradora do referido bairro, traz relatos de outros moradores sobre esses estigmas, como este feito por uma moradora residente no bairro há 25 anos: *“Quando eu falo que tenho uma casa*

¹Segundo Martins e Silva (2019) em 1995, as promessas políticas sobre a criação de mil indústrias em Vilhena, atraíram a população vinda em sua maioria da área rural de cidades do Cone Sul do estado de Rondônia, que foram se agrupando e aumentando a ocupação do espaço onde atualmente se localiza o bairro Cristo Rei, que mesmo sem regularização completa, se constitui como fundamental para a manutenção da mão-de obra em Vilhena.

² Vencedor em 2019 do prêmio Expocom Norte, na modalidade livro-reportagem no XVIII Congresso de Ciências da Comunicação (UFAM– Universidade Federal do Amazonas - Campus Parintins, em Parintins – AM)

no Cristo Rei, ainda tem muita gente que fala: ‘vixe, aquele bairro é perigoso, hein?’[...] o nosso bairro foi muito xingado [...]”. Um policial negro residente do bairro há 21 anos, relata que “[...] lá na Polícia Militar, meus colegas, vários, falaram: ‘Você vai morar em um bairro que só tem ladrão e prostituta?’”. (SILVA M., 2018, p.91)

Como uma estratégia de construir possibilidades de um futuro melhor e também para evitar que nosso pertencimento racial fosse utilizado como elemento pejorativo, meus pais sempre se esforçaram e batalharam muito para nos oferecer uma excelente formação educacional.

A custo de muitos sacrifícios de nossos pais, eu e meus irmãos tivemos a oportunidade de estudar com bolsa parcial em uma das melhores escolas privadas de Vilhena³-RO. Estudamos lá desde as séries iniciais da Educação Infantil até o Ensino Médio, e durante todos esses anos lembro que tive apenas uma professora negra. De alguma forma a presença dela naquele espaço hegemonicamente branco acabou despertando em mim o interesse pela docência.

Recordo-me de algumas vivências de cunho racista durante a minha trajetória escolar que me marcaram de um modo singular, no entanto a mais dolorosa para mim foi a minha participação em um desfile no dia 07 de setembro enquanto estava no quarto ano do Ensino Fundamental.

Lembro das mãos cuidadosas de minha mãe trançando meus cabelos na noite anterior, e amarrando cada uma das trancinhas com laços vermelhos nas pontas como foi orientado pela minha professora. A roupa que eu ia utilizei no desfile representava uma indumentária africana, com o tecido marrom e com alguns detalhes brancos que ficou registrada na minha memória.

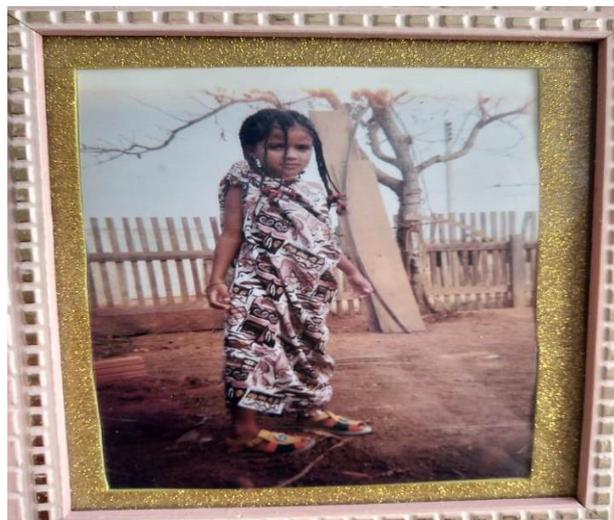
Só tenho um registro totalmente legível do desfile, e que somente quando acessei essa memória alguns anos atrás durante minha escrita monográfica⁴, consegui compreender o porquê de ter tentando de alguma forma “apagar” as lembranças desse dia. Recordo que durante o desfile tinha uma outra aluna caminhando próximo a mim, éramos as únicas negras da turma.

Caminhei o desfile todo na companhia do meu pai que estava do meu lado direito e do lado esquerdo estava uma aluna branca, com um vestido bem rodado com detalhes em renda, e com uma sombrinha com detalhes brancos. Desfilei ao lado dela representando mais uma vez a mazela do processo de escravização marcada no meu corpo negro.

³Localizada na entrada da região Amazônica Ocidental, Vilhena possui o segundo melhor Índice de Desenvolvimento Humano de Rondônia, é considerada como importante pólo agrícola da região, com expansão nos setores de indústria, comércio e serviços. (MARTINS e SILVA, 2019)

⁴“A construção da identidade de pedagogas negras: Empoderamento e protagonismo afrodescendente a partir da transição capilar” (SILVA, 2017)

Figura 1 - Foto tirada no quintal da minha casa antes de ir para a apresentação da escola no dia 07 de Setembro



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Sobre esse episódio, meus pais contam que fui convidada a participar do desfile de “*africana*” a convite da diretora da escola que na época também era negra. O tecido da indumentária que eu utilizei era um tecido africano, que foi emprestado pela escola para que eu portasse aquele dia. Hoje entendo o que eu representei naquele dia, e compreendo o fato de ter esquecido por um tempo dessa vivência.

Durante a minha infância e as minhas vivências escolares também ouvi falas de professoras/es que me marcaram profundamente. Naquele contexto hegemonicamente branco, além de ser silenciada diariamente, me sentia triste por carregar na cor da pele e no cabelo uma negritude que não era valorizada naquele espaço.

Nesse sentido concordo com Rocha (2015, p. 20) quando está considera que a partir de tais vivências “[...] é possível compreender, portanto, como a escola atribuiu-me uma identidade negra a partir de uma série de presumidos e como essa identidade foi ali negociada”. Estas vivências em certa medida, revelam como as práticas escolares a que fui submetida, e que ainda hoje acontecem nos espaços escolares podem gerar a construção de um pertencimento negativo sobre ser negro que nos acompanha durante bastante tempo.

Enquanto graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Regional do Cariri - URCA, em Crato/CE, durante o período de 2012 a 2017, percebi que a ausência de algumas questões continuavam e a dificuldade de encontrar referências negras no currículo também. No entanto, graças à luta e militância da Prof^a Dra. Cicera Nunes, com as contribuições durante a disciplina Educação e Cultura Afrodescendente, também através do evento Artefatos da Cultura

Negra⁵ e dos estudos realizados pelo Núcleo de Estudos em Educação, Gênero e Relações Étnico-Raciais – NEGRER, pude me aproximar das discussões referentes a relações raciais no Brasil e tive a oportunidade de conhecer mais sobre a história da minha ancestralidade afrodescendente.

Foi inspirada nessas vivências acadêmicas que em 2015 durante a mesa intitulada - Infância Afrodescendente: O papel da literatura infantil na construção da identidade negra, e a partir da contação realizada pela Prof^a. Dra. Kiusam de Oliveira da sua obra O mundo no Black Power de Tayó, que eu decidi conhecer um pouco mais sobre a minha história, sobre quem sou. Na ocasião o conto despertou em mim a decisão de parar de alisar o cabelo.

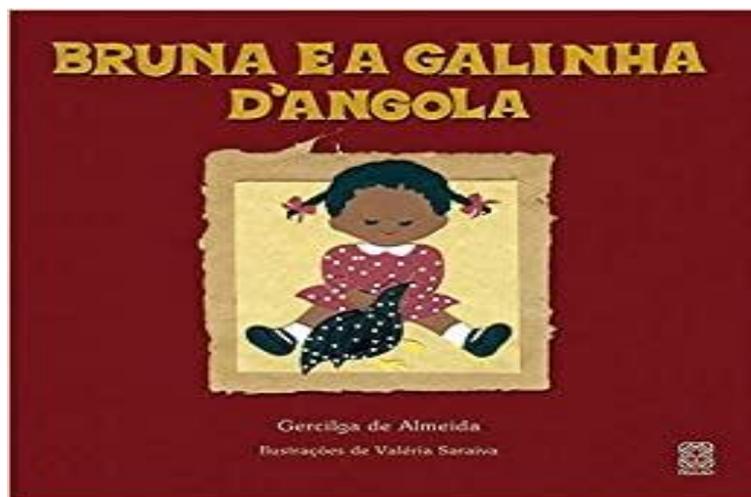
Conhecer Tayó¹ e ver como ela resistia e era feliz por ser negra e ter cabelo crespo com penteado Black Power, me fez recordar que antes de ir para escola eu era livre e feliz com meu cabelo também. No entanto, com todas as suas regras de padronização a escola fez com que meus cabelos fossem mantidos sempre presos.

Sendo negra em um espaço de escola privada de maioria branca, fui silenciada assim como meu cabelo. Com o passar do tempo encontrei no alisamento capilar a chave que me faria ser aceita em qualquer espaço. Durante 5 anos alisei os meus cabelos. A cada seis meses, uma tarde toda era programada para a realização daquele ritual desgastante novamente. Os fios sendo esticados dolorosamente, os olhos lacrimejando por conta da amônia e do formol, o nariz ardendo, a dor de cabeça sendo congestionada para depois do procedimento terminado por conta da escova e do secador de cabelo, mas também aquele falso alívio de que meu cabelo enfim tinha sido “arrumado”.

Reconhecer a importância e a beleza do meu cabelo foi algo que mudou os rumos da minha vida pessoal e acadêmica. Agora sabendo um pouco mais sobre mim e sobre a minha história, comecei a observar e refletir sobre como as pessoas lidavam e se relacionavam com seu corpo e seus cabelos nos espaços onde eu frequentava.

Em 2018, enquanto estava cursando a Especialização em Educação Infantil, e ao mesmo tempo atuando como professora da Educação Infantil com uma turma do Infantil II do Município de Crato/CE, em uma manhã antes mesmo de iniciar a contação da história Bruna e a galinha d'angola de Gercilga de Almeida, uma das crianças ao ver o cartaz com a foto da Bruna, se assustou, disse que tinha medo dela e me pediu para retirá-lo do quadro.

⁵O Artefatos da Cultura Negra acontece desde 2010 a partir da articulação da Universidade Regional do Cariri – URCA com Universidades e Institutos Federais do Nordeste, com os movimentos sociais da região, contando também com a colaboração de educadores, estudantes e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, com o objetivo de promover através de debates, minicursos, oficinas e outras atividades culturais, uma releitura das relações raciais no Brasil, principalmente na sua articulação com a educação. (SILVA, 2017, p.43)



Fonte: Google Imagens

A partir dessa manifestação e preocupada com a reação da criança por ele também por ser negro, me aproximo das discussões sobre as infâncias das crianças e as suas primeiras vivências no contexto escolar.

Naquele momento estávamos em fase de adaptação, as crianças tendo seu contato inicial com os espaços da educação infantil, e desta maneira ampliando as suas possibilidades de convívio social, com as outras crianças, com as professoras e demais profissionais da escola. Assim rapidamente surgiu para mim essa necessidade de pensar como assumir a diversidade étnico-racial de forma positiva e consciente como princípio norteador na prática diária e não apenas pensá-la como temática a ser trabalhada apenas em datas comemorativas.

Prosseguindo, é importante fazer memória as fortes reivindicações empreendidas pelo Movimento Negro, que tem permitido que projetos sejam formulados pelo Estado brasileiro no sentido de promover políticas e programas, que através de novas diretrizes e práticas pedagógicas sejam capazes de reconhecer a importância do povo negro no processo de formação nacional.

Como resultado dessa luta na política educacional de reparação histórica e humanitária, temos a implementação da Lei nº 10.639/2003, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/1996, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas no currículo oficial da Educação Básica, demarcando a necessidade de construção de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004), que estabelece orientações acerca das modificações que devem ser feitas nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2005, foram publicados e distribuídos pelo MEC exemplares de cartilhas dos DCNs da Educação das Relações étnico-raciais a todos os sistemas de ensino no território nacional, e em 2006 o mesmo foi disponibilizado como livro ‘Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais’, sendo publicado pelo MEC/SECAD⁶.

Nesse ínterim, em se tratando a educação infantil as diretrizes ressaltam que,

[...] a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o que significa recuperar ou construir princípios para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas. (SECAD, 2006, p. 39)

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil precisa ser momento de acolhimento, onde as crianças se sintam respeitadas com relação à sua corporeidade, estética, cultura, religiosidade, elas precisam se sentir valorizadas sem precisarem ser expostas a preconceitos e estereótipos.

Deste modo, pensando nas vivências da Educação Infantil, é imprescindível a sensibilidade do educador, para permitir que as crianças nas suas trocas com as outras, através de palavras, gestos, olhares, durante as brincadeiras, encontrem espaços para construir sua identidade e dar significado ao que a cerca. É justamente nesse período que seus conceitos e valores sobre si, sobre o outro, sobre o que é belo, o feio, entre outros elementos, começam a aparecer e é preciso estar atento para perceber quando esses processos estão ocorrendo de forma traumática e negativa para as crianças para assim poder intervir positivamente.

2 DELINEANDO A PESQUISA

Durante muito tempo a concepção de infância foi concebida pelos teóricos do desenvolvimento infantil, como sendo um momento fundamentado na diferenciação etária, que caracterizava a criança como universal, dependente, sem voz, marcada como um lugar de falta em relação ao patamar do desenvolvimento adulto.

Os limites dessa concepção são questionados pelos novos estudos da infância, que a partir dos anos 90 começa a conceber as crianças como atores sociais, tratando as infâncias em sua pluralidade, levando em consideração os contextos históricos, culturais, políticos e territoriais, que nos permitem perceber dimensões específicas das crianças como raça, gênero e classe.

Sob o mesmo ponto de vista Costa (2017) ressalta que tais contribuições

⁶Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade criada em fevereiro de 2004 pelo Ministério da Educação.

[...] deslocaram a concepção de criança de uma socialização linear verticalizada para a horizontalidade da relação entre pares. Da infância como um recorte etário largamente definido em termos evolutivos para uma construção social historicamente contingente. Da criança como sujeito de proteção e cuidado apenas para ator social com agência própria. Da infância como categoria a-histórica para categoria histórica intergeracional, construída no processo de transmissão cultural. (COSTA, 2017, p. 178)

Os novos estudos da infância têm contribuído para a ampliação dos conhecimentos produzidos historicamente acerca das crianças, permitindo a construção de novos saberes e novas articulações a partir de diferentes concepções e perspectivas.

Procurei durante esta pesquisa dar voz às crianças, construindo condições e possibilidades para que elas pudessem se manifestar, através das partilhas de suas experiências, vivências e criações culturais, buscando formas de romper com preconceitos convencionados socialmente. Esse processo foi direcionado a partir de uma observação atenta, escuta sensível, e paciência que permitiu a partir do convite das crianças a possibilidade de descobrir o mundo ao seu modo, através de suas diferentes formas de expressão. Tal posicionamento se diferencia das práticas pedagógicas de domesticação e preparação dos corpos que estamos acostumados a vivenciar e reproduzir nos espaços escolares.

A escola enquanto espaço sócio-cultural que não é neutro, produz e reforça conflitos sociais e raciais, fazendo com que a relação entre as crianças e seus educadores sejam também transpassados por questões como: racismo, desigualdades sociais e econômicas, discriminação de gênero e raça, pois como produtos de uma educação eurocêntrica, podemos acabar reproduzindo de maneira consciente ou não esses preconceitos presentes na estrutura operante da sociedade brasileira.

Pensando justamente nessas questões pertinentes ao debate racial no espaço escolar, na década de noventa, Eliane de Oliveira (1994) e Eliane Cavalleiro (1998) realizaram pesquisas em escolas de educação infantil em São Paulo, observando e denunciando o silêncio como prática sistemática utilizada pela escola para resolver as questões relacionadas aos conflitos e tensões gerados a partir das relações étnico- raciais dentro da escola. Nas pesquisas também foram identificadas como esse silêncio atinge todas as crianças presentes no contexto escolar, que perdem a oportunidade de encontrar um espaço para se debater sobre as suas experiências de ser negra ou branca.

Tomando como ponto de partida essas pesquisas pioneiras, que trataram das questões relacionadas à educação infantil e sobre o pertencimento racial das crianças, surgem novas oportunidades de ampliar e alcançar dentro dos estudos sociais da infância uma maior ressonância para demonstrar a presença e registrar o que as crianças têm a dizer sobre si.

Segundo Nunes (2016, p. 388-389) “[...] não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contexto – desconsiderando de que modo à raça está presente nos processos

sociais de constituição da pessoa”. Desde modo, a autora reforça a importância de permitir que as crianças negras, presentes em cor e corpo nos espaços escolares, possam encontrar meios de falar sobre aquilo que lhes faltam ou aquilo que sofrem dentro desse contexto.

Desta feita, buscamos nesta pesquisa embasamentos teóricos de novas visões sobre o tema em questão que além da denúncia da existência do racismo presente nas nossas relações em sociedade, apresentem a visão que as próprias crianças negras e não negras, têm de suas vidas. (TRINIDAD, 2011; SANTIAGO, 2014; NUNES, 2016; CARDOSO, 2018).

Ressignificando a história mais uma vez, essa dissertação, direciona o olhar para as relações étnico-raciais construídas entre as crianças na educação infantil, buscando refletir sobre as representações sociais das crianças acerca dos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo a partir das vivências educativas realizadas através da literatura infantil afrobrasileira durante a pandemia de Covid-19 tendo como *locus* da pesquisa uma creche da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE.

O conceito de representações sociais que me fundamento no decorrer da pesquisa foi elaborado por Serge Moscovici e utilizado por ele pela primeira vez em 1961 na defesa de sua tese intitulada *Psychanalyse: son image et son public*. Para Moscovici (1978) não é possível pensar nas representações sociais apenas como imitação de uma herança coletiva transmitida pelos nossos antepassados, uma vez que as mesmas são construídas a partir de imagens e expressões provenientes da socialização, constituindo-se assim como produtos de reproduções de objetos valorizados.

O referido autor considera de extrema importância o papel ativo dos indivíduos na elaboração das representações sociais e na sociedade. Assim, segundo Moscovici (1978, p.26) a construção de tais representações “implica em um remanejamento das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do dado no contexto dos valores, das noções e das regras”. Para Moscovici (1978)

(...) as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu *status* é o de uma *produção* de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma *reprodução* desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação e um dado estímulo exterior (MOSCOVICI, 1978, p. 50, grifos do autor)

Nesse sentido, é o processo de elaboração, ou seja, a existência de interações que permite qualificar como social a representação e não se ela é compartilhada por indivíduos ou por grupos. Pois como bem pondera Moscovici (1978) qualificar uma representação como social é o mesmo que dizer que esta é produzida e gerada coletivamente através das interações sociais.

Assim, Teles (2010, p.25) destaca que as representações sociais “[...] têm a função de prescrever, de indicar com precisão tradições, costumes, opiniões e mesmo preconceitos desde a

infância”. Tal comportamento contribui para que os hábitos e costumes de um grupo sejam refletidos em suas representações e fortalecidos na atuação cotidiana dos sujeitos.

Nesta senda, para alcançar nossos objetivos, partiremos das reflexões pautadas pela Sociologia da Infância, Epistemologias do Sul e o Pensamento Decolonial procedido dos Estudos Pós-Coloniais, interseccionando-as com os objetivos da referida pesquisa.

Santos (2007) sugere uma fuga da subscrição de uma hierarquia universal, abstrata e única entre os saberes, propondo o favorecimento através da ecologia dos saberes de hierarquias dependentes do contexto, frutos do alcance de resultados concretos gerados pelas diferentes formas de saber. Nesse ínterim, o diálogo entre as Epistemologias do Sul e os Estudos da Infância, como bem considera Rocha (2015, p. 22) “[...] nos municiam para entendermos como crianças, mesmo em situação de submissão, podem produzir saberes que denunciam a crise dos modos de compreensão atuais do mundo”.

No que concerne o debate da pesquisa nas ciências sociais e humanas, Carvalho (2014) ressalta que as convergências geradas entre as correntes teóricas e metodológicas pós-coloniais e análise do discurso dentro dos Estudos Culturais, tem sido fundamentais para o estabelecimento de esforços para rescindir os espólios do colonialismo. Nos Estudos Culturais, percebemos a identidade em seu caráter relacional, disposta através das condições de vida imprevisíveis e mutáveis, sendo constantemente transpassada pela manutenção do racismo (ROCHA, 2015).

Segundo McLaren (1993, p. 14 *apud* CARVALHO, 2014, p. 21), a perspectiva pós-colonial “[...] emerge num contexto onde a organização social das lutas discursivas tem privilegiado novas formas de dominar, e portanto, como um espaço para novas liberdades e recriações de relações de poder”. Tomando como base tal compreensão desta abordagem teórica, faz-se necessário enfatizar que a participação ativa dos Movimentos Sociais Negros no Brasil através da luta constante, tem resultado em políticas de ações afirmativas, que nos direcionam para a construção de uma atitude decolonial (FERREIRA, 2017).

O racismo continua apagando a presença das crianças negras brasileiras mesmo em espaços onde elas permanecem presentes. É preciso incorporar a luta antirracista e novos estudos que ressaltem como as crianças negras têm resistido e reivindicado ser vista nos espaços escolares.

Inicialmente, com essa pesquisa pretendia realizar uma etnografia que nos permitisse compreender como se configuram as vivências educativas relacionadas aos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo nas relações étnico-raciais entre as crianças da educação infantil.

Por conta da Pandemia de Covid-19⁷ foi preciso rever os objetivos e a metodologia desta pesquisa, considerando as particularidades e restrições impostas pelo agravamento da doença no nosso país.

Deste modo, pelas restrições sanitárias impostas, particularmente o confinamento e distanciamento social, o objetivo proposto nesta pesquisa mudou para:

Refletir sobre as representações sociais das crianças acerca dos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo a partir das vivências educativas realizadas através da literatura infantil afrobrasileira durante a pandemia de Covid-19.

Para tanto, utilizei à perspectiva da abordagem relacional, considerando que essas relações envolvem todas as crianças e os sujeitos presentes no contexto. Recorri então à pesquisa-ação colaborativa que me permitiu os seguintes objetivos:

- Identificar quais são as representações sociais atribuídas para corpo negro e cabelo crespo pelas crianças durante as vivências educativas realizadas através da literatura infantil;
- Analisar as representações sociais das crianças registradas através de áudios, vídeos e desenhos a partir das propostas das intervenções realizadas durante a pandemia de Covid-19;
- Conhecer a relação da professora com as questões relacionadas aos marcadores corpo negro e cabelo crespo;
- Inferir como essas vivências podem influenciar na construção da autoimagem das crianças participantes da referida pesquisa

⁷Em **31 de dezembro de 2019**, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de **Wuhan**, província de **Hubei, na República Popular da China**. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em **7 de janeiro de 2020**, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Em **30 de janeiro de 2020**, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma **Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)** – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. (Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso: 17 Jun. 2021) Segundo os dados disponibilizados no dia 17 de Junho de 2021, **o Brasil já tem 493.837 mortes pela doença desde o início da pandemia**. (Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/covid-19-coronavirus-casos-mortes-16-de-junho.htm> Acesso: 17 Jun. 2021)

2.1 Caminhos Metodológicos

O interesse da metodologia se encontra na validação do caminho escolhido pelo pesquisador, indo além da descrição dos procedimentos, de maneira a indicar a escolha teórica que permitirá ao pesquisador abordar o objeto de estudo a fim de alcançar o fim proposto pela pesquisa. Para Minayo (2007, p.44) a metodologia pode ser definida:

(...) a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (MINAYO, 2007, p. 44)

Partindo desse pressuposto, e entendendo que as crianças assim como os adultos são participantes igualmente ativos na construção dos percursos constituintes da pesquisa, é imprescindível que os caminhos metodológicos da mesma sejam capazes de captar o ponto de vista de ambos.

Horn (2013, p.2) nos alerta que é mais importante “[...] ouvir o que as crianças têm a dizer sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo em que vivem do que ouvir o que os outros têm a dizer sobre elas.” Assim sendo, a referida pesquisa objetivou a partir de uma aproximação com crianças da Educação Infantil, apreender através dos diálogos, ações e negociações das crianças como elas compreendem os marcadores fenotípicos corpo e cabelo nas relações com as demais crianças.

Para refletir sobre os objetivos que fundamentam esta pesquisa utilizei da abordagem qualitativa, entendendo que tais elementos são muito particulares e ocupam um espaço profundo entre as relações subjetivas interpessoais, que não podem ser quantificadas.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32)

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o por quê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas.

A pesquisa qualitativa permite o reconhecimento da subjetividade dos envolvidos na construção da pesquisa, através da valorização da experiência humana, da interação entre os indivíduos e através das diferentes formas como estes percebem e ressignificam a realidade. Deste modo, ressalta Minayo (2016), a abordagem qualitativa ao se aprofundar nesse espaço mais

profundo das relações humanas, capta processos e fenômenos que não são perceptíveis e que não podem ser reduzidos à estatísticas e operacionalizações de variáveis.

Para aprofundarmos essa discussão a metodologia adotada foi à pesquisa do tipo intervenção, através da pesquisa-ação por meio do seu caráter colaborativo. Esta abordagem de pesquisa colaborativa, permite considerar todos os participantes envolvidos como co-produtores da pesquisa, uma vez que todos são fundamentais para o processo de construção de conhecimentos.

Nesse sentido, como bem pondera Ibiapina (2008) à pesquisa colaborativa permite que sejam resguardadas e valorizadas durante a construção das vivências da pesquisa atitudes de colaboração e reflexão crítica.

Os processos de pesquisa construídos de forma coletiva auxiliam o pensamento teórico, fortalecendo a ação e permitindo a abertura de novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos. Nas pesquisas em educação, as vivências motivadas pela colaboração através da reflexividade conjunta permitem que seus parceiros interpretem o material obtido do mundo externo, para posteriormente o transformar internamente.

Por certo, a pesquisa colaborativa se configura como uma prática alternativa que nos permite através de uma teia de conexões interpessoais, refletir sobre a realidade educativa em prol de alcançar a partir de situações dialógicas e da interação entre os pares a implementação de mudanças a partir da análise dos problemas que fazem parte das vivências das crianças no espaço escolar. Deste modo, a pesquisa colaborativa se constitui a partir da formação de um espaço compartilhado, alimentado por competências individuais e coletivas.

No tópico a seguir vou apresentar o contexto em que nossa pesquisa foi realizada, preciso avisar que em função da Pandemia de Covid-19 alguns ajustes metodológicos precisaram ser feitos. Vejamos quais os procedimentos da pesquisa colaborativa:

- a) *observação colaborativa*, que segundo Ibiapina (2008) nos permite construir um espaço de valorização da participação, da colaboração e da reflexão crítica entre os envolvidos no processo;
- b) *entrevista* com a professora da turma; que por se constituir como instrumento dinâmico, criativo e flexível, foi capaz de nos fornecer uma maior contribuição com relação aos objetivos a serem alcançados através da nossa pesquisa. Nesse sentido, a entrevista é uma técnica de interação social e interpenetração informativa, que ao quebrar as barreiras dos isolamentos grupais, individuais e sociais, pode também servir para à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. (MIGUEL, 2010)

- c) registros de dados feitos através da manutenção do *diário de campo* e registros de áudios das crianças e fotos dos desenhos realizados por elas durante as atividades.

Além de permitir o registro escrito da descrição dos procedimentos utilizados, serviu também como um instrumento onde eu pude construir narrativas textuais acerca dos meus sentimentos, ações, dificuldades e superações vivenciadas no decorrer da pesquisa.

Desta forma, o *diário de campos* e constituiu como “ferramenta de intervenção ao provocar reflexões sobre a própria prática de pesquisa e das decisões em relação ao planejamento, desenvolvimento, método de análise e divulgação científica”. (KROEFF, GAVILLON e RAMM, 2020, p. 466)

O diário de campo me permitiu registrar as vivências e percepções da realidade investigada, bem como: informações sobre o histórico da instituição e seus documentos normativos, e os relatos cotidianos do desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Horn (2013) tais registros feitos no diário de campo podem ser traduzidos como “fragmentos” de uma história vivida,

Digo fragmentos porque a vivência, a experiência, a interação com as crianças – nos diferentes espaços e tempos da escola– são acontecimentos complexos e, por mais que o pesquisador se esforce para descrever detalhes, eles são apenas partes de um todo, que só sabe, sente e lembra aquele que os viveu. (HORN, 2013, p. 11)

Ficaram registrados no diário de campo as representações sociais das crianças acerca dos marcadores corpo negro e cabelo crespo. Segundo Teles (2010, p.23) estas constituem-se como

[...] conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais. São formas de conhecimento que se manifestam por meio de elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias e teorias, mais que não se reduzem apenas aos conhecimentos cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, bem como possibilitam a comunicação entre os indivíduos.

Ainda sob esta perspectiva, Cardoso (2018, p.24) destaca que “as crianças têm suas próprias culturas e sempre é preciso participar delas para poder documentá-las”. Deste modo, Sarmiento (2005) considera que a ação das crianças e as culturas da infância são o acesso para se refletir sobre o estudo da alteridade da infância.

Da mesma forma Corsaro & Eder, (1990 *apud* SARMENTO, 2005) ressaltam que as culturas das crianças podem ser entendidas como ações estáveis de atividades, valores e ideias produzidas pelas crianças e partilhadas durante as interações com os seus pares. As atividades e formas culturais se organizam a partir do reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e pelas produções culturais que são geradas através das interações entre as crianças.

Referente ao dinamismo próprio da vida escolar são várias as dimensões importantes que nos permitem refletir sobre a prática pedagógica cotidiana, no entanto, destacamos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Segundo André (1995), essas dimensões não podem ser analisadas isoladamente, pois formam uma unidade de múltiplas inter-relações, que nos permitem compreender melhor como funciona a dinâmica social presente no cotidiano escolar.

A dimensão institucional ou organizacional, como bem considera André (1995), atua como um elo que liga a práxis social mais ampla com as situações que ocorrem no interior da escola. No contexto da prática escolar, a mesma envolve aspectos como: formas de organização do trabalho pedagógico, estruturas de poder e de tomadas de decisão, aponta os níveis de participação dos seus agentes, é incumbida de disponibilizar recursos humanos e materiais para o acontecer diário da vida escolar.

No que concerne à dimensão instrucional ou pedagógica, a autora ressalta que esta acontece durante as situações de ensino a partir do encontro professor-aluno-conhecimento. Deste modo, esse encontro é definido pela junção, da apropriação ativa dos conteúdos pelos alunos através da mediação feita pelo professor, e pelo processo de interação onde se entrelaçam componentes afetivos, éticos, políticos, cognitivos e sociais. Já a dimensão sociopolítica/cultural, reflete sobre determinantes macroestruturais da prática educativa, pensando o momento histórico, e as forças políticas e sociais, e os valores e concepções presentes atualmente na sociedade.

Partindo dessas dimensões, entende-se que conhecer a escola, e a dinâmica das relações e interações cotidianas deste contexto, exige sensibilidade e atenção do pesquisador para identificar as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, a partir da compreensão da função de cada sujeito presente nesse complexo interacional.

Dessa forma ao aproximar-me das crianças durante as vivências propostas pela pesquisa foi constante o exercício de tentar apreender e retratar como elas veem a si mesmas, como relatam as suas experiências, como percebem as relações e vivenciam os marcadores fenotípicos corpo e cabelo sem alterar a essência da visão pessoal delas.

Segundo Costa. M (2017, p. 16) “as imagens, como fontes de conhecimento, constituem importante linguagem e podem ser lidas, refletidas e ressignificadas”. Deste modo, as análises de imagem dos desenhos feitos pelas crianças se constituem como um acervo narrativo e um importante suporte para a observação. Essas materialidades presentes no espaço e nas experiências das crianças, não podem ser desconsideradas, pois incidem “sobre o espaço como uma teia de relações que compõe a vivência prática-educativa” (CARDOSO, 2018, p. 25)

Nesta perspectiva Faria (2007) ressalta que

Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar,

pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino. (FARIA, 2007, p.101)

Assim permitindo as crianças voz ativa e presença efetiva na pesquisa, foi possível construir um espaço onde tivemos a oportunidade de perceber os modos de atuação delas no mundo durante situações onde elas se apropriaram da cultura historicamente elaborada, ao mesmo tempo em que produziam uma cultura infantil. Desta feita, mediante autorização das crianças e dos seus responsáveis utilizei para a coleta de dados empíricos registros de gravações de áudios.

Os desenhos reproduzidos nas vivências educativas pelas crianças foram disponibilizados pelas famílias através de registro fotográfico no grupo do WhatsApp da turma, e foram aqui apresentados conforme a autorização dos responsáveis.

Analizamos aqui os desenhos infantis tomando como partida estes enquanto documentos históricos, considerando-os assim como instrumentos importantes de uma fonte documental que apresenta a memória das infâncias e das histórias presentes no desenho. Assim segundo Gobbi (2012) o acesso a estes desenhos nos permite construir olhares mais detalhados e práticas reflexivas com relação à forma como as crianças ordenam as suas percepções de mundo e sobre as relações sociais estabelecidas por elas com o meio em que estão inseridas.

Gobbi (2012) destaca ainda que para realizarmos a leitura dos desenhos das crianças, é importante consideramos sempre como se estabelece a comunicação social no qual as crianças estão inseridas, uma vez que em seus desenhos as crianças apresentam de diferentes formas as suas vivências pessoais alcançadas na interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e ao mesmo tempo ajudam a construir.

Levando em consideração o momento de pandemia que estamos vivendo os desenhos contribuíram muito durante a escuta das crianças. Através deles tivemos a chance de nos aproximar um pouco da realidade delas, e das emoções e sentimentos que estavam presentes durante as vivências educativas propostas em tempo de pandemia. Os desenhos nos disseram de silêncios que acompanham as crianças e as impedem de colocar no papel as cores e os elementos que representam seus traços físicos de forma objetiva, e também se mostraram como um local de refúgio para algumas crianças principalmente durante o momento de isolamento social mais rígido imposto pela pandemia.

Logo, o *corpus* do estudo se constituiu pelo diário de campo, onde ficaram registradas as representações sociais das crianças sobre os marcadores corpo negro e cabelo crespo, por meio: das fotografias dos desenhos feitos pelas crianças; gravações de áudios das vivências pedagógicas realizadas e pelas entrevistas realizadas com a professora responsável pela turma.

Considerando as orientações da Resolução nº466/12 do Conselho Nacional de Saúde⁸ referente aos preceitos éticos, optei durante o registro dos dados coletados na pesquisa de campo, por identificar as crianças da seguinte forma: inicial do nome das crianças, o sexo, a idade e o pertencimento étnico-racial presente no TCLE, critérios acordados previamente com os responsáveis antes da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará⁹, vinculado a Plataforma Brasil¹⁰.

2.2 Conexões possíveis e contexto da pesquisa

“A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI.”
Santos¹¹

Durante o ano de 2020 fomos brutalmente surpreendidos pela pandemia de Covid-19¹² que impôs ao mundo uma realidade avassaladora e cruel em muitos sentidos. De forma repentina nosso cotidiano mudou completamente e todos nós fomos forçados a rever nosso ritmo

⁸Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>

⁹ O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos, tendo por objetivo defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS n.º 466/2012 e Norma Operacional 001/2013). Disponível em: <http://www.dvprppg.ufc.br/cep/index.php/pt-br/> Acesso em: 02 Jun. 2020

¹⁰ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. As pesquisas podem ser acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep. Disponível em: <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>> Acesso em: 02 Jun. 2020

¹¹SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020. (p.29)

¹²Em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII). Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “*pandemia*” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19> Acesso: 17 Jun. 2021) Segundo os dados disponibilizados no dia 17 de Junho de 2021, o Brasil já tem 493.837 mortes pela doença desde o início da pandemia. (Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/06/16/covid-19-coronavirus-casos-mortes-16-de-junho.htm> Acesso: 17 Jun. 2021)

de vida, nossas atividades diárias que aconteciam de forma presencial passaram a ser vivenciadas de forma virtual por causa do isolamento social. A pandemia tem revelado algumas fragilidades presentes nos sistemas de ensino e nas instituições escolares, o que tem obrigado à escola, dentro deste cenário mundial de pandemia através das mais diversas formas, a buscar meios para se ressignificar.

A situação atual gerada pela pandemia de Covid-19 traz ao debate, problemáticas e questões sociais há muito já levantadas mas agora reforçadas, envolvendo a desigualdade social e o silenciamento de uma parcela significativa da população brasileira, bem como a amplitude de suas potências principalmente em se tratando da vida das crianças, aqui consideradas a partir do entendimento da pluralidade das infâncias levando em consideração o recorte de classe, raça, gênero e geração.

Sobre as vivências das crianças durante o isolamento social, Pastore (2020) nos convida a refletir sobre a realidade das crianças nesse momento de pandemia e também aponta alguns questionamentos pertinentes e necessários para se pensar a pluralidade das infâncias nesse contexto, segundo a autora sobredita,

[...] as crianças têm sido colocadas dentro dos protocolos, em que o isolamento se faz primordial, principalmente com a ausência de aulas físicas; mas elas têm sido consideradas enquanto crianças, como sujeitos ativos, participantes e participativos, de direitos e políticos dentro dessas medidas? O que tem se pensado para as crianças e seu desenvolvimento? Para quais crianças temos olhado? (PASTORE, 2020, p.5)

Nesse sentido, Pastore (2020) alerta que muito tem se pensado como sobre como será o retorno das crianças no pós-pandemia as escolas, mas pouco tem se refletido sobre as vivências das crianças enquanto sujeitos deste tempo caótico em que se dá a pandemia. A autora ressalta ainda que as crianças precisam ser valorizadas como sujeitos reais que também tem sido impactadas a partir das relações sociais, limitações e faltas de acesso vivenciados por nós atualmente.

A pandemia acabou expondo inúmeras fragilidades dos sistemas de ensino e das instituições escolares, e também da realidade das famílias dos nossos estudantes. Deste modo, por conta da emergência da pandemia as escolas precisaram construir estratégias para manter as aulas das crianças durante o período de isolamento social. Estávamos vivendo algo novo, o isolamento social começou em março de 2020 e a gente ainda não tinha ideia da dimensão e do potencial avassalador e destrutivo dessa doença, que adentrou o ano de 2021 e segue nos mantendo em vigilância e em casa.

Todos os níveis de ensino sofreram com os impactos ocasionados pela pandemia, no caso da Educação Infantil onde a proposta central advém justamente das interações sociais e da

ludicidade, inicialmente foi bem difícil pensar em como continuar as atividades com as crianças durante o isolamento social.

A estratégia mais viável para continuar as atividades foi através da utilização das tecnologias digitais pelo ensino remoto. Para tanto, como bem pondera Souza (2020), começou-se um processo de transposição das práticas e das metodologias utilizadas durante o ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p.8) o termo remoto significa “distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”. O mesmo se configura então como uma modalidade de ensino que implica o distanciamento geográfico entre professores e estudantes, que devido às restrições impostas pela pandemia de Covid-19, vem sendo adotado nos diferentes níveis de ensino pelas instituições educacionais no mundo face à impossibilidade de ocupação presencial desses espaços.

Deste modo, para ter acesso a essas vivências nas plataformas virtuais faz-se necessário o aos equipamentos como celular, tablet ou computador para ter acesso à rede, bem como o acesso à internet. Souza (2020) traz em uma de suas pesquisas realizadas durante o primeiro semestre de 2020, dados relevantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD realizada pelo IBGE (2018) que tinha como objetivo avaliar a realidade do acesso à internet e à televisão, e também a posse de telefone móvel celular, nas grandes regiões do país. A autora destaca que

[...] 20,9% dos domicílios brasileiros não têm acesso à internet, isso significa cerca de 15 milhões de lares. Em 79,1% das residências que têm acesso à rede, o celular é o equipamento mais utilizado e encontrado em 99,2% dos domicílios, mas muitas famílias compartilham um único equipamento. Outra realidade que não podemos desconsiderar é que as casas das classes médias e alta têm uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de atividades escolares. Porém, as residências das classes populares se configuram, em geral, com poucos cômodos onde convivem várias pessoas, tornando-se difícil a dedicação dos alunos às atividades escolares. (SOUZA, 2020, p. 111)

Durante a construção da pesquisa me deparei com essa realidade: dificuldades de acesso das crianças e de seus familiares por conta da ausência de equipamentos como o celular, ou tinham apenas um celular para realizar a atividade com mais de uma criança; dificuldade de acesso à internet; ausência de espaço físico adequado nas casas das crianças para que elas conseguissem realizar as atividades com calma e pudessem exercitar seu potencial criativo; famílias que adoeceram e/ou perderam parentes vítimas da Covid-19; pais com dificuldade de acompanhar as crianças porque estavam ausentes e precisavam trabalhar; entre outras questões.

Além disso, não posso deixar de ressaltar os fatores físicos e emocionais relacionados a sentimentos de medo, angústia, incerteza, tensão e cobranças que afetaram e continuam afetando os nossos processos de aprendizagem, nosso envolvimento e concentração para realizar tarefas do cotidiano, bem como as nossas relações interpessoais durante esses meses de isolamento social.

No entanto, entendo que estes obstáculos foram importantes para o processo de amadurecimento e construção da nossa pesquisa. Foi justamente o entrelaçar desses obstáculos na realidade extremamente difícil da pandemia, que me permitiu alcançar os objetivos da nossa pesquisa, que desde o início se propõe a ser instrumento de escuta das crianças.

Sendo assim, vamos voltar nosso olhar para refletir acerca das experiências positivas que foram construídas ao longo dessa pesquisa. Durante as minhas vivências no decorrer desses meses fui acompanhada de pertinho pela minha pequena Ayana Lueji que chegou para nós no meio dessa pandemia. Como presente do sagrado, a maternagem me propiciou analisar alguns aspectos da nossa pesquisa de forma mais sensível.

Assim, andando por esse caminho desconhecido e desafiador aos poucos fui criando estratégias, possibilidades e novas conexões que me permitiram realizar de forma virtual a esta pesquisa.

2.3 Lócus

A escolha do Centro de Educação Infantil utilizado para a pesquisa, já vinha sendo pensada antes mesmo da pandemia, justamente por entender que na referida instituição seria favorável ao desenvolvimento da temática com as crianças do Infantil V, sendo que já era uma escola conhecida pela minha primeira orientadora de mestrado, a Professora Fátima Vasconcelos, que já havia efetivado formações e outras investigações nesse espaço.

A instituição atende crianças do Infantil II ao Infantil V, com turmas pela manhã e a tarde, com o horário de funcionamento de 7:30h as 17h. Essa investigação aconteceu no turno da tarde.

As crianças tinham as suas rotinas de atividades diárias bem estabelecidas e organizadas, sendo os principais momentos de: acolhida, contações de histórias, atividades pedagógicas, brincadeiras livres no parque, refeições coletivas no pátio, entre outros momentos.

As salas não são tão espaçosas, mas a forma como estão organizados os materiais pedagógicos e as estantes projetadas da altura das crianças foram pensados afim de permitir o livre acesso delas aos brinquedos que ficavam expostos nas salas de aula.

Figura 3 - Organização da sala do Infantil V



Fonte: Acervo da pesquisadora

As salas são bem arrejadas e cada uma tem duas janelas grandes que quando abertas permitiam que as crianças vejam o pátio localizado bem ao centro. Essa interação entre a sala e o pátio através das janelas, construía um ambiente muito agradável e acolhedor. Mesmo sem a presença das crianças no dia em que estive conhecendo a instituição, senti exatamente essa energia de acolhida quando me aproximei das janelas dentro da sala de aula do Infantil V.

Figura 4 - Vista dos fundos e da lateral da sala do Infantil V



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ao redor do pátio encontrei muitas árvores, e isso faz com que esse ambiente seja muito agradável, acolhedor e bastante ventilado. Nesse espaço além das refeições coletivas das crianças, eram realizadas antes das aulas online, outras atividades pedagógicas, reuniões com os pais, e as festas em datas comemorativas.

Figura 5 - Pátio de entrada da escola



Fonte: Facebook da Instituição

No entanto, por conta do isolamento social e a suspensão das aulas devido a pandemia de Covid-19 conheci uma nova rotina da crianças e tive que ressignificar nosso caminho metodológico, uma vez que nossas conexões só poderiam acontecer de forma virtual.

Essa nova rotina das crianças através das aulas online impediu a construção de vivências entre pares, tão fundamentais e necessárias para as crianças principalmente na Educação Infantil. A minha interação e aproximação com elas também ficou comprometida, uma vez que nos conhecemos apenas virtualmente e precisamos sempre de um adulto (professora e familiares) para mediar nossas intervenções e transmitir o retorno das crianças.

Também reitero que devido algumas questões vivenciadas por mim no decorrer da pesquisa e por conta da tentativa de silenciamento das discussões propostas pela coordenação pedagógica optei por não colocar o nome da instituição. Mais a frente irei refletir sobre esses momentos que também fizeram parte da nossa pesquisa.

Em 2010 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um censo demográfico para avaliar o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos 119 bairros de Fortaleza. O índice é composto por três dimensões: renda, educação e longevidade, e sua classificação varia de 0 a 1. Quanto mais próximo do 1 melhor o grau de desenvolvimento humano e quanto mais próximo do 0 pior o grau de desenvolvimento.

A instituição onde realizei a pesquisa fica localizada no bairro Ellery que apresenta como resultado IDH de 0,416 sendo assim enquadrado na categoria “muito baixo”. Os índices mais altos estão localizados nos bairros Meireles (0,953); Aldeota (0,867) e Dionísio Torres (0,860). (FORTALEZA, 2014) .

Durante a visita a escola observei que as ruas do bairro são asfaltadas, e os moradores dispõem de serviços de água, esgoto, eletricidade, correio e telefonia. Notei também ser uma área residencial e comercial. Segundo informações disponibilizadas pela coordenação pedagógica e pelo PPP da instituição o nível de escolaridade dos pais varia entre o ensino fundamental e médio completo, sendo que alguns pais possuem nível superior, e a maior parte das crianças reside no próprio bairro.

Com relação ao pertencimento étnico-racial das famílias das crianças e seu nível socioeconômico durante a entrevista realizada com a professora da turma do Infantil V ressaltou:

[...] a nossa comunidade é 80% negra, pobre, pobre mesmo. A gente tem alguns alunos que têm carro, alguns alunos mesmo não tendo carro o pai trabalha no comércio, o pai trabalha numa indústria, mas são pouquíssimos, acho que uns 15% e brancos. Mas a grande maioria é negra, pobre, tem trabalhos, é de (...) a mãe trabalha de faxineira, a mãe trabalha na praça, nas feiras, empregada doméstica, diarista, então essa é a nossa realidade. (Entrevista com a professora da turma/ Dez.2020)

Segundo a professora, na instituição existem famílias que se encontra numa situação econômica razoável com emprego fixo e renda familiar variando de 1 a 4 salários mínimos. Porém a maioria das crianças são oriundas de uma classe menos favorável, possuem renda familiar de até um salário mínimo e empregos informais. A maioria dos pais e mães trabalham fora, são empregados da indústria, comércio e serviços (escritórios, bancos e servidores públicos) ou como diaristas.

Levando em consideração esses fatores a professora destaca as condições socioeconômicas e o analfabetismo presentes na realidade de algumas famílias como

Tinha mãe que, como passa o dia fora trabalhando, teve que pagar uma pessoa para fazer a tarefa da criança, porque ela passa o dia fora com o celular. Às vezes a mãe analfabeta mesmo, tem mãe que não sabe ler. Como é que ela vai ler o enunciado daquela questão? Então essas foram as grandes dificuldades. (Entrevista com a professora da turma/ Dez.2020)

É imperioso ressaltar que essa realidade acabou mudando principalmente por conta do contexto de pandemia, atingindo brutalmente a vida de trabalhadores (as) informais que não tinham nenhum direito resguardado e tiveram que continuar se expondo mesmo durante o isolamento mais rígido decretado pelo governador do estado do Ceará durante os meses iniciais da pandemia de Covid-19.

2.4 Participantes

Uma vez caracterizado o lócus busquei compreender acerca da representatividade do meu grupo alvo da pesquisa. Considerei importante entender logo no contato inicial com a turma como se dava o pertencimento étnico-racial das crianças.

Deste modo, a participação colaborativa da professora responsável pela turma, foi primordial para que eu pudesse alcançar informações e construir vivências que não estariam acessíveis a mim tão facilmente, por não conhecer tão bem o cotidiano das crianças.

Destaco também a presença da família nos diálogos com as crianças durante as atividades das intervenções. De certa forma, o contexto das aulas remotas teve um lado positivo que foi de abrir um contato interessante com as famílias já que eles precisaram acompanhar mais de perto e foram convidadas a participar junto com as crianças das atividades, bem como disponibilizar os registros de vídeo, áudio e fotografias das crianças e de suas atividades através do grupo de WhatsApp da turma do Infantil V.

Mesmo com as dificuldades de acesso a internet e por motivos de trabalho algumas famílias assumiram o compromisso conosco e nos auxiliaram, nos dando às vezes retorno das atividades das crianças a noite após um longo dia de trabalho.

Nesse sentido, orientada pela coordenação pedagógica e a professora da turma, organizamos uma reunião com os pais das crianças pelo *Google Meet*¹³ com o objetivo de apresentar nossa pesquisa, esclarecer possíveis dúvidas, bem como conhecer as famílias e convidar as crianças a participar das nossas atividades. A reunião foi marcada para a noite para que pudéssemos ter a participação da maioria dos pais, no entanto, apenas três mães participaram da reunião.

A pauta da reunião foi definida pela coordenadora pedagógica e eu me coloquei a disposição para organizá-la em um slide onde de forma bem simples e assertiva apresentei os objetivos da nossa pesquisa. Utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mostrei para os pais, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Sobre o direito de Conhecer-se a BNCC (2018) as crianças precisam

¹³O Google Meet é uma solução para fazer chamadas de videoconferência corporativas. Foi desenvolvida principalmente para atender as necessidades das empresas, permitindo que os colaboradores remotos possam interagir com a equipe presencial em tempo real. Com o distanciamento social, as plataformas que oferecem o serviço passaram a ser muito mais acessadas e necessárias. O tempo dedicado pelos usuários ao *Google Meet* aumentou 20 vezes no Brasil. A ferramenta é a alternativa da empresa de tecnologia para reuniões on-line e se tornou gratuita em 2020, com a intensificação da pandemia. De janeiro de 2021 até o final do mês de abril, o uso da plataforma do Google no país cresceu 275%. Disponível em: <https://revistacasaejardim.globo.com/Casa-e-Jardim/Tecnologia/noticia/2021/05/estudo-indica-que-o-google-meet-virou-aliado-dos-moradores-na-pandemia.html>
Acesso em: 28 Jun. 2021

[...] construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2018, p.38)

Na sequência eu me apresentei para as mães na reunião, expliquei sobre a importância da nossa pesquisa, falei dos objetivos da mesma e mostrei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que posteriormente seria assinado pelos pais que desejassem a participação dos seus filhos na pesquisa. Das vinte crianças matriculadas na turma do Infantil V/tarde, dez participaram ativamente das intervenções, no entanto, aqui me restrinjo a refletir acerca dos registros de *sete crianças* que foram autorizadas através da assinatura do TCLE a ter seus dados compartilhados. Três crianças não foram autorizadas a participar da pesquisa pelos responsáveis.

Dez crianças não participaram nem da pesquisa e nem deram retorno no grupo sobre as demais atividades realizadas durante os meses de agosto a dezembro de 2020, período em que estive acompanhando a turma. Devido à dificuldade de acesso aos pais de forma presencial por causa do isolamento social utilizei o Google Forms¹⁴ para disponibilizar aos pais um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que pudesse ser preenchido virtualmente, como podemos ver a seguir nas figuras 6 e 7:

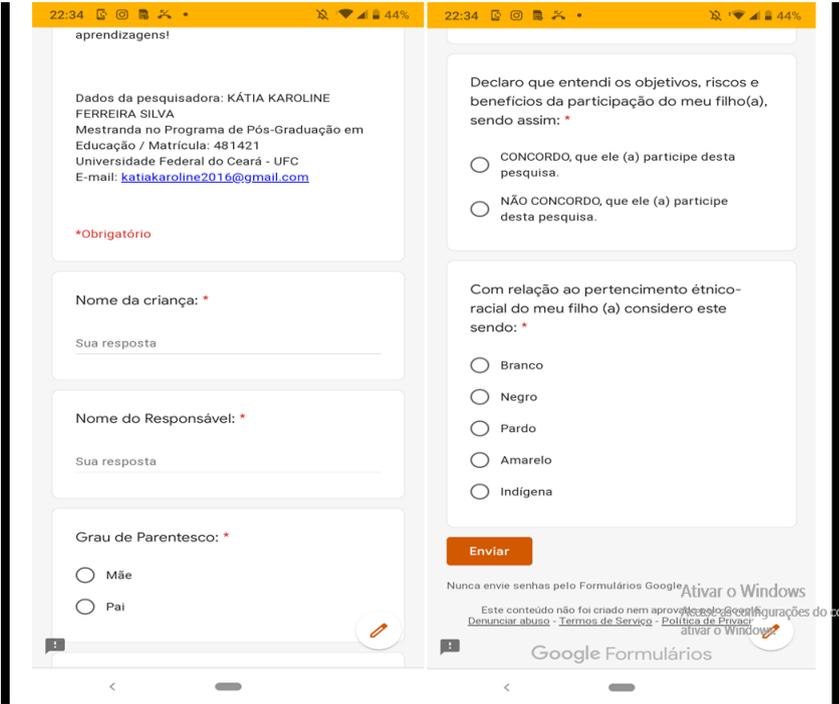
Figura 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Parte 1

A imagem mostra a capa de um documento de consentimento. No topo, há uma ilustração de três crianças sorrindo. Abaixo, o título principal da pesquisa é exibido em letras maiúsculas e negrito. O documento é intitulado 'TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS'. O texto principal começa com 'Queridos pais, seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada DIZERES DE CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, a ser realizada pela pesquisadora Kátia Karoline Ferreira Silva. De forma colaborativa pretendemos construir juntos nossa pesquisa para isso contamos com a participação de seus filhos (as).'

Fonte: Acervo da Pesquisadora

¹⁴O Google Forms, [serviço gratuito](#) para criação de formulários online, que possibilita a produção de questionários voltados para pesquisas e/ou avaliações. Entre as diversas aplicações do Google Forms, estão o recolhimento de feedbacks ou de cadastros para eventos, a reunião de dados para pesquisas, e até mesmo a realização de provas online — algo que se tornou recorrente no ensino remoto.

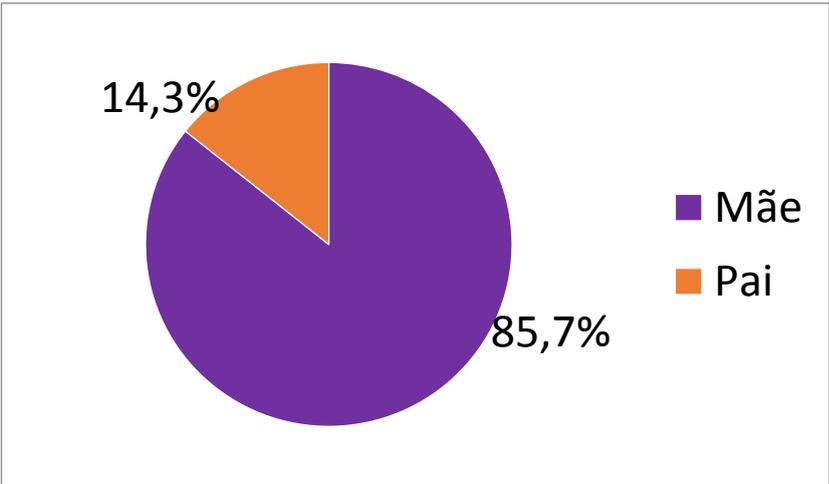
Figura 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido / Parte 2



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os termos foram sendo preenchidos no decorrer da pesquisa e conforme os pais preenchiam as informações solicitadas o próprio Google Forms ia atualizando os dados. Sendo assim, com relação aos responsáveis que preencheram os termos temos:

Figura 8 - Gráfico de Parentesco dos Responsáveis que assinaram o TCLE das crianças



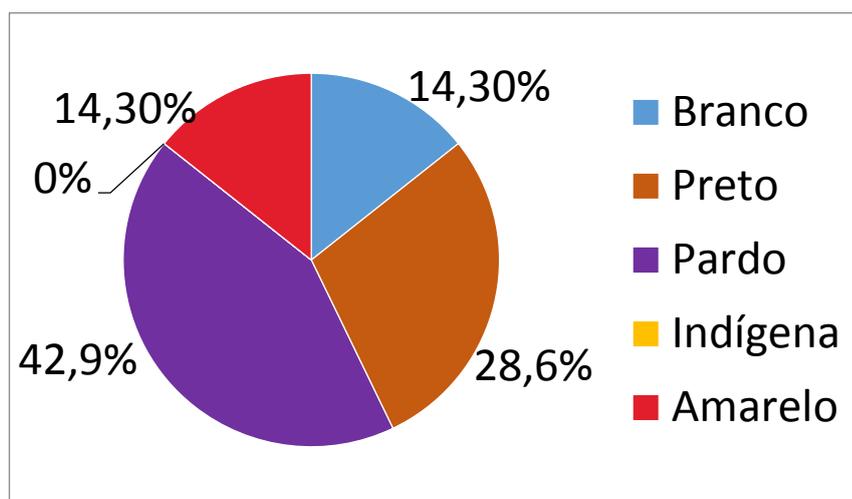
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os responsáveis que respondiam e davam retorno para as atividades das crianças no grupo do WhatsApp da turma, eram sempre o pai ou a mãe, deste modo o termo acabou sendo destinado para a aprovação de um desses responsáveis. Embora a maioria dos termos tenha sido assinada pelas mães das crianças, é imperativo destacar que ao longo da pesquisa foi bastante

interessante à presença e a participação dos pais de algumas crianças, o que segundo a professora já vinha acontecendo antes mesmo da pandemia, e apenas continuou durante as aulas remotas no ambiente virtual.

Em se tratando do pertencimento étnico-racial das crianças me baseei inicialmente nas respostas dos pais alcançadas apenas pelo TCLE já que nas fichas de matrícula de nenhuma das crianças esta preenchida essa informação, deste modo, alcancei às seguintes informações:

Figura 9 - Respostas dos pais sobre o pertencimento étnico-racial das crianças



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Levando em consideração pretos e pardos na nossa pesquisa, segundo a resposta dos responsáveis, estes somaram então 71,5 %, enquanto que brancos e amarelos somam 14,3 % cada. Durante as intervenções as crianças foram sendo convidadas a responder a sua maneira essa mesma pergunta sobre o seu pertencimento étnico-racial e foi interessante perceber que algumas responderam conforme os pais.

Outras mesmo sendo convidadas a falar sobre seu pertencimento étnico-racial mantiveram o silêncio em seus áudios e também nos seus desenhos. Com relação ao pertencimento étnico-racial da professora que acompanha a turma a mesma se autodeclarou branca e desde o início se mostrou muito aberta para participar em caráter colaborativo na construção da nossa pesquisa.

2.5 Definindo as conexões: contato presencial e virtual

Após a reunião com os responsáveis pelo Google meet, surgiu uma oportunidade de encontro presencial na instituição, onde os responsáveis estariam presentes e assim poderia aproveitar para apresentar a pesquisa e convidar as crianças para participar da pesquisa.

Segundo a coordenadora, todos os meses os responsáveis eram convidados a ir até a escola para receber o Kit alimentar das crianças que era disponibilizado pela prefeitura municipal, e esse era o único momento de encontro presencial com as famílias e com as crianças além do grupo da turma no WhatsApp.

O Kit alimentar fazia parte das ações promovidas pela prefeitura com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na população em situação de vulnerabilidade social servindo também como complemento à alimentação dos alunos que estavam mais tempo em casa devido à suspensão das aulas presenciais.

Após a reunião com os pais e aproveitando que se aproximava a data de entrega do Kit para as famílias, achei oportuno aproveitar esse momento para encontrá-los, mesmo que de forma limitada por causa do distanciamento os pais para que esses pudessem me conhecer e assinar o TCLE das crianças.

Esse encontro presencial na escola aconteceu no final de setembro de 2020, nesse momento já havíamos passado pelo primeiro pico da pandemia que aconteceu em maio/2020 onde estávamos em isolamento total, no entanto, seguimos a risca os cuidados com o distanciamento entre as pessoas, uso de máscaras e o uso frequente de álcool em gel higienizando sempre as mãos.

Logo na entrada da escola, encontramos nas paredes orientações referentes aos cuidados que as pessoas deveriam ter ao compartilhar aquele espaço, e como a escola possui um grande pátio aberto logo na entrada com árvores bem ventilado, foi tranquilo garantir uma organização do ambiente seguindo os protocolos de segurança para evitar a propagação da Covid-19.

Assim que cheguei à Instituição fui recebida por uma funcionária que estava encarregada de fazer a entrega dos Kits de alimentação para os responsáveis das crianças. Ela organizou perto da entrada duas mesas colocadas um pouco distantes, uma para ela outra para mim.

Próximo à mesa onde eu estava sentada, tinha um painel feito de TNT com algumas informações, e papeis ressaltando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento segundo a BNCC, bem como os valores e princípios que norteiam as vivências pedagógicas da instituição.

Figura 10 - Painel da entrada com os direitos de aprendizagem da BNCC



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 11 - Aguardando as famílias no pátio da escola



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Fiquei ali conversando e aguardando as famílias que aos poucos iam chegando, algumas crianças foram juntos com seus pais e foi muito bonito ver como elas queriam aproveitar aqueles poucos minutos na escola. A máscara impedia de ver o sorriso nos lábios, mais o corpo todo delas eram sorrisos ao entrar naquele ambiente, algumas chegavam correndo, outras olhavam atentas cada cantinho da escola, algumas relatavam a saudade de ir para a escola, e também ficavam relutantes na hora de ir embora. Todas eram acolhidas na entrada pela coordenadora que

sabia o nome de cada criança e de seus pais. Cada vez que chegava alguém para receber o Kit o ambiente ganhava uma nova energia.

Das famílias que foram buscar o Kit naquela manhã, algumas relataram que ele estava ajudando bastante a complementar a alimentação das crianças, ainda mais naquele momento da pandemia onde alguns alimentos como arroz e óleo, por exemplo, haviam aumentado consideravelmente de preço, o que refletiu nos gastos das famílias com a alimentação.

No entanto, os pais da turma do Infantil V que foram as crianças convidadas a participar da nossa pesquisa não compareceram naquele dia para receber os Kits. Segundo a funcionária que estava realizando a entrega, essa turma em específico sempre acabava indo buscar durante outros dias da semana, e outras famílias chegaram a dizer que não iriam mais buscar os Kits por causa da qualidade dos alimentos e por isso pararam de ir buscar.

Pude perceber também que por ser esse o único momento em que a coordenadora se encontrava presencialmente com as famílias, era também o momento em que ela questionava sobre o retorno das atividades das crianças com os pais. Então como naquele momento boa parte da turma do Infantil V não estava dando retorno às atividades porque os pais já haviam retornado ao trabalho, acredito este também ser um motivo para que os pais não fossem a escola buscar o Kit de alimentação.

Deste modo, devido à dificuldade dos pais de ir até a escola para assinar o TCLE presencialmente, organizei o TCLE para ser preenchido de forma online através do Google Forms. Nessa ocasião, em uma conversa com a coordenadora pedagógica definimos de que forma iriam ser feitas as intervenções com a turma, e mesmo com algumas tentativas de silenciamento, ficou decidido que eu iria ser acolhida no grupo do WhatsApp da turma, onde já estavam presentes a professora, a coordenadora e os pais das crianças, e as intervenções seriam realizadas duas vezes por semana com as crianças dentro das possibilidades do ensino remoto.

3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEITOS BÁSICOS

A fim de nos aproximarmos das discussões pautadas sobre a questão racial, buscaremos compreender nesse primeiro momento de forma sucinta e objetiva alguns conceitos que contribuem significativamente no debate das relações étnico-raciais a serem abordadas no decorrer da nossa pesquisa.

Tais conceitos desvelam como bem considera Gomes (2005, p.39) “[...] não só a teorização sobre a *temática* racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das *relações* raciais”. A autora considera ainda que estes conceitos diversos, pautados em perspectivas teóricas e ideológicas divergentes,

propostas por pesquisadores, autores, intelectuais e militantes, são extremamente necessários para a manutenção da discussão sobre as relações raciais. A priori nos limitaremos a refletir os conceitos: raça, identidade negra, corpo negro e cabelo crespo; e racismo.

3.1 Raça

Existe em torno do uso do termo *raça* utilizado para se referir ao segmento negro, uma discussão complexa e que há tempos vem mobilizando a atenção de intelectuais do campo das Ciências Sociais, pesquisadores e intelectuais do Movimento Negro, já que tal conceito no remete as mazelas do racismo e as marcas dolorosas devido o processo de escravização deixados na população negra do nosso país.

Utilizarei *raça* nesse trabalho em sua dimensão relacional, considerando os diversos grupos étnicos e raciais que formam o nosso país. Concordamos com Gomes (2020) quando ela diz que ao se discutir a situação do negro, o termo *raça* ainda é o mais adotado, justamente por conseguir aproximar-se da real dimensão do racismo presente em nossa sociedade.

Segundo Munanga (2003) faz-se necessário atentar para o fato de que assim como outros conceitos, o conceito de raça possui um tempo semântico, e dimensão temporal e espacial específicas, que são determinadas pela estrutura social presente na sociedade brasileira e pelas relações de poder que a governam. O autor sobredito ressalta ainda que ao utilizarmos o termo para refletir as complexidades que perpassam as relações entre negros e brancos no Brasil, devemos lembrar que esse conceito, bem como os outros que serão vistos posteriormente, podem não tem o mesmo significado em outros lugares do mundo, justamente pelo fato de que o conteúdo dessas palavras possui caráter etnossemântico, político-ideológico e não apenas biológico.

Durante algum tempo o termo raça foi utilizado como conceito biológico, se tornando inoperante, através da contestação da genética moderna de que as diferenças biológicas presentes nas raças humanas não podem ser cientificamente justificadas.

De conformidade com tal postura, Munanga (2004, p.21) pontua que

A raça não é uma realidade biológica, mas, sim, apenas um conceito que, aliás, é cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques, ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem; os patrimônios genéticos são diferentes, entretanto, essas diferenças não são suficientes para classificá-los em raças.

No que concerne à constituição científica do conceito de raça, que foi acontecendo no decorrer do século XIX, Mendes (2012) destaca o desenvolvimento e a consolidação das práticas colonialistas europeias que defendiam a ideia de divisão do gênero humano em raças superiores e

inferiores, ao determinar a raça negra como inferior, estavam apenas atendendo a motivos econômicos e políticos de exploração, que visavam justificar a escravização e outras práticas econômicas e sociais de dominação.

Segundo Almeida (2018) a noção de raça se configura como um fator político importante forjado historicamente para sustentar privilégios, que continua sendo utilizado como subterfugio para naturalizar desigualdades sociais e econômicas, reforçar a segregação em alguns espaços da sociedade e para justificar o genocídio de grupos subalternizados.

Nessa perspectiva Gomes (2005) ao destacar o abismo racial existente na sociedade brasileira entre negros e brancos, ressalta que:

As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro. (GOMES, 2005, P. 47)

Não se pode negar que a raça tem uma operacionalidade no âmbito cultural e social nas relações entre negros e brancos, que utilizam particularidades e características físicas para discriminar e negar direitos a população negra no Brasil.

Nesse sentido, alguns sociólogos e o Movimento Negro ao utilizar o termo raça, se contrapõe a essa ideia usada no século XIX, justamente atribuindo-lhe um novo significado político baseado na análise do racismo estrutural, e nas dimensões histórica e cultural presentes na sociedade brasileira. Assim, ressalta Gomes (2020) ao destacarem *raça* na sua dimensão histórica, social, política e cultural, constroem um afastamento da crença no determinismo biológico e da ideia de purismo e supremacia racial. Deste modo, é a partir dessa ressignificação e reinterpretação que vem sendo realizada por nós negros que utilizamos *raça* neste trabalho.

3.2. Identidade Negra

Enquanto realidade presente em todas as sociedades humanas, a identidade, é selecionada por determinado grupo a partir do seu sistema axiológico¹⁵ de onde serão resgatados aspectos importantes da sua cultura para definir-se em contraposição com outros grupos. Deste modo, “[...] a definição de si (auto definição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm

¹⁵Axiologia é um ramo da reflexão filosófica comprometido em estabelecer uma hierarquia de valores. Podemos dizer que axiológico é tudo aquilo relativo a valor; axiológico refere-se ao conjunto de valores aceitos e seguidos por determinada sociedade ou grupo social. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/axiologico> Acesso em: 16 Jun. 2020

funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.” (MUNANGA, 1994: 177-178 *apud* GOMES, 2005, p.40)

Ademais Gomes (2005) ressalta que,

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana. (GOMES, 2005, p.41)

Neste sentido, Cunha Jr. (2005, p. 258) ressalta que a identidade deve ser compreendida em seu caráter político, multidimensional, variável, dinâmico e diverso. Segundo o autor sobredito “[...] a identidade é um conjunto subjetivo de significados próprios aos grupos de mesma identidade”, desta feita, é definida a partir do sentido atribuído a diversos fatores sociais presentes em determinado grupo social, sendo compreendida apenas por eles, não fazendo sentido para externos aquele grupo social.

Assim sendo, é importante considerarmos que no campo da história e da cultura, essas identidades sociais múltiplas e distintas (identidade de gênero, racial, sexual, entre outras) nos constituem enquanto sujeitos sociais, na medida em que somos confrontados a partir de diferentes situações e agrupamentos sociais. Ou seja, “[...] reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 2000, p. 6).

No entanto, não existe nesse processo simplicidade ou estabilidade, pois essas múltiplas identidades podem cobrar simultaneamente lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes que podem ser provisoriamente atraentes mais com o tempo se tornarem descartáveis, podendo ser então rejeitadas e abandonadas. Por isso as identidades sociais possuem caráter fragmentado, instável, histórico e plural. (LOURO, 2000)

Deste modo a identidade negra, assim como outros processos identitários, se constrói de forma gradativa, permeada em inúmeras variáveis, causas e efeitos estabelecidos desde as primeiras relações vivenciadas no grupo social mais íntimo, onde os contatos pessoais são baseados em sanções e afetividades, que ajudaram na elaboração dos primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Assim sendo, esse processo de construção da identidade negra entendida aqui como construção social, histórica, cultural e plural, geralmente se inicia na família e posteriormente vai se desdobrando a partir de outros espaços e relações estabelecidas pelo sujeito. (GOMES, 2005)

Ao pensarmos na construção da identidade negra no Brasil precisamos considerá-la em suas dimensões subjetiva, simbólica e principalmente política. Por isso, durante o seu processo de construção é preciso buscar formas de resgatar a história e autenticidade da identidade negra coletiva, desconstruindo a memória negativa encontrada na historiografia colonial que infelizmente ainda se faz presente nos livros didáticos, e em nosso imaginário coletivo. Deste modo, Munanga (2012) alerta sobre a urgência da reconstrução dessa história, que contada de forma positiva poderá nos ajudar na reconstrução da autoestima do povo negro destruída pela ideologia racista presente na historiografia colonial.

3.3 Racismo

Para pensarmos sobre o racismo dialogaremos com a obra *O que é racismo estrutural* escrito por Silvio Almeida (2018) que ao construir uma discussão contemporânea, nos permite refletir a partir de uma nova perspectiva sobre o processo de construção das hierarquias raciais presentes na estrutura da nossa sociedade.

Deste modo, para conceituar racismo, Almeida (2018) pontua inicialmente que o mesmo se refere a uma forma sistemática de discussão que utiliza a raça como fundamento, que através da manutenção de práticas conscientes ou inconscientes permitem a determinados grupos usufruir das vantagens e privilégios que a categoria racial lhes oferece que se manifestam nos espaços econômicos, políticos e institucionais, enquanto que a outros coloca em condições de desvantagem e subalternidade.

Utilizando como critérios as relações estabelecidas entre racismo e subjetividade; racismo e estado; e racismo e economia, Almeida (2018) classifica o conceito de racismo em três concepções: individualista, institucional e estrutural. A concepção institucional é entendida através de uma ideia de “patologia”, de caráter individual ou coletivo atribuído a determinados grupos. O autor sobredito ressalta que tal concepção por possuir limitações e fragilidades, tem servido como justificativa para a construção de análises que não nos permitem refletir sobre os efeitos concretos do racismo para a sociedade.

Ao ampliar a ideia de racismo como comportamento individual, a concepção institucional representa um importante avanço para os estudos das relações raciais. Nessa ótica segundo Almeida (2018, p. 30) o racismo passa a ser tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que “são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos”. Podemos perceber desta forma, o poder se configura como elemento central da relação racial na concepção institucional de racismo.

O autor ressalta ainda que em se tratando do racismo institucional

[...] o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na *raça*, que servem para manter a *hegemonia* do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2018, p. 31)

Se voltarmos o olhar para alguns setores das instituições públicas e privadas, iremos perceber uma clara desigualdade de racial e de gênero, explicitada e naturalizada através do domínio de homens brancos ocupando os cargos de liderança. Podemos perceber de que de maneiras diretas ou não, existem regras e padrões que foram criados justamente para impedir e dificultar a ascensão de negros e mulheres, e outras minorias até esses cargos. Nesse sentido, o autor destaca a contribuição das políticas de ações afirmativas, que buscam justamente construir criar estratégias que permitam o aumento da representatividade das minorias raciais e alterem a lógica discriminatória presente nos processos institucionais.

Desta feita, o autor nos apresenta, a concepção de racismo estrutural. Entende-se que o racismo é uma decorrência da própria estrutura da sociedade que normaliza e reforça princípios discriminatórios de *raça*, não se tratando apenas de uma patologia individual e social, e nem institucional. Por fim, Almeida (2018) ressalta a importância de considerar o racismo como processo social, histórico e político que cria mecanismos para que as pessoas sejam sistematicamente discriminadas, e que entender o racismo como estruturante na nossa sociedade, nos torna responsáveis pelo enfrentamento e combate de práticas racistas.

A partir dos esclarecimentos realizados sobre o autor sobredito, podemos refletir sobre a escola como umas das instituições que materializam a estrutura social racista da nossa sociedade. No entanto, assumindo o compromisso de combate ao racismo a partir busca de práticas antirracistas, podemos inferir como bem ressalta Munanga (2005) que esse é espaço propício para pensarmos um caminho de transformação, capaz de proporcionar aos sujeitos presentes nesse contexto, a oportunidade de refletir, questionar e desconstruir tudo o que foram neles introjetados através da cultura racista na qual estes foram socializados.

3.4 Corpo Negro e cabelo crespo: processos de regulação e emancipação social

A população negra brasileira sempre lutou e continua lutando por reconhecimento, garantia do direito à diferença e à fala, oportunidade de viver a sua corporeidade e ter seus direitos reprodutivos respeitados. Como bem destaca Gomes (2019) seguimos sendo considerados uma afronta às elites racistas através das resistências e insurgências apresentadas a partir dos nossos corpos, pois

A cor, o corpo, o cabelo, a ancestralidade e as cultura negras, ao se colocarem afirmativamente em qualquer espaço no Brasil e no mundo, fazem-se notar, ocupam lugar e relembram, queiramos ou não, a dívida histórica da humanidade para com a

população negra na África e nas Américas. A riqueza do nosso país foi construída em cima do sangue, do estupro, da violência imposta pelo processo da escravidão e pelo modo de produção escravista aos africanos e africanas escravizados e seus descendentes. Como modo de produção, o escravismo, que deixou marcas profundas na nossa constituição histórica e econômica e está arraigado na estrutura das relações de poder, na cultura, no imaginário e nas relações de trabalho brasileiras. (GOMES, 2019, p.130-131)

Tomando como ponto de partida os estudos de Boaventura de Souza Santos através das suas discussões sobre regulação e emancipação social, Gomes (2019) ao refletir sobre o corpo negro ressalta que tais questões dizem respeito a vivências e saberes que são produzidos coletivamente, uma vez que para a autora a identidade se construa de forma coletiva.

A autora destaca que no Brasil o corpo negro tem ganhado visibilidade social por meio dos processos tensionados entre o regular-se ou emancipar-se e libertar-se do pensamento racista. Essa visibilidade é resultado a publicização da raça através de projetos e ações políticas e cobrança para que o Estado garanta uma presença efetiva da população negra nos mais diversos espaços da sociedade, como por exemplo: na política, nos cursos superiores, na mídia, na moda, entre outros.

Assim podemos perceber que aos poucos no Brasil, o corpo negro passa a ser visto socialmente como forma positiva de expressão cultural e de afirmação da identidade. Gomes (2019, p.132) destaca que “essa percepção passa de um movimento interno construído pela comunidade negra – não sem conflitos e contradições – para um movimento externo de valorização da estética e da corporeidade negra no plano social e cultural – também não sem conflitos”.

O corpo negro ao ser instrumento de denúncias, intervenções, e revalorização além de nos contar sobre uma história de resistência, representa fontes de processos de regulação e de emancipação desde os tempos da escravização até os dias atuais.

Para Gomes (2019, p.133) existem duas maneiras de regulação do corpo negro: a dominante, que apresenta esse corpo como escravizado, estereotipado e objeto; e a dominada, que apresenta, por exemplo, esse corpo negro como mercadoria. Esse corpo negro regulado de forma perversa pelo racismo e pela desigualdade é também um “corpo estereotipado por um conjunto de representações que sustentam os ideais de beleza corporal branca e, no limite, miscigenada em contraposição à pele preta”.

Já o corpo negro emancipado segundo Gomes (2019) a partir da construção política da estética e da beleza negra se constitui como um componente de resistência para as pessoas negras que têm consciência da sua identidade racial. Esse processo de emancipação dos corpos é realizado e fortalecido através da arte, dança, música, poesia, oralidade, da literatura infantil, entre outros elementos de expressão da corporeidade negra.

No entanto, não podemos esquecer que esses processos emancipatórios dos corpos negros segue sendo confrontado pelas relações de poder estabelecidas na nossa sociedade, sejam elas capitalistas, racistas e/ou patriarcais que querem continuar nos regulando.

Esses processos emancipatórios dos corpos negros também aparecem nos nossos cabelos crespos uma vez que estes para além do caráter estético, apresentam também caráter social, simbólico, político e identitário. A aceitação do cabelo crespo também se constitui em processos tensos e conflituosos de rejeição/aceitação que nos acompanham durante todos os nossos ciclos de desenvolvimento humano, da infância e vida adulta.

Deste modo,

Os sinais diacríticos operam como demarcadores da diferença. Quanto mais aumentam as vivências da criança negra fora do universo familiar, quanto mais essa criança ou adolescente insere-se em círculos sociais mais amplos, como é o caso da escola, mais manifesta-se a tensão vivida pelos negros na relação estabelecida entre a esfera privada (vida familiar) e a pública (relações sociais mais amplas). São nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negros, muitas vezes de maneira contrária àquela aprendida na família. (GOMES, 2002, p.46)

Assim ao ampliar suas vivências sociais no espaço escolar, as crianças negras podem manifestar sentimentos de rejeição com relação ao cabelo crespo, uma vez que desde cedo este se constitui alvo de piadas e apelidos pejorativos, que muitas podem passar despercebidos nas primeiras vivências no espaço escolar. Na maioria das vezes as discussões sobre a questão racial são ausentes e as práticas são silenciadoras, o que potencializa nas crianças negras os sentimentos de inferioridade e baixa autoestima.

Então busquei através dessa pesquisa construir vivências educativas onde as crianças mesmo que de forma virtual, pudessem ter acesso a representações positivas da corporeidade negra materializada no corpo negro emancipado e através do cabelo crespo.

3.5 Enegrecendo o olhar: reflexões sobre identidade étnico-racial no Ceará

“Vendo de dentro e de fora, de perto e de longe, não há mais como negar que, do mar ao sertão, o Ceará também é negro, que a Terra da Luz está pontilhada de estrelas negras, emergidas das terras de preto, de famílias, quilombos, reis congos, maracatus e irmandades.”

Ratts¹⁶

¹⁶RATTS, Alecsandro J.P. Pontos negros na terra da luz. In: **Boletim Raízes** – Ceará também é negro. Instituto de Memória do povo cearense – IMOPEC, Ano 11, nº 39, jul-set, 2002. p. 8

Dentro das categorias que nos possibilitarão pensar as relações étnico-raciais no decorrer desta pesquisa, entendemos ser necessário realizar uma breve reflexão sobre um discurso muito forte e que reforça na historiografia tradicional cearense e no senso comum a não existência de índios e negros no estado. Este discurso tem sido responsável, pela ausência de políticas públicas específicas direcionadas para essas populações, e tem sido afrontados e combatidos por pesquisadores como Ratts (2009) e Ferreira (2020). Outra questão marcante presente na narrativa oficial é o fato do Ceará ter sido o primeiro Estado a abolir a escravidão, em 1884. No entanto, notamos uma grande escassez de informações e dados sobre as trajetórias das populações negras presentes no estado.

Segundo Funes (2004, p.103 *apud* NUNES, 2010, p. 90) existe um equívoco histórico presente nessas ideias fortemente difundidas no Ceará. Para ele “[...] a ideia postulada é de que no Ceará não tem negro porque a escravidão foi pouco expressiva. Isto leva a uma lógica perversa: associar o negro à escravidão”.

Existem ainda registros de historiadores que se referem a uma pequena quantidade de mão-de-obra escravizada no Ceará colonial, e a defesa que nesse período a escravidão teria sido mais branda, tendo em vista que prevaleciam serviços domésticos realizados “em contato direto com o senhor” e sem provar “o eito e a senzala dos latifúndios” (BRÍGIDO, 1919, p. 308-309 *apud* RATTS, 2009, p.17). Nesse sentido, Ribard (2008) destaca que

[...] Este poderia ser o pano de fundo discursivo da ideologia racial e da versão contada da “Terra da Luz”, terra autoproclamada branca, no máximo caboclo, onde negro, diretamente associada ao escravo, só aparece como vítima redimida pela mão magnânima e humanista dos heróis abolicionistas cearenses. (RIBARD, 2008, p. 210)

Sousa (2006) registra em sua pesquisa sobre o movimento negro e os discursos identitário sobre o negro no Ceará (1982-1995), que o reconhecimento de um espaço social para o negro cearense surge no final da década de 1970 e início dos anos 1980 assim como outros movimentos sociais que emergiam no mesmo período em outros estados do Brasil que se manifestavam em oposição ao antigo regime militar.

No Ceará, esse movimento começa a partir das primeiras manifestações contra o esse discurso de negação historicamente estabelecido no estado do Ceará, buscando construir uma ressignificação identitária baseada em um novo discurso étnico. O autor sobredito ressalta ainda que o processo de interação social entre os militantes negros e a sociedade cearense para a constituição do Movimento Negro do Ceará foi tensionado pelo não reconhecimento de alguns setores que apoiados na historiografia cearense e nos aparelhos culturais questionavam a sua natureza.

Pereira (2009, p. 82 *apud* VALÉRIO, 2014, p. 43) afirma que

“[...] foram inúmeras famílias negras, comunidades, cativos, negros fujões, que organizaram e deram o exemplo das primeiras organizações de negros no Ceará, com intuito da busca da valorização como raça, como ser humano”.

A existência dessas comunidades, serviu para reforçar a necessidade de um movimento de luta contra a discriminação racial sofrida por essa população, o que impulsiona a criação do Movimento Negro no Ceará no dia 13 de julho de 1982, por meio da militante Lúcia Simão¹⁷, que na partir de reuniões com outros membros criam no ano seguinte o Grupo de União e Consciência Negra de Fortaleza.

Com o passar do tempo outros grupos foram surgindo também pautados na luta contra a discriminação racial. No tocante ao Cariri Cearense os professores Reginaldo Domingos e Joselina da Silva (2012) reconhecem em suas pesquisas que até o momento existem dois grupos antirracistas que desenvolvem ações em Juazeiro do Norte e no Crato.

Diante disso, Domingos e Silva (2012) encontraram em Juazeiro do Norte, no bairro do Horto, o Grupo de Consciência Negra fundado em 1986, depois que a Igreja Católica realizou uma campanha da fraternidade que trazia como tema “Consciência Negra e Discriminação Racial”. Em se tratando do Crato, os autores identificam as ações realizadas pelo GRUNEC¹⁸ – Grupo de Valorização Negra do Cariri que ao longo de 19 anos de existência luta contra o racismo dominante nos espaços sociais, políticos e culturais do cariri cearense, deste modo percebe-se que

O Grunec vem em confronto com racismo que se transforma em pleno sincronismo com a conjuntura, reestruturando-se em cada contexto. Essa metamorfose que o racismo assume é devida às preocupações de uma sociedade preconceituosa, que flui em simultaneidade com a estrutura social vigente. [...] O movimento vem na intenção de eliminar a hegemonia e exploração da elite que dissimula a realidade para facilitar a institucionalização do racismo. (DOMINGOS e SILVA, 2012, p. 153-154)

Esse discurso racista continua mais forte do que nunca, e recentemente foi mais uma vez abordado pelo pesquisador da Cultura e História Social Hilário Ferreira (2020)¹⁹, depois de mais uma tentativa de fortalecer o desejo social do branco cearense de embranquecer a todo custo as suas origens. Desde modo, o mesmo ressalta a importância de lutar contra esse silêncio e essa

¹⁷ Maria Lúcia Simão Pereira iniciou a sua militância no Grupo de União e Consciência Negra aos 33 anos. De acordo com os expoentes que militaram na década de 80, a primeira organização negra contemporânea teve a liderança dela. Lúcia Simão também foi uma das fundadoras e coordenadoras da Associação Cultural e Educacional Afro-Brasileira Maracatu Nação Iracema. (NASCIMENTO, 2012, p. 84)

¹⁸ O Grupo de Valorização Negra do Cariri nasce no clube Aabec (Associação Atlética Banco do Estado do Ceará) na cidade do Crato em 21 de Abril de 2001. Seu estatuto foi criado em janeiro de 2002 e seu reconhecimento leal ocorreu em 26 de janeiro de 2004 no Cartório de 4º Ofício Maria Júlia na cidade do Crato – CE. (DOMINGOS e SILVA, 2012, p. 154)

¹⁹ Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/novo/ser-descendente-de-vikings-seria-a-patologia-social-do-branco-cearense/> Acesso: 09 Agost. 2020

invisibilidade do negro na história do Ceará construídos de forma proposital gerado por práticas racistas.

Sendo assim, compreendo que fazer memória desses passos dados na luta constante desses e de outros grupos, é enaltecer a importância dos negros, que embora seja comprovada em documentos oficiais continua sendo ignorada por aqueles que seguem tentando apagar a contribuição e presença dos negros da formação social do estado do Ceará.

4 O QUE NOS DIZEM AS PESQUISAS SOBRE INFÂNCIAS E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

“Nossos passos vêm de longe!”

Jurema Werneck

A potência presente nessas poucas palavras que ganharam visibilidade a partir da escrita e da voz de Jurema Werneck, nos faz lembrar nosso ponto de partida e nos apontam a necessidade de resgatar a ancestralidade daqueles que vieram antes de nós e a muito são protagonistas das lutas do povo negro na sociedade brasileira.

Desta forma, entendendo a presença e a complexidade estrutural e estruturante do racismo nas relações sociais relacionados a aspectos intergeracionais e de gênero, percebemos que este tem se manifestado cada vez mais cedo na vida das crianças, que embora não entendam de fato essa complexidade acabam por reproduzir ou receber muitas vezes de forma inconsciente ou não essas práticas racistas no contexto escolar já desde a Educação Infantil.

Por conseguinte, apresento a seguir um breve resgate sobre as contribuições dos estudos sociais da infância e sobre alguns estudos que foram pioneiros em apresentar a realidade das relações étnico-raciais na Educação Infantil destacando também pesquisas do programa de pós graduação que aproximaram essas discussões da nossa realidade aqui no nordeste. Na sequência refletiremos sobre a importância da incorporação recente das questões de gênero e raça nos estudos sobre infância, e as suas contribuições para pensarmos novas possibilidades de se perceber as relações entre crianças negras e não negras no espaço escolar.

4.1 Atravessamentos necessários: Sociologia da Infância e Relações étnico-raciais na Educação Infantil

O campo da Sociologia da Infância tem proposto um importante desafio teórico-metodológico ao considerar as crianças como atores sociais plenos. Desta feita, o encontro entre a

sociologia e a infância, pretende criar espaço para a infância no discurso sociológico. Segundo Sarmiento (2008, p.18-19)

[...] a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (Qvortrup, 1995:8). Ainda antes, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma acção de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objecto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Emile Durkheim (1972[1938]). Porém, a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “*nova Sociologia da Infância*” para designar este renovado campo de estudos sociológicos. (SARMENTO, 2008, p.18-19)

Sarmiento (2008) ressalta que nas duas últimas décadas a Sociologia da Infância tem ganhado cada vez mais expressão, devido à criação de conceitos próprios, da formulação de teorias e abordagens distintas que nos permitem transpor alguns dos desafios teóricos gerados no âmago do campo sociológico, concebendo novas reflexões sobre as condições atuais de vida das crianças na construção da reflexividade contemporânea da realidade social. Desta forma o autor sobredito considera que o conceito de socialização centrado na infância a partir desse novo viés do discurso sociológico

[...] toma por referência uma revisão crítica do conceito de “socialização” (e.g. Waksler, 1991; Sirota, 1994; Corsaro, 1997; Plaisance, 2004; Mollo-Bouvier, 2005), sendo as crianças analisadas como actores no processo de socialização e não como destinatários passivos da socialização adulta, colocando-se sob escrutínio as relações complexas de interacção na comunicação de saberes e valores sociais (no qual as crianças ocupam por vezes o papel de transmissores e os adultos o lugar de receptores, cf. e.g. Mead, 1970) e considerando a complexidade das variáveis sociais em presença (onde as relações de classe, género, etnia se associam a características interindividuais que tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexo do que aquilo que a concepção tradicional de socialização propõe). (SARMENTO, 2008, p.21)

Em síntese, os estudos sociais da infância se contrapõe a visão antiga de infância vista como lugar universal, singular e tida como mera etapa da vida, sugere um visão plural de infâncias entendendo que elas vão variar de acordo com contextos culturais, históricos, políticos, religiosos e territoriais que precisam ser pensados a partir de recortes de raça, gênero, idade e classe socioeconômica. Assim sendo, a análise da heterogeneidade que cruza a condição social da infância com as outras categorias sociais citadas anteriormente nos “convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e estruturam as formas sociais.” (SARMENTO, 2008)

No que concerne à utilização da Sociologia da Infância nas pesquisas realizadas com crianças, Nunes (2016) ressalta a importância das reivindicações presentes nessa nova perspectiva, no sentido de construir espaços onde as crianças sejam ouvidas, e possam

compartilhar as suas próprias experiências e entendimentos sobre a sua presença no mundo. Não raro, as observações feitas pelas crianças nos provocam a olhar novamente e com mais cuidado para temas importantes presentes no nosso cotidiano, o que nos permite como pondera a autora sobredita, questionar o status de completude associado à adultez, e também o modelo utilizado para debater problemas, pois este não promove a inclusão e a participação de todas as pessoas que fazem parte da sociedade brasileira.

Em se tratando da falta de atenção das pesquisas com as crianças, Nunes (2016, p. 390) ressalta que

[...] ela é extensiva a todas as crianças que, ao serem vistas como incapazes, não podem fazer parte do registro da história. Ocorre que os motivos pelos quais crianças negras e brancas não são vistas e ouvidas diferem qualitativamente e colaboram para demonstrar qual a importância da raça nos estudos sociais da infância: enquanto estas não são recebidas justamente por serem crianças, aquelas não recebem por não terem nem sido consideradas, por muito tempo, crianças. (NUNES, 2016, p. 390)

Desta feita, lembrarei algumas pesquisas importantes que foram pioneiras em mostrar a realidade das relações raciais nas vivências das crianças negras e brancas no contexto da educação infantil. As pesquisadoras Nunes e Corrêa (2016) em seu artigo “As crianças negras vistas pela Sociologia da Infância no Brasil: uma revisão de literatura” realizaram um levantamento²⁰ sobre as dissertações e teses relacionadas às pesquisas realizadas da década de 1990 até 2015, sobre crianças negras e relações raciais construídas com crianças de até seis anos de idade.

Assim será realizado um recorte daquelas que se relacionam e contribuem para a construção da nossa pesquisa. Ao fazer memória dessas pesquisas reforço a importância que elas tiveram ao sinalizar a urgência de práticas antirracistas, o que vem contribuindo significativamente para a construção desse espaço onde as reflexões sobre questões raciais dentro do campo dos estudos sociais da infância.

Na década de noventa, as pesquisadoras Eliane de Oliveira (1994) e Eliane Cavalleiro (1998) ao realizarem suas pesquisas em escolas de Educação Infantil de São Paulo, constroem as primeiras dissertações tratando das questões relacionadas ao pertencimento racial nas vivências da educação infantil.

Oliveira (1994, p. 25) em sua dissertação intitulada *Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo* buscou a partir da utilização de fotografias descrever a composição racial das crianças que eram atendidas em algumas creches e pré-escolas do município. Mesmo sem ouvir as crianças, a pesquisadora pode perceber através de seus registros fotográficos “[...] uma tendência de as pessoas que se auto classificam como brancas

²⁰ O levantamento da referida pesquisa foi realizado na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-ibicit) e em sites de congressos: Congresso de Pesquisadores/as Negros/as – COPENE, entre outros. (NUNES e CORRÊA, 2016, p.88)

apresentarem as maiores proporções na atribuição da cor branca às crianças fotografadas”, diferente da realidade vista por ela sobre as proporções apresentadas por pessoas auto classificadas como pretas e pardas, o que nos permite inferir a relevância desse trabalho no sentido de comprovar como a heteroclassificação em algumas situações reforça e contribui para o silenciamento sobre a questão racial. (apud, NUNES, 2016, p.393)

Seguindo o mesmo viés, Cavalleiro (1998) em sua dissertação intitulada *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil*, buscava compreender os processos de socialização a partir das relações étnicas estabelecidas no espaço da pré-escola e no espaço familiar. Para alcançar tais objetivos, desenvolveu observações realizadas sistematicamente no contexto escolar e também das entrevistas realizadas com o corpo docente, com as crianças e com as suas famílias.

A pesquisadora constatou após observar diariamente crianças de quatro a seis anos de idade, que nessa faixa etária as crianças negras já apresentavam uma identidade negativa sobre o grupo étnico ao qual elas pertencem. Nesse sentido, a mesma concluiu que

[...] de modo silencioso, ocorrem situações no espaço escolar que podem influenciar a socialização de crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitadas e positivamente participantes da sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 1998, p.99)

Deste modo, Cavalleiro (1998) denuncia a existência de racismo praticado de modo sistemático pela escola presentes nas atitudes de silenciamento das professoras, nas diferentes formas de tratamento, nas atitudes, gestos e falas que carregavam em seu cerne valores marcadamente discriminatórios sobre a população negra.

Em 2004, a pesquisadora Fabiana de Oliveira ao realizar um estudo de caso descritivo com crianças de zero a três anos de idade, dá ênfase na criança negra, e busca a partir das análises educativas elementos que para pensar o tratamento da questão racial em uma creche da rede município de São Carlos (SP). A pesquisadora destaca naquele momento que um dos pontos de relevância para o desenvolvimento desse projeto foi justamente à exiguidade de trabalhos acadêmicos envolvendo as relações raciais na Educação Infantil.

Fabiana de Oliveira (2004, p. 98) ressalta que

Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente, de caráter racial e estético, as pajens diziam trabalhar como se não houvesse diferença, “*todos são iguais*”, ou seja, havia um apagamento/apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da “democracia racial” e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade.

Embora a pesquisa tenha sido realizada com as pessoas adultas presentes no contexto da creche e não diretamente com as crianças, percebemos que a mesma traz em suas reflexões à tentativa mesmo que de forma incipiente de colocar a criança negra em evidência, propondo assim uma ressignificação das ações referentes ao tema das relações raciais no contexto da educação infantil.

No caminho que recordamos até aqui podemos perceber que todas as pesquisas relatadas anteriormente foram realizadas em município do estado de São Paulo. Deste modo, muito nos alegra sermos contemplados em 2007, com a pesquisa *Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?* realizada pela pesquisadora Marcelle Arruda Cabral Costa, sob a orientação da Professora Fátima Vasconcelos, tendo como *locus* duas escolas de Educação Infantil da cidade de Fortaleza/CE – uma pública e uma particular.

Costa (2007) ressalta que esse projeto surgiu a partir dos questionamentos que até então eram inexistentes ela, e que após ingressar no grupo de pesquisa LUDICE²¹ – *Ludicidade, discurso e identidade nas práticas educativas*, teve a oportunidade de participar das discussões ligadas às práticas lúdicas e as temáticas étnico-raciais.

A pesquisadora sobredita ressalta que nas duas escolas escolhidas para a realização da pesquisa, notou que “[...] as crianças de ambas as escolas demonstraram intuir desde cedo diferenciações identitárias com arrimo em critérios raciais, reveladores de apropriações de valores sociais negativos relacionados aos grupos afrodescendentes.” (COSTA, 2007, p.19)

Para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, Costa (2007) adota como metodologia uma abordagem de cunho etnográfico com procedimentos de intervenção, que segundo ela

[...] foram às lentes que possibilitaram uma intervenção sensível ao contexto da turma, na medida em que nortearam a escolha das práticas e materiais lúdicos mais adequados a cada momento. Os materiais lúdicos diversificados etnicamente (brinquedos, fantoches e livros) aliados às práticas lúdicas que nas atividades dirigidas repercutiram na expressão das crianças, e na elaboração, tirando da invisibilidade e do silêncio o tema da identidade étnico-racial e viabilizando movimentos de ruptura com as representações estereotipadas e alteração das relações de poder na dinâmica da turma. (COSTA, 2007, p. 106)

Costa (2007) reitera ainda a urgente necessidade de sensibilização e capacitação dos professores da Educação Infantil e também de outras modalidades, para que estes possam compreender e assumir o compromisso de atuar com os referenciais identitários étnicos através de uma dinâmica relacional e democrática.

²¹ Surge em 2003, através de um grupo de professores recém-doutores, interessados em inserir na agenda da pesquisa em Pós-graduação na UFC o tema da cultura lúdica, da diversidade cultural, das identidades étnicas e da educação para a mídia, se reuniram para pensar formas de constituição de um grupo de pesquisa, que se pretendia interinstitucional. Atualmente o grupo é liderado pelas professoras Fátima Vasconcelos e Nara Diogo Rocha. Disponível em: www.ludice.ufc.br/index.html Acesso em: 16 Agost. 2020

Também em 2007, o trabalho construído por Flávia Damião, intitulado *Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro* em Salvador realizado com orientação do Professor Henrique Cunha Jr. apresenta um debate a respeito da diversidade da infância destacando a necessidade de perceber o contexto onde as crianças estão inseridas como elemento importante na análise das infâncias brasileiras.

A pesquisa buscou investigar como e quais experiências são produzidas e partilhadas por um grupo de nove crianças afrodescendentes entre 3 e 9 anos de idade do bairro onde ela morava em Salvador, a fim de identificar experiências educacionais que vivenciadas naquela territorialidade.

Utilizando a afrodescendência Damião (2007, p. 109) adotar uma perspectiva “*de dentro*” como veia que nutriria o desenvolvimento do trabalho”, pois como corrobora Cunha Jr. (2007, p.5) dentro desse aporte teórico-metodológico o pesquisador,

[...] não vai aprender sobre um cultura ou modo de vida que não lhe era familiar, do qual ele não comungava com problemas anteriormente uma pesquisa e valores sociais. Na afrodescendência os pesquisadores não obtêm resultados com respeito à cultura “do outro”. Trabalhamos dentro da nossa própria cultura e com problemas que afetam a nossa própria existência.

Destacamos que durante os ajustes da pesquisa, ainda buscando se adequar a dinâmica do bairro Damião (2007, p. 52) relembra que “[...] foi preciso parir-me pesquisadora, dobrar-me, virar-me, revirar-me, abaixar para compreender as singularidades do espaço social eleito por mim e dos contornos do presente trabalho”. Embora não se trate de uma pesquisa realizada no espaço da uma instituição escolar, ressaltamos a contribuição da referida pesquisa no sentido da importância de olharmos para as vivências comunitárias nas ruas como espaços de convivência extremamente importantes para as crianças se constituindo como lugares em que a infância delas vai ganhando corpo.

Damião (2007) sinaliza a necessidade de uma produção científica democrática contemple a diversidade das cosmovisões presentes nos novos paradigmas da pesquisa com crianças pequenas brasileiras. A pesquisadora destaca ainda a necessidade de “[...] escutar e registrar o que as meninas e meninos pequenos nos dizem através de inúmeras linguagens, sobre *as dores e as delícias* de ser criança brasileira (p.140)”.

Em se tratando das pesquisas realizadas na segunda década do século XXI, Nunes (2016) ressalta que as pesquisas acadêmicas continuam engajadas em estudar a realidade das crianças negras e como estas eram atingidas pelo racismo. Nesse sentido, podemos perceber que em algumas delas já começam a emergir amparadas pela sociologia da infância, buscando assim ouvir as crianças para compreender como elas percebem a questão da raça em suas vidas. Destes, destacaremos: tese de Cristina Trinidad (2011) e a dissertação de Flávio Santiago (2014).

Cristina Trinidad (2011) construiu sua pesquisa ouvindo crianças de quatro e cinco anos de idade de uma escola municipal de educação infantil em São Paulo. Utilizando como uma das abordagens da pesquisa a Sociologia da Infância, a pesquisadora buscou através de uma abordagem etnográfica perceber como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial, e como estas classificavam seus colegas e familiares.

A pesquisadora percebeu que as crianças em idade pré-escolar já fazem uso das categorias utilizadas pelo IBGE, e assim como os adultos, elas se referem nas suas vivências cotidianas, às categorias “branco”, “preto”, “amarelo”, “pardo” e utilizam também o termo “moreno”, nesse sentido a mesma pondera que “[...] encontrou-se mais desejo de possuir traços físicos brancos entre as crianças que se auto definiram como *morenas* do que em crianças que fizeram uso da categoria *preta*”, o que permite inferir que “[...] possivelmente na educação dada a tais crianças a negritude é vista positivamente.” (TRINIDAD, 2011, p. 162)

Trinidad (2011) compartilha que

A opção por desenvolver uma investigação *com crianças* e não *sobre crianças* fez diferença não apenas na forma como o estudo foi desencadeado, mas, sobretudo, na postura como pesquisadora. A abertura, necessária e obrigatória, para o estabelecimento de uma relação de respeito e amizade com as crianças constituiu um aprendizado profundo e fundamental, na medida em que, ao transformar a visão sobre as crianças, também transformou, nesse mesmo movimento, o sujeito que queria trabalhar e compartilhar com elas. (TRINIDAD, 2011, p. 172)

Nesse ínterim, o presente estudo como bem considerada Trinidad (2011, p. 168) além de indicar procedimentos metodológicos que nos ajudam a investigar a identificação étnico-racial em crianças pequenas, “[...] tem o mérito de ter construído uma postura metodológica que, diante da realidade infantil, pauta-se pela abertura das crianças ao se disporem a interagir com a pesquisadora, assumindo um papel ativo, de participação”.

Na sequência, ressaltamos a contribuição da pesquisa etnográfica sobre o cabelo crespo realizada por Flávio Santiago (2014) em um Centro de Educação Infantil da região metropolitana de Campinas - SP. A pesquisa foi construída durante visitas regulares por quatro meses com crianças de três anos e suas/seus docentes, onde o pesquisador a partir dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância e dos estudos relacionados às relações raciais no Brasil buscou analisar “[...] a violação do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. (p.6)”.

Segundo Santiago (2014, p. 65) o cabelo crespo aparece subalternizado, colocado em oposição ao considerado normal que é entendido como ter o cabelo liso que é adjetivado e percebido socialmente como bonito.

Assim o mesmo reitera que essa institucionalização estética colonial que considera o cabelo liso como mais bonito e mais prático de cuidar acaba ressoando e marcando as

subjetividades de todos os sujeitos que possuem cabelos crespos e cacheados, sejam eles negros e brancos.

Porém olhando para a sociedade brasileira ao pensarmos na dupla cabelo crespo e pele negra não podemos esquecer que estes funcionam como “signos linguísticos de comunicação das relações raciais que vivenciamos cotidianamente, expressando as rupturas históricas realizadas frente ao pacto colonial”.

Deste modo, Santiago (2014) considera que para alcançar o objetivo de compreender as crianças precisou

[...] romper com o tratado metodológico colonial que limita olhar as crianças enquanto *in-fans*, passivas e moldadas. Por meio dessa ruptura, busquei outros modos de percepção que não as delimitassem enquanto sujeitos inacabados. Essa mudança me sugeriu a inversão dos meus óculos e, de repente, as mesmas lentes que possibilitavam ver somente o processo de transformação das crianças em adultos, passaram a me mostrar outra realidade maior, com produções de culturas, microrrevoluções, rebeldias, submissão e resistências. (SANTIAGO, 2014, P. 11)

Outra questão importante que precisamos ressaltar são as reflexões realizadas pelo pesquisador sobre a sua inserção no Centro de Educação Infantil, que segundo ele

[...] promoveu grandes movimentações e desconfianças na equipe pedagógica. As marcas trazidas no meu corpo (gordo, baixo, homem, efeminado, branco e gay) promoveram um mal-estar dentro do ambiente que antes parecia homogêneo. A minha presença destoava do padrão pré-fixado pelos mecanismos normativos presentes na sociedade; o meu corpo se tornava estranho, incomum, o outro, aquele que deveria ser apagado em prol da manutenção das normas e regra estabelecidas. (SANTIAGO, 2014, p. 43)

Ao escolher permanecer naquele espaço o pesquisador reafirma a necessidade de desconstrução de um rompimento de alguns modelos hegemônicos de construção das subjetividades nas vivências da Educação Infantil. A partir de então percebeu que assim como ele, as crianças negras utilizavam o corpo como instrumento para reagir contra o racismo vivenciado na instituição, desta forma Santiago (2014) pondera que

[...] os choros, as rebeldias e as brigas expressavam como as crianças negras percebiam o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas, explicitando que não aceitavam os enquadramentos que as fixavam em posições subalternas na sociedade. Através de diferentes movimentos de choque com o poder, os meninos e meninas negras instauravam sentidos e “rabiscavam” suas configurações corpóreas, lançando-se para o novo, resistindo, de modo a criar uma nova possibilidade de existência, fora de si, além do-homem. (SANTIAGO, 2014, p.49)

O pesquisador salienta a necessidade de pesquisas que levem em consideração as interconexões entre racismo, gênero, classe, idade, sexualidade, e outros marcadores de “diferença”.

Deste modo, Santiago (2014) aponta a necessidade de construção de uma pedagogia descolonizada, preocupada em combater o processo de racialização que supere essa lógica única colonialista.

Podemos perceber que as pesquisas mais recentes seguem os caminhos trilhados pelos primeiros estudos sobre infância e relações raciais. Contudo, a aproximação com os estudos sociais da infância foram sendo construindo pesquisas com novos pontos de vista e mais atentas a aproximação dos mundos das crianças a partir da busca da utilização da escuta sensível.

Nesse sentido, concordo com Nunes (2016) quando a mesma ressalta que esses trabalhos estão cada vez mais atentos à necessidade de ouvir o que as crianças negras têm falado das mais diversas maneiras, não apenas sobre a experiência do racismo, mas suas experiências sensíveis sobre o seu pertencimento étnico-racial, sua raça, origem e gênero.

4.2. O caminho se faz caminhando

Ao retornarmos os passos dados durante a construção dessas pesquisas com crianças ressaltando a importância de pensar as relações raciais desde a infância, precisamos ressaltar a influência do contexto histórico que foi sendo tensionado no campo educacional desde as primeiras pautas do Movimento Negro Brasileiro, que nos permitiram chegar até aqui e ainda nos impulsionam a seguir caminhando afinal ainda temos muito chão pela frente, pois como bem destaca Conceição Evaristo (2018, on-line) em uma de suas entrevistas a revista Marie Claire “o que nós conquistamos não foi porque a sociedade resolveu nos abrir a porta. Foi porque realmente forçamos a passagem”.

Somos fruto dessa luta dos pioneiros que ousaram denunciar o racismo presente nos mais diversos espaços da nossa sociedade, em especial mostrando a crueldade com que ele aparece já nas primeiras vivências da educação infantil. Somos resistência demarcada pela nossa presença e insistência em permanecer nos espaços acadêmicos que muitas vezes ainda se negam a validar as nossas pesquisas por tratarem de infância e relações étnico-raciais.

Nesse ínterim, Gomes (2012) ressalta que sem dúvida, o que alcançamos até aqui não teria sido concretizado se não fosse à histórica atuação do movimento negro, e embora saibamos que o processo de implementação das leis e políticas, nem sempre corresponda as reivindicações que os originaram, ainda assim é importante destacá-las.

Dentre as conquistas do movimento negro no campo educacional destaco a Lei 10.639 sancionada em 2003 durante o governo do Presidente Luis Inacio Lula da Silva. A lei alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96e tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. A lei 10.639/03 é resultado dos esforços que foram feitos durante os

governos do PT em busca de superação da desigualdade racial no Brasil e significa um marco na história das conquistas antirracistas no país. Segundo Cavalleiro (2006, p. 21)

A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

As Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (2004) nos ajuda a pensar a efetivação da Lei 10.639/03, que a educação infantil como primeira etapa da educação básica, precisa ser momento de acolhimento, onde as crianças se sintam respeitadas com relação à sua corporeidade, estética, cultura, religiosidade, elas precisam se sentir valorizadas sem precisarem ser expostas a preconceitos e estereótipos.

Deste modo, pensando nas vivências da Educação Infantil, é imprescindível a sensibilidade do educador, para permitir que as crianças nas suas trocas com as outras, através de palavras, gestos, olhares, durante as brincadeiras, encontrem espaços para construir sua identidade e dar significado ao que a cerca.

É justamente nesse período que seus conceitos e valores sobre si, sobre o outro, sobre o que é belo, o feio, entre outros elementos, começam a aparecer e é preciso estar atento para perceber quando esses processos estão ocorrendo de forma traumática e negativa para as crianças para assim poder intervir positivamente nesse processo.

Para Munanga (2005, p. 18) “[...] não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas.” Contudo, a educação se faz enquanto caminho de transformação, capaz de proporcionar as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de refletir, questionar e desconstruir tudo o que foram neles introjetados através da cultura racista na qual estes foram socializados.

5 REFLEXÕES SOBRE CORPO NEGRO E CABELO CRESPO

Quando pensamos o significado e o sentido do cabelo crespo e do corpo negro precisamos adentrar não apenas na esfera da racionalidade presente nas relações étnico raciais, mas também na esfera das emoções. Assim nos deparamos, como bem pondera Gomes (2020), com o desafio de articular a questão racial e a expressão estética, que torna mais complexo o

caminho para acessar o mundo dos sentidos e das emoções presentes nos processos de construção da identidade negra.

Durante esses processos que vão acontecendo e sendo ressignificados no decorrer da nossa vida, as vivências no espaço escolar relacionadas ao corpo e ao cabelo são na maioria das vezes lembradas por pessoas negras como elementos que reforçam estereótipos e representações negativas sobre ser negro.

Entre os demais sinais diacríticos escolhidos no campo da cultura para classificar o negro dentro de um grupo racial ou de uma etnia, o cabelo e a cor da pele passam a ocupar um lugar cada vez mais destacado. Nesse sentido, dos anos 1920 aos 1950, período de afirmação da institucionalização da Ciências Sociais no Brasil, alguns dos primeiros intelectuais que se dedicaram ao estudo da questão do negro e, posteriormente, das relações entre negros e brancos, destacaram esses dois elementos como importantes aspectos na construção do sistema de classificação racial do Brasil. Assim, o cabelo e a cor da pele passam a ser usados para atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco, provar a existência do branqueamento, comprovar a miscigenação racial, falar sobre a ambiguidade do mestiço e destacar a presença do preconceito. (GOMES, 2020, p. 265)

Faz-se necessário inferir que não se pretende reduzir a complexidade do sistema de classificação racial brasileiro apenas aos fatores cor da pele e do cabelo, mesmo porque numa perspectiva étnico-racial existem outros elementos além da aparência física que são utilizados para que as pessoas classifiquem a si e a demais. No entanto esses marcadores fenotípicos são os mais evidentes visualmente e assim têm influência direta na depreciação ou valorização dos grupos raciais.

Gomes (2003) aponta reflexões significativas, que nos ajudam a pensar a importância da dupla cabelo e corpo na construção da identidade negra. Estando o corpo localizado em um terreno social conflitivo, que é constantemente confrontado pela esfera da subjetividade, ocorreu que ao longo da história, ele acabou se tornando um símbolo étnico de características culturais marcantes que passou a ser explorado nas relações de poder e de dominação como um instrumento utilizado para classificar e hierarquizar grupos diferentes.

5.1 Corpo negro e cabelo crespo nas vivências da educação infantil

Quando pensamos nos processos de manipulação do corpo e do cabelo vivenciados por negras e negros principalmente no Brasil não podemos esquecer que são vários os conflitos que envolvem esses processos. Assim destaca Gomes (2020)

[...] esses embates, como já vimos, podem expressar sentimentos de rejeição, aceitação, ressignificação e até mesmo de negação do pertencimento étnico/racial. As múltiplas representações construídas sobre o cabelo do negro no contexto de uma sociedade racista influenciam o comportamento individual. Existem, em nossa sociedade, espaços sociais

nos quais o negro transita desde criança, em que tais representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do negro com o seu cabelo e o seu corpo. Um deles é a escola. (GOMES, 2020, p. 202)

Quanto mais às crianças vão ampliando suas vivências em espaços sociais ,como é o caso da escola, mais se manifestam e se intensificam as tensões vividas pelos negros, uma vez são nesses espaços que começam a surgir comparações, contato com outros padrões estéticos e práticas culturais muitas vezes diferentes das vivências apreendidas em família. Essas tensões que emergem nas relações étnico raciais vivenciados no espaço escolar pelas crianças precisam ser refletidas efetivamente nos currículos escolares.

Após a promulgação da Lei Federal 10.639/03 o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, organizou coletivamente um material de “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, com o intuito de apresentar para gestores, docentes e pesquisadores/as uma discussão necessária pautando a diversidade étnico-racial e sugestões de ações pedagógicas para que essas questões fossem abordadas nas diferentes modalidades de ensino.

São quase 20 anos desde a sanção da referida lei, e mesmo sabendo das dificuldades de efetividade da mesma no currículo real das instituições de ensino, não podemos esquecer que ela se configura como um marco importantíssimo alcançando através da luta do Movimento Negro rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro. No que concerne pensar a Educação Infantil segundo as orientações presentes nesse material

[...] independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora. (BRASIL, 2006, p. 37).

Dentre as aprendizagens essenciais propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC encontramos os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar , expressa e conhecer-se.

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2018, p.38)

A garantia desses direitos tem como objetivo criar desde a Educação Infantil condições para que as crianças desempenhem um papel ativo nos ambientes em que convivem, e possibilitar que elas construam significados sobre si, os outros e o mundo social e natural do qual ela faz parte.

Pensando nas questões relacionadas às relações étnico-raciais na primeira infância Santiago (2019) ressalta que desde a Educação Infantil, já nos deparamos com a supervalorização e a imposição estética eurocêntrica do corpo branco como modelo padrão de identificação, sendo evidenciado em vários contextos do espaço escolar, seja pela reprodução estética nas histórias contadas, pelos brinquedos, representações nos livros didáticos, pelas imagens afixadas na instituição ou mesmo pelas posturas assumidas pelas professoras.

Santiago (2019) percebeu em suas pesquisas com crianças da educação infantil que o corpo negro dos meninos, desde muito cedo era repreendido e constantemente silenciado. Tal postura, justificada pela ideia de se construir um bom comportamento acaba,

[...]resgatando um passado colonial em que havia a necessidade fundamental de reprimir com violência o homem negro para que ele não ousasse transpor as fronteiras da hierarquização escravocrata, expondo o medo latente de transgressões da população negra ao regime da colonialidade. (SANTIAGO, 2019, p. 317)

Em se tratando do cabelo das meninas negras, são várias as situações que fazem com que essa relação seja baseada em um processo constante conflitivo ora de rejeição ora de aceitação. No contexto escolar nota-se que a ausência de brinquedos que representem as crianças negras, por exemplo, faz com que a maioria das meninas tenha apenas bonecas brancas com cabelo lisos e loiros, o que reforça a ideia do meio que define esse tipo de cabelo como “bom e bonito” e o cabelo crespo como “ruim e feio”.

Deste modo, destaca Santiago (2014) que as subjetividades de todos os sujeitos são marcadas de forma direta pela institucionalização estética colonial do cabelo liso. No entanto, é importante salientar que os cabelos crespos somados à pele negra na sociedade brasileira por

funcionarem como signos linguísticos de comunicação das relações raciais cotidianas, expressam também as rupturas históricas realizadas contra esse pacto colonial.

5.2 Em busca de representatividades positivas

Mesmo tendo mais da metade da população negra, ainda é preciso muito esforço para encontrar no Brasil referências a pessoas negras nos brinquedos, internet, TV entre outros espaços representativos da nossa imagem social. Nas novelas, por exemplo, ainda encontramos as pessoas negras ocupando locais de subalternidade, exotização e violência. As representações mínimas de pessoas negras ocupando locais de protagonismo nos telejornais também é outro fator desfavorável.

Recentemente a celebração da Maria Julia Coutinho como apresentadora do Jornal Hoje demonstrou mais uma vez a urgência sobre a necessidade de repensarmos as relações de dominação ainda latentes na nossa sociedade. A jornalista Luana Génot (2019) alerta que em um país onde mais de 50% da população é negra, tal fato deveria nos assustar, afinal apenas ressalta a desproporcionalidade da representatividade negra nesses espaços, ela ressalta ainda que apenas 7% das campanhas publicitárias são protagonizadas por mulheres negras.

Figura 12 - Encontro de Maju Coutinho com a pequena Maria Alice



Fonte: www.maxima.uol.com.br

O vídeo de Maria Alice de apenas dois anos, compartilhado pela família dela em dezembro de 2019, demonstra o quanto as nossas crianças estão ausentes e desejosas de representações positivas sobre o corpo negro e o cabelo crespo nesses espaços também. No vídeo

a menina diz sorridente: *"Olha, esse aqui é o meu cabelo! Está parecendo o meu vestido amarelo"*.

Essa ausência de representatividade afeta todas as crianças, assim como a presença negra também. Para as crianças negras se ver representada de forma positiva interfere positivamente na sua autoestima impactando no fortalecimento da construção de sua identidade negra, e para as crianças não negras ter acesso a essa representatividade é a oportunidade de compreender que pessoas negras também podem ocupar espaços de destaque e protagonismo de forma positiva.

Os desenhos animados e os livros de literatura infantil também nos impulsionam a pensar sobre essa urgência de refletir sobre essas relações de dominação alimentada cotidianamente pelo racismo estrutural presente na sociedade brasileira, que são absorvidas subjetivamente e reproduzidas pelas crianças em suas relações interpessoais. Assim se constituem como instrumentos de descolonização antirracista, contribuindo de maneiras positivas nas relações étnico-raciais em diversos contextos e entre diferentes sujeitos.

Todas essas ausências de representatividade, favorecem para que logo nas primeiras vivências escolares, as crianças negras se tornem alvo de apelidos pejorativos e comentários racistas feitos pelos colegas e muitas vezes pelas professoras que não sabem como manusear e cuidar de seus corpos e de seus cabelos.

Tais ausências também incutem na subjetividade das crianças negras a vontade de ter cabelos lisos, e como uma estratégia de fuga e busca pela aceitação, muitas mães acabam recorrendo aos procedimentos químicos de alisamentos capilares cada vez mais cedo. Nesse sentido, a terapeuta capilar Eliana Serafim (2016) ressalta que algumas mães ao perceberem que seus filhos estão sendo discriminados por causa dos seus cabelos, e para evitar se repetir com os seus, a história que na maioria das vezes elas também sentiram, optam pelo alisamento capilar.

Segundo Gomes (2002) tais agressões simbólicas marcam a história de vida das crianças negras gerando rejeição do corpo negro, contribuindo para a baixa autoestima e negação do pertencimento étnico racial, fatores esses que se transformam em representações coletivas negativas sobre o corpo e sobre o cabelo afrodescendente. Segundo Santiago (2019)

As instituições de educação infantil no Brasil inúmeras vezes constituem um lugar hostil para as crianças negras pequeninhas, não possuindo artefatos culturais que contribuam para seu acolhimento, bem como são marcadas pelo racismo institucional presente em nossa sociedade. Paralelamente a esse processo, muitos dos aspectos relativos ao acolhimento das culturas africana e afro-brasileira, e a desconstrução do racismo institucional, não se fazem presentes no cotidiano das instituições. (SANTIAGO, 2019, p.321)

É sabido, que existe um esforço isolado de alguns professores e professoras, para alcançar dentro das suas instituições espaço para pensar projetos comprometidos com a

desconstrução desses estereótipos e que propõem ações de práticas antirracistas. A reflexão feita anteriormente por Santiago (2019) sobre a necessidade de desconstrução do racismo nas nossas instituições de educação infantil revela uma mazela grande presente na nossa sociedade fruto do processo de escravização.

6 ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

Falar sobre nós nem sempre é algo fácil. É preciso primeiro estabelecer uma ambiência de confiança e leveza, para que sintamos confiança para partilhar as memórias que perpassam nossos corpos. Quando nos propomos a falar sobre os marcadores corpo e cabelo entendemos também a importância da esfera das emoções nesse processo, uma vez que nem sempre a nossa relação com esses marcadores é saudável e positiva.

São questões que nos reviram e nos inquietam às vezes, e para que esse processo seja mais tranquilo é preciso muito cuidado na abordagem dessa temática, principalmente se estamos querendo acessar o universo infantil.

Por conta da minha pesquisa ter sido realizada durante a Pandemia de Covid-19, o contato com as crianças aconteceu de forma online, o que inicialmente me apresentou os seguintes questionamentos: Que estratégias utilizar para me aproximar das crianças neste modo online? De que forma posso abordar questões relacionadas ao corpo negro e cabelo crespo? Como permitir que as crianças se sintam a vontade para falar sobre si?

Como uma das possibilidades de resposta para esses questionamentos, conclui que a maneira mais viável de me aproximar das crianças que participaram da pesquisa seria através da utilização da literatura infantil. Assim, durante as intervenções recorri a histórias de literatura infantil afro-brasileira, com personagens negros como protagonistas.

Garantir essa oportunidade de fala das crianças sobre si através dos marcadores corpo e cabelo se configurou como algo muito importante para mim, uma vez que durante o momento de contato direto da pesquisa com elas que aconteceu no segundo semestre de 2020, estávamos todos em casa vivendo ainda um momento de isolamento social rígido.

Nessa fase apenas as pessoas que precisavam trabalhar podiam sair de casa e as nossas crianças viam seus pais e familiares saindo para trabalhar. As crianças também acabaram ficando um pouco esquecidas no meio do turbilhão de emoções de tudo o que estava acontecendo e do medo de que nos atingiu principalmente durante o ano de 2020 onde ainda estamos tentando entender o que estava acontecendo no mundo.

6.1 Tentativas de silenciamento

Em seu livro *Memórias da plantação: Episódios do racismo cotidiano*, Grada Kilomba (2019) faz algumas reflexões sobre a *máscara do silenciamento* que foi um instrumento real e concreto que foi utilizado como parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos, que simboliza as políticas sádicas de conquista e dominação e também os regimes brutais de silenciamento direcionados aos negros/as africanos/as.

Figura 13 - Retrato da escravizada Anastácia



Fonte: Google Imagens

A máscara, portanto, levanta muitas questões: porque deve a boca do *sujeito negro* ser amarrada? Por que ela ou ele tem de ficar calada/o? O que poderia o *sujeito negro* dizer se ela ou ele não tivesse sua boca tapada? E o que o *sujeito branco* teria de ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o *sujeito* colonial falar, a/o colonizadora/or terá de ouvir. Seria forçada/o a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades da/o “*Outra/o*”. Verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos. Eu gosto muito deste dito “mantido em silêncio como segredo”. Essa é uma expressão oriunda da diáspora africana e anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravização. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo. (KILOMBA, 2019, p.41)

Pensando nessas reflexões levantadas por Kilomba (2019), me recordo de alguns episódios vivenciados por mim durante esta pesquisa. No encontro presencial com a coordenação da instituição para os ajustes da pesquisa foi perceptível uma tentativa de silenciamento e notei um desconforto em permitir meu acesso ao WhatsApp da turma.

Noto que ainda impera o silenciamento sobre a questão racial, ao ponto de se evitar até que se levante dados do pertencimento étnico-racial das pessoas. Algo que prejudica bastante a possibilidade de enfrentar as desigualdades raciais e demais fenômenos atrelados ao racismo institucional e/ou estrutural.

Assim, penso que a omissão deliberada ou não fornecimento de dados concretos sobre o pertencimento autodeclarado denotou um medo difuso de ter que se tocar em assuntos desconfortáveis relacionados à incidência racial no cotidiano escolar, mesmo tendo a autorização da professora responsável pela turma, dos responsáveis pelas crianças e da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, a coordenação da instituição queria que eu ficasse apenas recebendo no privado informações e registros das crianças através da professora.

Questionados sobre o porquê dessa postura de desconfiança pela minha presença no grupo, eles desconversaram e acabei sendo adicionada no grupo do WhatsApp da turma. No entanto, em diversos momentos da pesquisa pequenas atitudes de silenciamento alimentadas pelo racismo estrutural, foram observadas por mim, a ponto de no final da pesquisa, percebermos que o relatório final da turma que foi encaminhado para a SME escrito pela professora foi alterado pela coordenadora pedagógica, sendo retirado dele os parágrafos onde a professora cita a nossa pesquisa e os resultados alcançados.

Fiquei em dúvida no decorrer da pesquisa com relação à postura da coordenação pedagógica, pois mesmo me abrindo as portas da escola e me dando um voto de confiança, senti que minha presença pode ter causado um possível medo sobre as reflexões que poderiam ser levantadas com a pesquisa.

Creio que essas questões acabaram sendo reforçadas pelo momento pandêmico, pois com tudo acontecendo de modo virtual e com tempo reduzido, não foi possível elaborar uma relação mais próxima com a coordenação da escola e nem aprofundar a discussão sobre os motivos e consequências das ausências de informações e da mudança no relatório.

Essas questões também me fizeram pensar nas antecipações dos processos de alfabetização aos quais as crianças são submetidos ainda na educação infantil, que muitas vezes acabam sendo mais valorizados do que as experiências interpessoais através da ludicidade e das brincadeiras na formação inicial. Tal fato, demonstra também que mesmo após quase 20 anos de existência da lei 10.639/03, ela ainda não é cumprida como deveria e tampouco aparece no currículo real das instituições.

O grupo do WhatsApp era constituído pela coordenadora pedagógica, a professora da turma, pais das crianças e por uma professora do reforço que era quem recebia e mandava as informações de uma das crianças da turma e por mim. O acesso era aberto, então todos podiam mandar mensagens e tirar dúvidas caso fosse necessário.

Tentei inicialmente ter acesso às informações referentes ao pertencimento étnico-racial das crianças preenchidas pelos pais na ficha de matrícula da instituição. No entanto, em nenhuma das fichas das crianças da turma havia essa informação, e a professora também não tinha nos seus registros da turma esses dados. Essa ausência de registro deixou evidente a dificuldade da aplicabilidade da lei 10.639/03, uma vez que esse dado se faz importante para garantir discussões como a que propomos para a turma onde realizamos a pesquisa.

Sobre essa questão da ausência de dados sobre o pertencimento étnico-racial das crianças, a professora fez a seguinte reflexão no final da pesquisa:

“As questões de pertencimento étnico-racial elas perpassam toda a nossa prática né... desde o momento da matrícula, embora eu venha me dar conta disso agora, com essa sua pesquisa, embora não minha mais eu fiquei de longe nos bastidores ajudando, e ela me fez aprender muito por exemplo: que na hora da matrícula a gente deveria não forçar, mas sensibilizar os pais a construir essa identidade, a demarcar, não sei se é esse o termo, o seu pertencimento étnico-racial, porque vimos agora quando fomos pesquisar nas pastas que eles não marcam. Eu sinto, a minha interpretação é de que eles fogem dessa pergunta porque a nossa comunidade é 80% negra, pobre, pobre mesmo. (Entrevista com a professora da turma/ Dez.2020)

Em vários momentos da pesquisa a professora da turma fez essas associações, nesse momento em específico estávamos falando do pertencimento étnico-racial das crianças e com sua fala ela introduz uma dinâmica na qual a negritude esta atrelada a pobreza. Durante as nossas conversas, percebi uma abertura para a reflexão por parte dela e um certo comprometimento em ressignificar essas falas que acabam subalternizando mais ainda a população negra.

No entanto a mediação para o acesso a essa informação deve partir da instituição, uma vez que os campos da ficha de matrícula das crianças deve ser todo preenchido, devido à importância desse documento.

Deste modo, inicialmente tive que me basear apenas nas respostas dos pais, alcançadas apenas pelo TCLE, já que em nenhuma das fichas de matrícula das crianças estava preenchida essa informação, o que revela resistência tanto da família como da escola que termina não explicitando a importância do preenchimento desse item.

6.2 Observações iniciais: Aproximação com as crianças e as famílias

A professora e a coordenadora me apresentaram no grupo do WhatsApp da turma para as crianças e os pais, através de uma mensagem de texto. Durante as observações notei que na maior parte do tempo as mensagens trocadas no grupo eram escritas, em alguns momentos a professora interagiu com as crianças através de vídeos e áudios. Os pais retornavam com fotos, áudios e vídeos das atividades que estavam sendo realizadas pelas crianças em casa.

Foi perceptível também já nos primeiros dias de observação o esforço que estava sendo feito pela professora, pelos pais e pelas crianças para realizar as atividades virtualmente. Uma boa parte dos pais das crianças que participaram da nossa pesquisa trabalhava durante o dia então as atividades o retorno das atividades chegava apenas à noite, entre as 19h/ 22h; os demais iam enviando a atividade na parte da tarde, mais esses eram a minoria.

Nesse momento de aproximação com as crianças que aconteceu em setembro/2020 foi também o período em que metade da turma deixou de acompanhar as atividades propostas pelas aulas remotas. Segundo a professora, isso aconteceu devido às condições financeiras das famílias:

“[...] as aulas remotas foram um desafio do início ao fim. O maior desafio: as condições financeiras das famílias. Hoje qualquer família tem um celular, verdade, sem sombra de dúvida, mais esse celular pertence a mãe, por incrível que pareça eu diria que 70% das crianças da creche da minha sala, eu via ali sem exagero são filhas de mãe solo. Então o que acontece essa mãe tem celular mais ela vai passar o dia fazendo faxina nas casas, vai ser diarista, ou vai para o emprego em uma fábrica ou na feira, e ela leva esse celular com ela, então essa criança que esta em casa com a avó ou com a vizinha, só vai ter acesso a atividade, a interação, a experiência que a professora propôs quando a mãe chega, 19h, 20h da noite, então assim, não é de imediato a resposta das crianças essa é uma grande dificuldade.[...]tinha mãe que como passa o dia fora trabalhando, teve que pagar uma pessoa para fazer a tarefa da criança, porque ela passa o dia fora com o celular, as vezes a mãe é analfabeta mesmo, tem mãe que não sabe ler como é que ela vai ler o enunciado daquela questão, então foram essas as grandes dificuldades e também a meu ver uma coisa boa porque a gente pode perceber a realidade daquela família, daquela mãe, na maioria das vezes mãe solo, muito cruel a realidade delas.” (Entrevista com a professora da turma²²/Dez.2020)

A relação construída ao longo da pesquisa com a professora da turma foi fundamental para que eu compreendesse a realidade das crianças e de suas famílias. Essa dificuldade de acesso ao celular citada pela professora foi algo que pude constatar durante o tempo em que estive com a turma. No geral eram as mães que davam o retorno das atividades das crianças e em várias ocasiões ele acontecia a noite quando elas chegavam do trabalho. E mesmo já não sendo mais o horário de expediente da professora, sempre via ela comentando e agradecendo o empenho das crianças e de suas famílias para realizar as experiências propostas.

Foi através das nossas conversas sobre o momento que estávamos vivendo que conseguimos nos organizar para dar continuidade a pesquisa. Ela compartilhou algumas sensações processo de aulas remotas com relação à ausência das crianças durante os momentos propostos:

“Isso frustra muito a professora, porque a gente produz, a gente corre atrás, grava vídeo, conta história, porque a gente acredita nisso, a gente quer que essa criança aprenda, e a gente tem pouquíssimo retorno... isso frustra a gente, isso cansa, isso desmotiva, mais essa é a realidade. O bom disso tudo é porque nos aproximou das crianças, a gente entrou na casa do nosso aluno. Quando a gente faz vídeo chamada, e ele atende ali com a mãe do lado algumas poucas, a gente vê a realidade daquela

²²Registro de áudio enviado pelo WhatsApp pela professora da turma.

criança, a casinha que eles moram, a questão da salubridade, da alimentação, da higiene, a gente vê o quanto eles tem pouco e passa a compreender mas a realidade dessas famílias. O nosso olhar para essas famílias se torna mais sensível e isso foi um ponto forte, foi essa aproximação que a gente teve com essas famílias.”(Entrevista com a professora da turma/ Dez.2020)

Meu contato com a turma aconteceu exatamente no momento de retomada do trabalho presencial, que se deu a partir de Julho de 2020. Com essa volta ao trabalho pelos pais, metade das crianças parou de acompanhar as aulas remotas. Essa situação mesmo desmotivando e frustrando a professora em alguns momentos, também foi vista por ela como uma oportunidade de perceber e refletir acerca da situação daquelas famílias durante a pandemia.

Conhecer um pouco mais sobre essa realidade das crianças foi fundamental para que entendêssemos o que era possível ser feito e alcançado com a nossa pesquisa, partindo das possibilidades reais que se apresentavam a nós, ressignificando nossos caminhos mais sem reduzir a qualidade e a urgência presente nas reflexões propostas por esta pesquisa.

6.3 Literatura infantil afro-brasileira como estratégia pedagógica de desconstrução de estereótipos

As obras literárias são capazes de transmitir inúmeras mensagens apresentadas através de um conjunto de elementos. Segundo Lima (2005), tais elementos não são apresentados apenas através do texto escrito, uma vez que as imagens, ao construir enredos também revelam e reforçam expressões culturais de determinada sociedade, que através de seus valores e crenças, orientam as percepções de mundo.

Em seu trabalho *“Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”* Gouvêa (2005) considera a incorporação da temática racial no Brasil a partir da década de 1920, que junto com o processo de modernização se deu a produção literária direcionada para as crianças, onde surge o aparecimento de personagens negros nas narrativas.

Para Gouvêa (2005) tais personagens eram quase ausentes, quando apareciam eram referidos como parte da cena doméstica ou relatavam o período escravocrata, sem voz e desprovidos de uma caracterização para além da referência racial. Essas ausências refletem a marginalização da população negra no pós-abolição, reflexo da mentalidade dominante que visava atender os ideais de progresso e civilização.

Segundo Gouvêa (2005, p.89)

Os negros eram destituídos de sua identidade étnico-cultural, reduzida a diferenciações físico-raciais. A possibilidade de tal convivência dava-se por meio do embranquecimento dos personagens negros, do despojamento de sua identidade racial. Na verdade, faz-se presente em quase todos os textos um ideal de embranquecimento tão característico na análise sociológica das relações interraciais no Brasil.

A partir da década de 80, após algumas modificações sobre essa visão estereotipada, começam a surgir obras que ressignificam os personagens negros e a forma como estes se aproximam do resgate da sua identidade racial. Segundo Sousa (2005) começam a aparecer nos livros aspectos da cultura negra como a capoeira e a mitologia dos orixás, e a imagem da personagem negra feminina já pode ser encontrada de maneira mais positiva e criativa. Assim são percebidos os seguintes aspectos nas obras da década de 80:

- valorização da personagem negra feminina contadora de estórias, que não é estereotipada como a tia Nastácia, mas mantenedora da ancestralidade africana;
- reforço ao direito à existência e à individualidade das personagens negras femininas;
- Os livros não se remetem somente às crianças brancas, de classe média, como outrora, mas também às crianças negras de diferentes classes e contextos sociais;
- *as personagens femininas negras, na maioria das vezes, deixaram de ser utilizadas apenas como suporte demonstrativo nas histórias que se destinavam a propagar um padrão de vida típico de crianças brancas e de classe média; (SOUSA, 2005, 2000)

Sousa (2005) infere também essas conquistas se devem as lutas do movimento negro brasileira que nas últimas décadas do século do XX e início do XXI tem desempenhado um papel decisivo por transformações positivas dos personagens negros por meio de suas denúncias e reivindicações quanto à necessidade de destacar as contribuições do povo negro na formação econômica e cultural do Brasil.

A Lei 10.639 de 2003 que estabelece a obrigatoriedade da inclusão no currículo do Ensino Básico do estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira, deve ser considerada como um marco revolucionário uma vez que na América Latina apenas o Brasil tem uma legislação curricular beneficiando e incorporando a população negra nos fundamentos teórico-práticos da educação.

Esse detalhe simboliza o avanço do movimento negro no nosso país, e também o quanto precisamos caminhar nos outros países da América Latina. No que concerne pensar nas obras literárias produzidas desde a aprovação da lei, algumas barreiras que ainda precisam ser transpostas como: a garantia de que mais escritores (as) negros (as) tenham acesso ao mercado editorial para lançar suas obras; a garantia de acesso a essas obras pela população e a sua presença nos acervos das instituições de ensino; a presença dessas obras nas atividades com educadores (as) durante as formações continuadas e no currículo das instituições.

Sabemos das dificuldades de aplicabilidade da lei no currículo real das instituições, no entanto, não podemos esquecer que ao longo dos seus quase 20 anos de existência, conseguimos efetivamente fazer com que livros de literatura infantil afro-brasileira chegassem nos acervos das bibliotecas das escolas do país inteiro. Esses livros com novas propostas de representações positivas de personagens negros e sobre temáticas que transpassam cotidianamente as relações étnico-raciais e refletem diretamente nos processos de construção das identidades em formação

das nossas crianças estão presentes nos acervos das bibliotecas. O que acontece é que em algumas instituições racistas esses livros não são muito utilizados durante as atividades cotidianas.

A literatura infantil afro-brasileira apresenta uma nova perspectiva que visa romper com as obras de literatura infantil que possuem abordagens que evidenciam a cultura europeia. Os castelos, as princesas e príncipes de olhos claros, de cabelos longos e lisos, apresentam para as crianças brasileiras que são em sua maioria negras, espaços geográficos, costumes, valores, traços físicos e realidades distantes das delas.

Nesse sentido Munanga (2005, p.35) alerta que

[...] a maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que lhe inculcam não é a de seu povo; a história que lhe ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados lhe falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da história e da geografia das metrópoles; o mestre e a escola apresentam um mundo muito diferente daquele que sempre a circundou. (MUNANGA, 2005, p.35)

Assim a literatura infantil afro-brasileira se constitui como um instrumento de transformação que sugere novos modos de conceber a população negra no mundo. Deste modo, através de seus enredos e imagens, ela aborda de maneira sensível, assuntos relacionados à identidade e a cultura dos afrodescendentes já que as demais obras não contemplam essas temáticas.

Por certo, como bem pondera Lobo (2007) se trata de

[...] uma produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (LOBO, 2007, p. 315).

Embora se pretenda através da literatura infantil afro-brasileira dar espaço para que autores(as) negros(as) possam escrever de forma crítica sobre temáticas que englobam as seu universo existencial, não podemos esquecer que existem autores(as) brancos(as) que também dão a sua contribuição ao dar visibilidade a algumas dessas temáticas que precisam ser revistas por todas a sociedade brasileira.

Deste modo, como afirma Lobo (2007) essa produção literária pretende resgatar, recontar a história do povo negro, apresentando de maneira positiva elementos de suas tradições culturais, religiosas, as suas danças, culinária, a tradição oral, a corporeidade e uma série de outros elementos que estão presentes nas histórias onde os negros são protagonistas.

O protagonismo negro nas histórias de literatura infantil afrobrasileira ajudam a fortalecer o caminho de descoberta da identidade étnico-racial das crianças. Durante esse caminhar somos alimentados por essa busca constante de representações que possam ajudar

nossas crianças negras a resistir e superar à imagem preconceituosa e estereotipada que lhes é atribuída cotidianamente.

Para Gomes (2003, p.6) a educação escolar, com a articulação educação, cultura e identidade negra gera a formação de processos densos, movediços e plurais que são construídos pelos sujeitos sociais através da história, por meio das relações sociais e culturais. Para ela, tais processos permanecem “[...] imersos na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, entre a memória e a história”.

É imprescindível considerar, como nos diz a autora supramencionada, que nem sempre as professoras e professores compreendem que por trás da recusa e da timidez, existe um complexo de inferioridade com relação ao negro que se estende por toda a sua trajetória escolar e social.

Segundo Mizael e Gonçalves (2015) ainda é preciso construir o desenvolvimento de atividade pedagógicas intencionais que tenham como foco as relações raciais, que se constituam com o sentido de desconstrução de estereótipos e da discriminação racial.

Na tabela abaixo, temos as obras que foram usadas pela professora da turma durante os meses de Agosto/Dezembro de 2020 com as crianças do Infantil V:

Tabela 1: Obras propostas pela professora da turma durante o período de observação

TÍTULO DA OBRA	AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO
Menina bonita do laço de fita ²³	Ana Maria Machado	1986
O amigo do Rei ²⁴	Ruth Rocha	1993
Bruna e a galinha d'angola	Gercilga de Almeida	2000
Meninas Negras	Madu Costa	2006
O cabelo de Lelê	Valéria Belem	2007

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

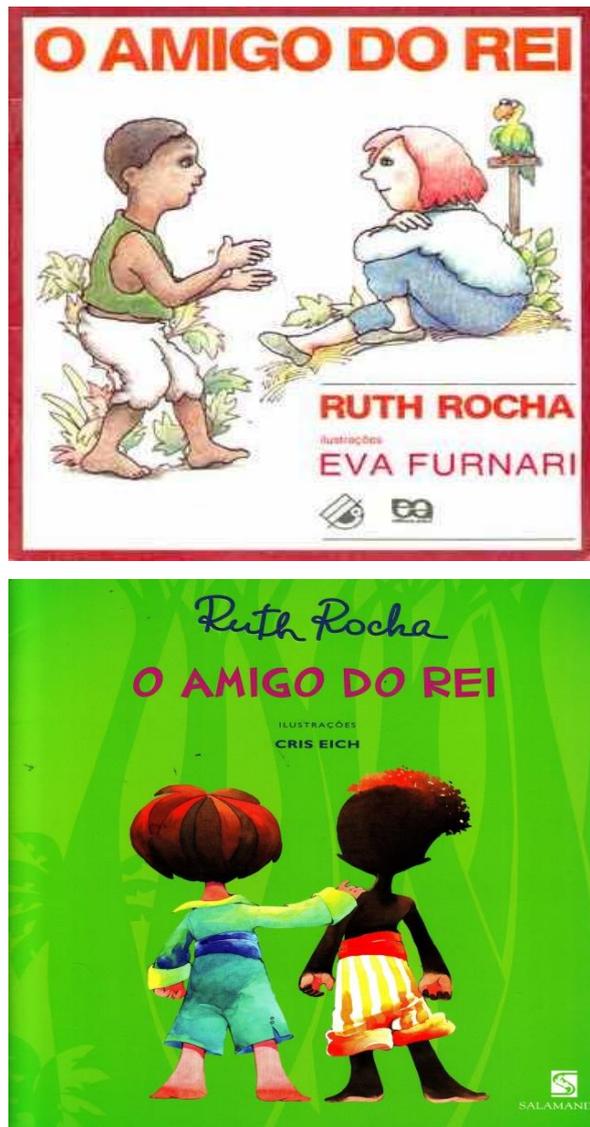
Algumas das histórias utilizadas pela professora reproduziam em seus enredos estereótipos que marcam profundamente os corpos negros, como a história *O amigo do Rei* de Ruth Rocha que tematiza a escravidão a partir da amizade de Matias que era negro escravizado e Ioiô que era branco filho do proprietário, propondo assim uma oposição do branco versus negro e liberto versus escravizado, buscando, no final, uma conciliação.

²³ Destacamos o ano de publicação da primeira edição, mas a versão utilizada pela professora foi à versão mais recente que tem atualizações nas ilustrações da obra.

²⁴ A versão utilizada com as crianças de 2009 também sofreu alterações nas ilustrações.

Na ocasião em que a obra foi utilizada o foco da história ficou apenas na questão da amizade, e as crianças foram convidadas a desenhar o(a) seu(sua) melhor amigo(a), pouquíssimas crianças deram retorno dessa atividade.

Figura 14 - Capas da primeira edição da obra *O amigo do rei* de 1993 e da versão mais atual de 2009



Fonte: Google Imagens

Destacamos também a obra *Menina Bonita do Laço de Fita* de Ana Maria Machado, que segue sendo muito utilizada nas vivências da educação infantil. Como podemos ver abaixo as ilustrações da versão mais atual que é utilizada nas escolas apresenta alterações que destacam de forma mais positiva os traços físicos da protagonista da história.

Figura 15 - Capas da primeira edição obra *Menina Bonita do Laço de Fita* de 1986 e a capa da oitava edição de 2010



Fonte: Google Imagens

São visíveis as transformações entre as capas, que aconteceram após a Lei 10.639/03. A mudança dos ilustradores responsáveis pela forma como as crianças negras são representadas na narrativa apontam os ganhos alcançados por meio dessa lei. Em *Menina Bonita* podemos perceber a mudança do cabelo através do penteado afro mais elaborado que a deixa com aspecto físico mais favorável, e a ilustração do coelho olhando para ela, demonstra o afeto e o encantamento que ele tem por ela.

Com relação a essas mudanças, a pesquisadora Ana Célia da Silva, referência na luta contra o racismo no Brasil desde 1970 quando ingressou no Movimento Negro Unificado, realizou em suas pesquisas de mestrado e doutorado, esse trabalho de denúncia sobre como éramos tratados na literatura e nos livros didáticos, onde as ilustrações eram grosseiras e menos humanizadas.

Segundo Silva, A. (2011), p. 95)

A transformação da representação social, que os autores e ilustradores constroem a partir da reconstrução da sua própria identidade étnico-racial, nos remete aos determinantes dessa reconstrução que, em grande parte, não pode ser atribuída à educação formal. Essa aceitação pode ter sido produzida em virtude de vários fatores que forneceram atributos positivos a essa identidade, possibilitando a ressignificação do estigma. Tais fatores podem ter sido a religião afro-brasileira, a cultura africana reelaborada, as instituições político-culturais, entre outras. Enquanto núcleos formadores paralelos à educação formal, a educação para o reconhecimento e aceitação das diferenças desenvolvida pelas instituições negras e professores pesquisadores militantes, junto aos professores e alunos dos diversos níveis de ensino, tem contribuído, em grande parte, para a construção da identidade étnico-racial dos afrodescendentes. (SILVA, A., 2011, P. 95)

Os fatores destacados por Silva (2011) que contribuíram para a transformação da representação das/os personagens negras/os, fazem parte das mudanças de ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira, alcançadas pela lei 10.639/03. Então ao longo desses 20 anos, percebemos a construção de representações mais justas e sem tanta discriminação depreciativa nos livros e materiais didáticos, o que tem refletivo positivamente na construção da identidade étnicoracial da população negra no Brasil.

Ainda sobre a análise da obra *Menina Bonita do laço de Fita*, as autoras Araujo, Silva e Ferrando (2017, p. 282) ressaltam que não há na narrativa um momento em que a menina bonita faça a experiência de descobrir por si mesma os motivos que fazem com que ela seja pretinha. Sendo assim, mesmo com a apresentação de alguns elementos de valorização da população negra, essa ausência presente na obra não colabora efetivamente para a construção de uma identidade negra positiva. As crianças fizeram apontamento relevantes a partir do contato com essa obra que serão analisados mais adiante com maior profundidade.

Durante as observações das obras utilizadas pela professora, e após os registros da participação das crianças durante as atividades propostas conversamos sobre como tais obras foram selecionadas e que critérios eram utilizados para essa seleção, e sobre essa questão ela relata que:

*“Quando eu fui escolher as histórias eu queria toda e qualquer história que o personagem fosse negro. Eu não tinha esse olhar mais afinado, como você, que apontou os critérios que você queria avaliar era a questão da percepção do cabelo e da cor. Eu não, pra mim bastava ter um personagem negro que eu já representava e não é assim, tem que ter o personagem negro, tem que ter a imagem da família negra, mas de forma assertiva. Então eu fui amadurecendo essa ideia, no início eu peguei *Menina bonita do laço de fita*, peguei outras histórias bobinhas né, mas depois eu fui me preocupando mais com o enredo da história. Você me deu esse toque e aí foi um insight que eu tive através da sua mediação. Aí eu fui percebendo como era importante ver o enredo da história, o contexto, o que aquele personagem estava pedindo, o que aquele personagem estava anunciando, qual a importância daquele personagem, se é pertinente, porque pode ser uma história com menino negro, mas muito boba, muito sem sentido. Então assim isso foi amadurecendo ao longo desse trabalho. Então no*

final eu já me preocupava muito em ler o enredo da história, perceber as características das roupas, o cabelo da menina, qual contexto, ela tinha pai, tinha família, isso foi me sensibilizando, me preocupando mais no critério para eu escolher a história no final da pesquisa.” (Entrevista com a professora da turma/Dez.2020, Grifo meu)

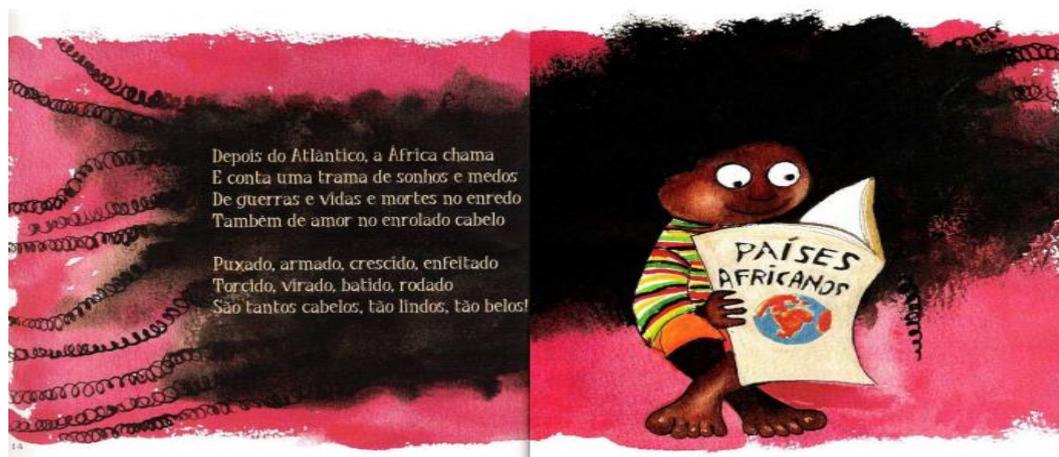
É muito significativa essa reflexão dessa professora branca sobre o processo de amadurecimento vivido por ela durante esta pesquisa realizada durante a pandemia. Esse relato mostra como ela estava aberta a refletir sobre o corpo e o cabelo crespo através da literatura. A partir das reflexões que fui propondo sobre o protagonismo negro nas obras de literatura infantil afrobrasileira, ela foi compreendendo a necessidade de analisar com cautela todos os elementos da narrativa, para perceber se de fato aquela história favorece a construção de uma representação social positiva sobre a população negra.

No decorrer da pesquisa a proposição pela professora das obras: *O cabelo de Lelê, Bruna e a galinha d'angola* e *Meninas Negras*, foram exemplos desse amadurecimento positivo em sua prática docente.

Na obra *O cabelo de Lelê* de Valéria Belém, vemos alguns elementos marcantes da personagem Lelê de não aceitação de uma identidade étnico/estético-cultural que é simbolizada na história pelo seu cabelo crespo, e a acompanha até o momento onde ela compreende as suas raízes e o funcionamento de sua cultura. Em determinado momento o cabelo dela ocupa duas páginas do livro, o que chama bastante a atenção e permite uma apreciação e identificação por parte do leitor e da leitora. Outro ponto marcante na obra é justamente o fato de Lelê, ao se questionar sobre o porquê de seus cabelos serem volumosos e crespos, buscar respostas em um livro.

É a partir desse momento ela começa a analisar e tentar compreender a sua identidade. Ao ter contato com a diversidade dos cabelos presentes no continente africano apresentada pelo livro ela começa a gostar do seu cabelo.

Figura 16 - Lelê procurando respostas sobre seus cabelos crespos no livro



A história *Bruna e a galinha d'angola* de Gercilga de Almeida tematiza para as crianças sobre as possibilidades de acolhimento e a importância dos afetos. O fato da personagem ter nome fortalece a sua identidade e o reconhecimento de sua ancestralidade na obra. Para Souza (2021) as feições ilustradas no rosto de Bruna por serem singelas ao apresentar com delicadeza seus traços físicos possibilitam a criação de um processo de identificação entre as crianças.

Figura 17 - Bruna ilustrada por Valéria Saraiva com vestido de pintas brancas fazendo referência à Galinha D' Angola que está em seu colo



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Os detalhes apresentados pela imagem da menina evidenciam ao leitor e à leitura uma personagem cercada de cuidado, carinho e afeto. Souza (2021) continua pontuando que a caracterização de Bruna é um aspecto importante, uma vez que existem muitas obras que reforçam através das ilustrações nos livros infantis, representações estereotipadas de meninas e meninos negros de forma pejorativa, sem uma preocupação com os desconfortos que essas ilustrações podem causar às crianças negras.

Durante as observações notei que as crianças após o contato com as obras e seus personagens negros, eram convidados a falar sobre o que mais haviam gostado na obra e depois desenhar os personagens. Através do contato virtual, as histórias eram disponibilizadas em formato de vídeos no Youtube. Eram construídas inicialmente poucas interações e aprofundamentos das narrativas de aproximação relacionando os personagens com as realidades pessoais das crianças e seus corpos.

Diferente da experiência presencial onde podemos construir um ambiente propício para esse momento, provocar interações e até mesmo mediar possíveis questionamentos que possam surgir a partir das narrativas propostas, as aulas em formato remoto no ambiente virtual nos desafiaram a pensar estratégias de escuta para garantir a presença das crianças durante as

atividades. Ao refletir sobre os desenhos das crianças como documentos históricos destacamos eles como

[...] uma fonte documental que traz, entre outros aspectos, a memória da infância e da história do desenho. Além de apresentarem oportunidades para que os adultos e adultas conheçam mais detalhadamente a infância, favorecem a construção de olhares mais detalhados e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo. Seus trabalhos resultam de pesquisa pessoal, da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e que ao mesmo tempo constroem. (GOBBI, 2012, P. 137)

Como em muitos momentos durante as aulas virtuais não foi possível ver as crianças nem ao menos por chamadas de vídeos simultâneas, precisei sensibilizar ainda mais o olhar para escutá-las através dos desenhos que nos garantiram nesse momento de distanciamento social a possibilidade de olhar, sentir e ler o que as crianças tinham a nos dizer. Assim buscou-se

[...]a construção de olhares rigorosos, minuciosos e práticas reflexivas sobre as relações sociais e como as crianças ordenam sua percepção de mundo e nos apresentam em seus traçados e assuntos selecionados. É problematizá-los como narrativas culturais criadas na infância pelas crianças comportando nisso a imaginação e demais elementos de suas vidas inventadas ou experienciadas cotidianamente e que contribuem com a elaboração e construção culturais numa relação clara entre distintas gerações e pessoas de mesma idade. (GOBBI, 2014, p. 155)

Para Gobbi (2014, p.157) é importante respeitar nas análises dos desenhos, o distanciamento presente por causa do afastamento etário, permitindo-se conhecer a “existência de outro modo explicativo que, ora vai ao nosso encontro, ora resiste e nos escapa, necessitando que outras portas de entrada sejam abertas”. Assim como a autora não se pretende ser porta-voz da infância, e sim conhecê-la por ela e com ela.

A partir das observações iniciais dos desenhos sobre a história Bruna e galinha d'Angola, que foi disponibilizada em formato de vídeo no grupo do WhatsApp da turma onde as crianças foram convidadas a desenhar a protagonista da história e sua galinha, pude perceber que algumas crianças não coloriram o desenho da Bruna, outras a pintaram de marrom e reproduziram cada um do seu jeito o penteado do cabelo dela.

Após a criação dos desenhos as crianças sempre eram convidadas a gravar vídeos e áudios narrando os seus desenhos, mas inicialmente nenhuma delas deu retorno dessa forma, embora a professora incentivasse essas práticas.

Segundo a professora, a metade da turma era constituída de alunos novos, e eles tiveram apenas um mês de contato presencial antes do isolamento social. Então essa situação impediu uma relação mais próxima entre as crianças e ela. Na maioria das vezes, as crianças que gravavam os vídeos eram os alunos que haviam tido contato com ela no ano anterior, durante o Infantil IV.

Eu e a professora também realizávamos esse processo. Participávamos das vivências, falando sobre os nossos desenhos como forma de incentivá-los e encorajá-los a se envolverem também.

Figura 18 - Desenhos feitos pelas crianças representando a personagem Bruna com sua galinha d'Angola



Fonte: Acervo da pesquisadora

A obra *Meninas Negras* de Madu Costa utilizada pela professora durante as observações iniciais, ajudou no processo diagnóstico a pensar nas possibilidades de instrumentos que poderiam ser usados com a turma.

Em *Meninas Negras* a partir da valorização dos seus antepassados, de sua cultura e sua cor, as crianças puderam encontrar uma oportunidade lúdica de reforço da autoestima, através de Mariana, Dandara e Luanda que falam de forma muito sensível e positiva de seus traços físicos, de seus sonhos, e das descobertas que as levam a aprender e respeitar sua ancestralidade africana.

Figura 19 - Desenhos feitos pelas crianças representando Luanda, Mariana e Dandara



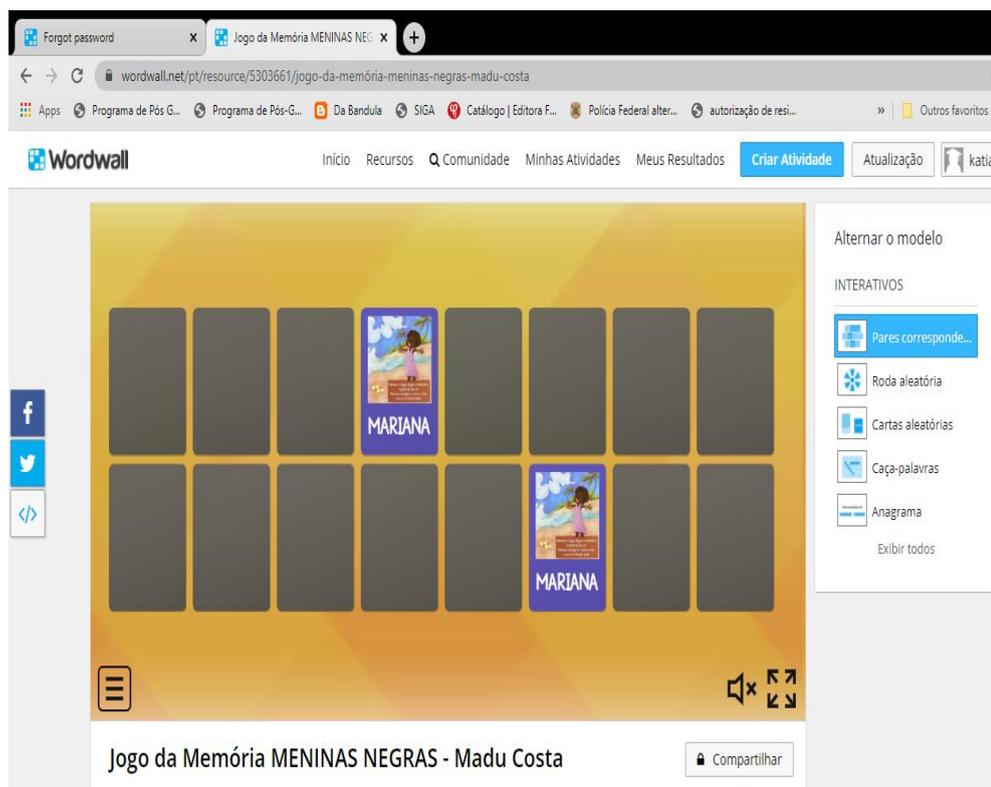
Fonte: Acervo da pesquisadora

Durante essa atividade sugeri a professora que utilizássemos um jogo da memória virtual sobre a história Meninas Negras pelo Word Wall²⁵, que é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas e interativas que podem ser acessadas em qualquer dispositivo habilitado com internet. O link foi encaminhado primeiro para a professora da turma e ela encaminhou depois para o WhatsApp da turma ficando assim disponível para as crianças.

Na figura 19 encontramos uma imagem do jogo da memória virtual com as personagens da história meninas negras. Era preciso o auxílio dos pais para acessar o link e escrever o nome das crianças. Depois elas eram encaminhadas para essa página e começavam o jogo.

O jogo ficava disponível por tempo indeterminado e podia ser jogado pelas crianças várias vezes. Ao final dos acessos a plataforma cria uma tabela com as informações das pessoas que haviam jogado.

²⁵ Disponível em: <https://www.ufjf.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associacao-entre-palavras/>

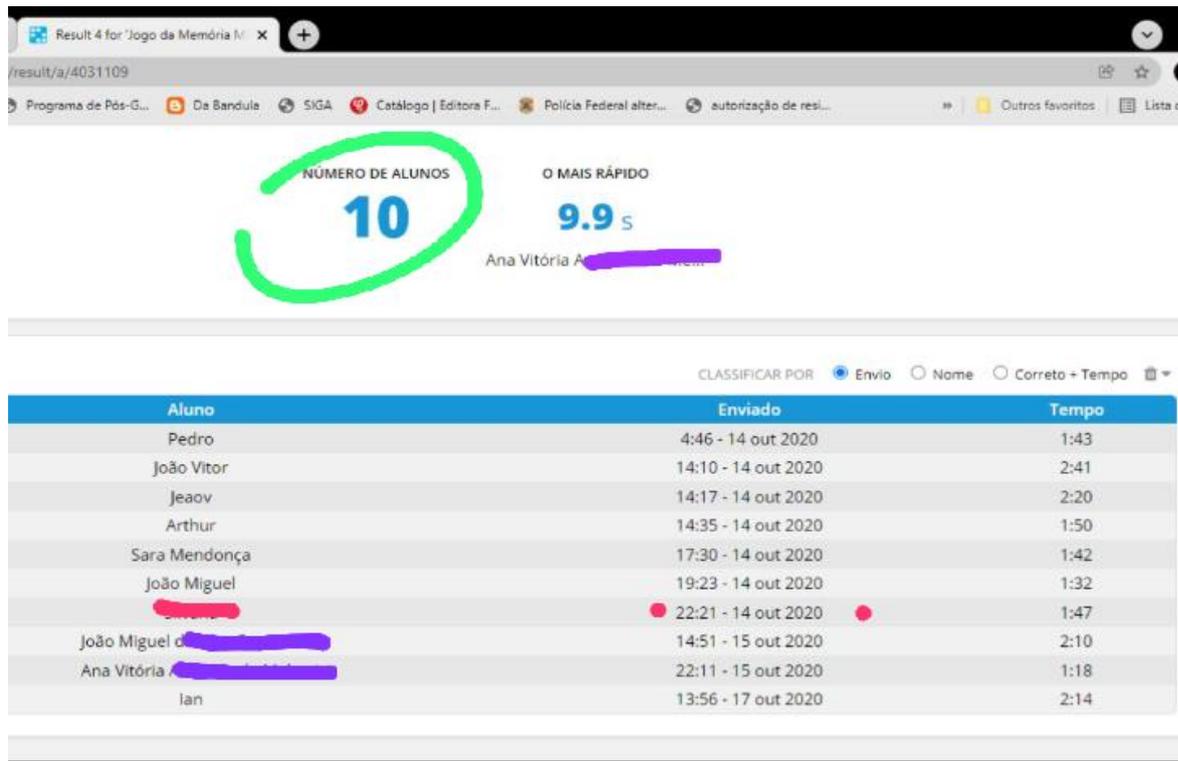
Figura 20 - Print da tela do jogo da memória virtual na plataforma Wordwall

Fonte: Acervo da pesquisadora

A ideia era a partir do contato das crianças com a plataforma analisar se ela era viável como ferramenta metodológica para ser usada durante a pesquisa. Pretendia-se também através dela incentivar e estimular as crianças a participar das atividades uma vez que nesse momento como me relatou a professora houve uma queda no retorno das atividades pelas crianças por causa do retorno dos pais ao trabalho. E além disso, é uma demanda que foi pensada para atender as necessidades do momento de pandemia que a professora da turma não conhecia e que poderá utilizar como complemento das atividades presenciais.

Participaram da atividade 10 pessoas, a plataforma considera todos como alunos, mas um dos participantes da pesquisa foi à coordenadora pedagógica, que esta com o nome coberto de rosa. As crianças que tiveram o cadastro feito com seus nomes completos também foram cobertos de roxo. Seis crianças realizaram a vivência com o jogo durante o mesmo dia, a maioria na parte da tarde e uma delas a noite. Outras duas crianças fizeram no dia seguinte uma pela tarde e outra a noite. E três dias após a proposição do jogo mais uma criança participou.

Figura 21 - Resultado da atividade no Wordwall



Fonte: Acervo da pesquisadora

Percebi ao empregar essa plataforma com as crianças, que pelo tempo de realização da atividade, elas não tiveram dificuldade em acessar e seguir as instruções do jogo da memória virtual. O que inviabilizou a utilização dessa estratégia virtual foi o acesso das crianças ao celular. Como elas realizavam as atividades pelo celular dos pais, o retorno não foi imediato, e somente uma criança jogou mais de uma vez. Também não tivemos retorno por áudio das crianças sobre como foi à experiência e se haviam gostado.

7 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO CRESPO

Para Teles (2010, p.25) as representações sociais de Serge Moscovici “[...] têm a função de prescrever, de indicar com precisão tradições, costumes, opiniões e mesmo preconceitos desde a infância”. Tal comportamento contribui para que os hábitos e costumes de um grupo sejam refletidos em suas representações e fortalecidos na atuação cotidiana dos sujeitos. Segundo De Castro Cruzoé (2014) a adoção desse referencial nas pesquisas em educação

(...) implica assumirmos uma perspectiva que considera que as representações sociais têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas e que o conhecimento do senso comum é um conhecimento legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico. Sendo assim, o referencial teórico das Representações Sociais, ao atuar

na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade educacional, numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua inter-relação. (DE CASTRO CRUZOÉ, 2014, p.110)

Deste modo, entendemos que a representação social possibilita ao sujeito a oportunidade de interpretar o mundo, facilitando a comunicação, e orientando as ações e comportamentos destes. Assim percebemos que a prática escolar não está imune a um conhecimento oriundo da interpretação, e da comunicação entre os sujeitos. É nesse contexto, segundo De Castro Cruzoé (2014) que concebemos que a identificação das representações que transpassam a realidade educacional podem contribuir com a análise dessa realidade.

Deste modo, as representações sociais se formam a partir de conjuntos de conceitos, frases e explicações geradas na vida cotidiana durante o decorrer das comunicações interpessoais. Assim se configuram como

“[...] formas de conhecimento que se manifestam por meio de elementos cognitivos, imagens, conceitos, categorias e teorias, mais que não se reduzem apenas aos conhecimentos cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, bem como possibilitam a comunicação entre os indivíduos. (TELES, 2010, p. 23)

Nesse interim, as representações formam-se a partir das relações interpessoais, nos mais diversos espaços sociais (escola, família, igrejas, ruas, etc.) e se manifestam das mais diversas formas. A seguir iremos observá-las por meio das obras de literatura infantil afro-brasileiras utilizadas durante as intervenções.

7.1 O que nos dizem as histórias escolhidas?

As observações iniciais nos abriram possibilidades de análise no contexto de pandemia e aulas remotas a compreensão das crianças, introduzindo outros livros, a meu ver, mais empoderadores, conforme mostra o quadro a seguir:

Tabela 2: Registro das intervenções

1ª intervenção	Dinâmica de apresentação <i>O mundo no Black Power de Tayó de Kiusam de Oliveira (2013)</i>
2ª intervenção 3ª intervenção	<i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!</i> de Lucimar Rosa Dias (2012)
4ª intervenção	<i>O menino Nito</i> de Sônia Rosa (2008)
5ª intervenção	<i>Uma princesa diferente?</i> de Cristiane Sousa (2018)

6ª intervenção	Dinâmica <i>Meu reflexo no espelho</i>
7ª intervenção	<i>Quero meu cabelo assim</i> de Marcelo Franco e Souza (2012) Dinâmica de encerramento

Fonte: Diário de campo da pesquisadora

Figura 22 - Livros utilizados nas intervenções



Fonte: Google Imagens

As intervenções eram realizadas duas vezes por semana. Os vídeos com as contações das histórias e as dinâmicas era gravadas por mim com antecedência e disponibilizadas para as crianças sempre pela manhã, ficando disponível para receber o retorno no período da tarde e às vezes a noite. Em alguns momentos, recorri a alguns vídeos já disponíveis no Youtube das histórias, mas sempre procurava gravar vídeos e áudios para que as famílias e principalmente as crianças pudessem me conhecer.

As primeiras três obras utilizadas durante as intervenções com as crianças, são obras escritas por professoras negras e esse detalhe da experiência docente atrelado à militância negra permitiu a criação de obras muito potentes.

A obra *O mundo no Black Power de Tayó* escrito pela querida Kiusam de Oliveira²⁶ tem uma importância sentimental muito grande para mim. Essa foi a primeira história

²⁶ Doutora em Educação e Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo. É Artista multimídia, arte-educadora, bailarina e coreógrafa. Atualmente se dedica somente a escrever e ao trabalho terapêutico. É também Iyálorixá e Contadora de histórias da mitologia afro-brasileira. Disponível em: <<https://5wcorreei.com/speaker/kiusam-de-oliveira/>> Acesso em: 11 de Mar. 2022

de literatura infantil afrobrasileira que eu conheci, na altura estava com 23 anos realizando a graduação em Pedagogia. Lembro-me com carinho da contação realizada pela professora Kiusam durante um evento na Universidade Regional do Cariri – URCA em 2015.

Sentada no auditório, na terceira fileira, conheci Tayó, que me inspirou a aceitar os meus cabelos crespos. Foi naquele dia que decidi começar meu processo de transição capilar.

Ver como Tayó aos seis anos de idade, resistia e era feliz por ser negra e ter cabelo crespo com penteado Black Power, me fez recordar que antes de ir para escola eu era livre e feliz com meu cabelo solto também. A escola com todas as suas regras de padronização fizeram com que meus cabelos fossem mantidos sempre presos e depois para me sentir aceita na Universidade sempre alisados.

Figura 23 - Tayó no colo de sua mãe



Fonte: Google Imagens

Assim pensando em toda a representatividade de Tayó, esta foi à história escolhida para a primeira intervenção. Kiusam de Oliveira (2013) apresenta uma personagem cheia de autoestima, que consegue enfrentar as agressões direcionadas a ela pelos seus colegas de sala por causa de seu cabelo Black Power.

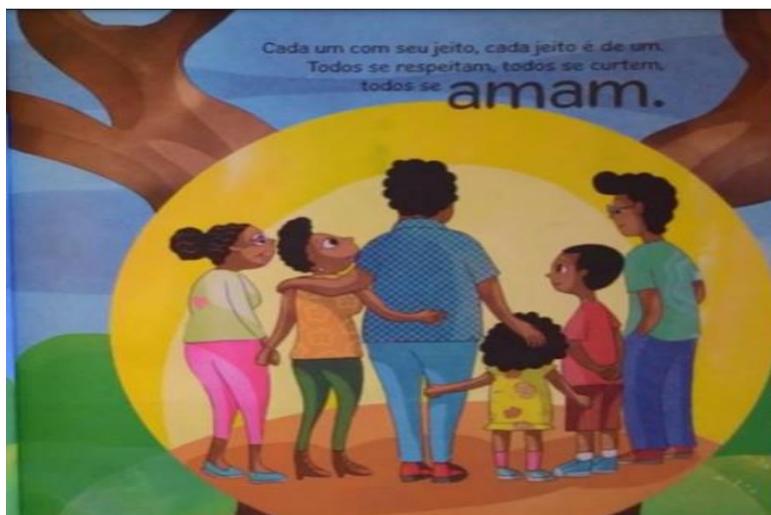
De forma muito assertiva e sensível, a autora constrói uma narrativa onde o cabelo crespo de Tayó se transforma em símbolo da riqueza cultural do povo negro e solo fértil da imaginação de uma menina negra feliz e empoderada.

Durante a intervenção com a história *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um*, escrito pela professora Lucimar Rosa Dias²⁷ as crianças conheceram a protagonista Luanda e a

²⁷Professora da Universidade Federal do Paraná atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação na Linha Educação, Diversidade, Diferença e Desigualdades sociais. Doutora pela USP e mestra pela UFMS com graduação em Pedagogia. Tem como foco de estudos e ação tem sido a ERER e a formação de professores/as com

sua família. No início da obra Dias (2012) descreve as coisas que Luanda mais gosta de fazer: pular degraus da escada, brincar de girar no parquinho, comer chocolate, ler livros, ir para a escola, cantar, jogar bola, montar quebra-cabeça e estar em família.

Figura 24 - Luanda junto com a sua família



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Ana Célia Silva (2011) em seu livro, *A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou?*, nos mostra a importância de estarmos atentos aos detalhes, para não reproduzir estigmas racistas. A pesquisadora pontua que às ilustrações das famílias negras era praticamente inexistente nos livros e quando aparecia não era positivada. Com relação à organização familiar para o povo negro ela destaca que:

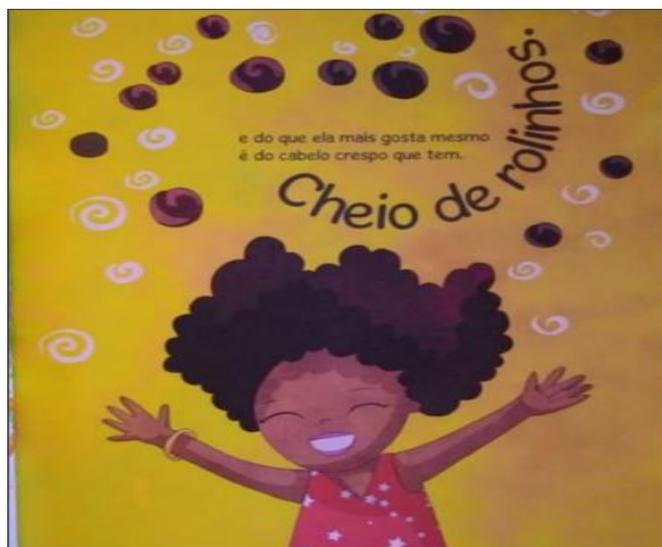
[...] após a abolição, constituiu-se no primeiro grupo social de coesão, apoio mútuo, cooperação e solidariedade, tendo assim gerado a comunidade negra. A família negra pode gerar e fortalecer as diversas identidades, a autoestima e também a baixa autoestima, porque ela é a matriz construtora desses elementos, o espaço da ancestralidade, da afetividade, da emoção, da aprendizagem dos diversos padrões sociais. (SILVA A., 2011, p. 109)

A escolha dessa narrativa se deu de forma propositiva justamente para que as crianças pudessem conhecer essa família negra como protagonista. A ilustração de Luanda abraçada com seus familiares, simboliza a ancestralidade e a afetividade, que é alicerce para a “construção de identidades plenas, fortalecidas e abertas às trocas, tornando-se, com isso, também mais um elemento de construção/reconstrução da identidade e autoestima negra”. (Silva A., 2011, p.114)

Ao longo da narrativa são descritos também as atividades individuais realizadas pelo pai, a mãe, os dois irmãos e a avó, sempre reforçando as subjetividades de cada familiar. Assim

de forma afetuosa e respeitosa eles vivem em harmonia mesmo sendo cada um do seu jeitinho. Vivendo nesse contexto Luanda cresceu amando o sua pele negra e o seu cabelo crespo.

Figura 25 - Ilustração da Luanda sorridente ressaltando seu cabelo crespo



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Deste modo, ao dar destaque a esses detalhes, Dias (2012) situa esse corpo negro como atuante dentro de uma infância que resguarda os direitos básicos de toda criança no Brasil. Luanda representa a possibilidade de uma infância negra que possui autoestima construída individual e coletivamente, vivendo a negritude em sua plenitude.

A terceira obra utilizada foi à obra *O menino Nito* de Sonia Rosa²⁸. Na construção dessa narrativa, Rosa (2002) que é professora e escritora negra, nos convida a pensar em uma nova construção afetiva do corpo negro masculino através das vivências do protagonista Nito e da sua família.

Para a intervenção com essa obra, além do vídeo animado do Youtube, desenhei os personagens da história e confeccionei fantoches de papelão para poder apresentá-los para as crianças de forma mais lúdica. Fiz um vídeo ressaltando as características físicas e a personalidade de cada dos personagens, e contextualizei sobre o ambiente acontece à narrativa.

²⁸ É Mestre em Relações Étnicas Raciais no Centro Cefet/RJ, pedagoga, professora e contadora de histórias. Sua obra literária é repleta de personagens negros em protagonismo. Atualmente se dedica aos trabalhos ligados ao Letramento Racial e à Literatura, especificamente a literatura afro brasileira. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/492594181/sonia-regina-rosa-de-oliveira-dias-de-jesus> Acesso em: 11 de Mar. 2022

Figura 26 - Apresentando para as crianças os personagens da história Menino Nito



Fonte: Acervo da Pesquisadora

O nome Nito escolhido pela escritora é uma variação do nome do menino, que se chama Bonito. Esse detalhe no nome do protagonista principal é muito importante de ser considerado, uma vez que ele representa um atributo estético positivo que é ressaltado logo nas primeiras páginas do livro: **“Quando Nito nasceu foi uma alegria só. Todo mundo ficou contente. De tão gracinha que era, logo, logo, começou a ser chamado de Bonito. Bonito pra cá. Bonito pra lá, até ficar apenas Nito. Todo mundo achava lindo!”**. (ROSA, 2002, p. 3, Grifo meu)

Logo nas primeiras páginas do livro nos deparamos com as ilustrações de Victor Tavares que nos transportam para a casa de uma família negra, que esta reunida contemplando a beleza de uma criança negra que acaba de nascer.

Figura 27 - Nito no berço e sua família reunida ao seu redor, cheia de boas expectativas



Fonte: Acervo da Pesquisadora

A narrativa trata de uma das emoções mais reprimidas pelas crianças, principalmente pelos meninos, que é o choro. Sobre o conteúdo desse livro, Nascimento e Silva (2020, p.222) analisa que

O fato de uma criança negra ser o personagem principal de O menino Nito nos faz pensar que, se o choro já seria uma temática difícil de ser abordada no campo literário em relação ao gênero masculino, o choro de um menino negro se configura como algo completamente novo, pois a dor e o sofrimento de meninos e meninas negras e de suas famílias são completamente ignorados ainda hoje pelo Estado brasileiro (...) Quando Sonia Rosa lança luz em seu texto sobre o choro de um garoto, ela fura todo o bloqueio normativo de uma masculinidade estratificada. Ao longo da narrativa, o ilustrador faz uma analogia do choro preso a uma espécie de muro que vai sendo construído pelo menino: o choro preso seria, então, a resolução para Nito conseguir se adaptar à realidade de se tornar um “rapazinho”.

Quando Nito começa a repreender o choro, seus pais preocupados recorrem ao Doutor Aymoré, definido por Rosa (2002, p.10) como um velho ancião que tem como missão cuidar de “plantas e crianças”. Doutor Aymoré, representa na narrativa a presença da ancestralidade, que com a sabedoria dos antigos, após escutar atentamente Nito, encontra uma solução simples para resolver a doença do menino: **desachorar** todo o choro engolido. O neologismo criado pela escritora, ultrapassa a medicina, recorrendo de forma sensível a sagacidade dos mais velhos.

Figura 28 - Nito conversando com o Doutor Aymoré



Fonte: Acervo da pesquisadora

Outro detalhe importante dessa narrativa, foi o fato de o corpo negro aparecer ocupando essa profissão de destaque na sociedade. Segundo Fraga (2021) dados recentes de estudos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam um leve aumento no número de estudantes negros no curso de medicina no Brasil. Em 2016, o índice era

de 26,1% e em 2019, com o aumento do percentual este chegou a 27,7%. É bastante relevante esse pequeno aumento, símbolo de resistência da negritude, principalmente se considerarmos esse momento de grande regressão política que estamos vivendo, com um governo que tem demonstrado muitas atitudes racistas.

Um outro fator que ajudou na escolha dessa obra, foi que durante o retorno das atividades da crianças percebi uma maior interação e participação dos pais. Então através das crianças toda a família pode conhecer essa obra, uma vez que era preciso sempre de um adulto para a mediação e para ajudar no manejo com o celular durante as atividades. Procurei deixar explícito que o pai de Nito simbolizava a paternidade, e que na vida das crianças ela pode ser exercida também pelos avós, tios, irmãos ou primos mais velhos, padrastos ou padrinhos.

Rosa (2002) apresenta em sua obra concepções de masculinidade que são fortemente reproduzidas pela estrutura colonialista, patriarcal e machista da nossa sociedade. Sobre a relação de Nito com o pai, Nascimento e Silva (2020, p.223) destacam que é possível perceber na narrativa que

[...] as noções de agressividade e violência geralmente dirigidas a homens negros acabam sofrendo uma ruptura na medida em que são substituídas por imagens de masculinidade que envolvem atenção, carinho e afeto. Desse modo, a narrativa de Sonia Rosa contribui para que o pequeno leitor tenha contato, desde cedo, com um **universo contra hegemônico no qual os personagens masculinos negros evidenciam seus sentimentos e emoções e demonstram um relacionamento carregado do amor de um pai com relação a seu filho**. A partir de suas negritudes, construídas no espaço da literatura, eles apontam para uma possibilidade alternativa de (re)existir frente a um padrão masculinidade não afetiva. (NASCIMENTO E SILVA, 2020, p.223, Grifo meu)

Essa obra apresentou para as crianças e suas famílias uma narrativa de desconstrução do padrão de masculinidade ainda alimentado na nossa sociedade, baseado na agressividade e na violência que são diretamente atrelados a imagem dos homens negros. O amor transcende as páginas dessa narrativa, e o pai se permite chorar e refletir sobre a sua postura, a partir da relação estabelecida com Nito. Ter visto essa obra chegar até a casa das crianças e alcançado toda a família, foi algo muito positivo alcançado pelas aulas remotas durante a pandemia.

As últimas duas obras escolhidas para as intervenções fazem parte da coleção MAIS PAIC - Programa de Aprendizagem na Idade Certa²⁹. As escolas do estado do Ceará, principalmente as escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental possuem

²⁹Em 2015, o governador Camilo Santana lançou o MAIS PAIC - Programa de Aprendizagem na Idade Certa. A medida teve como finalidade ampliar o trabalho de cooperação já existente com os 184 municípios, que além da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano, passou a atender também do 6º ao 9º ano nas escolas públicas cearenses. A iniciativa apoia a aprendizagem dos alunos para que sigam com sucesso, tenham bons resultados e ingressem no Ensino Médio bem preparados. Disponível em: <<https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/objetivos-e-competencia>> Acesso em: 15 Mar. 2022

em suas bibliotecas as obras desta coleção e são instruídas pela Secretaria Municipal a realizar atividades e projetos com essas histórias.

Durante o momento de Pandemia a utilização dessas obras foi bastante intensa, pois elas eram sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação. A coleção lançada em 2015 possui pouquíssimas obras com protagonistas negros, e as narrativas quando existentes não são tão potentes como as obras que utilizamos inicialmente escrita por professoras negras pesquisadoras das relações étnico raciais na infância.

Já tem um tempo que é possível fazer o download das histórias no site do MAISPAIC, e essa ferramenta acabou sendo mais acessada pelas/os professoras/es durante as aulas remotas. Junto com o download do livro, podemos também baixar o vídeo com a contação da história ou o Podcast , e também acessar as opções metodológicas de como a história pode ser utilizada com as crianças, e foi justamente ver a forma superficial de abordagem de exploração sugerida que me fez escolher essas histórias.

Notei na atividade proposta acerca dessas duas histórias, que na hora do aprofundamento não se constrói espaço para que as crianças possam sensibilizar o olhar e refletir sobre os traços físicos dos personagens negros da história, e nem mesmo, sobre os processos de aceitação e rejeição do corpo negro e do cabelo crespo vivenciado por eles ao longo da narrativa. Nem tampouco são aprofundados os pontos importantes de aproximação que essas histórias têm com a realidade das crianças que vivem no Ceará.

Muitos/os professores/as por não estarem tão envolvidos e comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais, acabam reproduzindo a atividade tal como se apresenta, perdendo assim a oportunidade de uma reflexão mais potente sobre o protagonismo negro presente nessas histórias.

A primeira obra da coleção MAISPAIC utilizada com as crianças foi à obra *Uma princesa diferente?* de Cristiane Sousa. A escritora mora em Apuiarés, Ceará. É historiadora e pedagoga de formação, e este é seu terceiro livro publicado pela coleção Paic Prosa e Poesia, precedido de *As aventuras de Bernardo e Muriçoca e Arraial da Bicharada*.

Logo nas primeiras páginas do livro nos deparamos com a imagem da protagonista Ana sendo acolhida por mulheres negras de diferentes tons da cor e de diferentes gerações, que trazem em seus gestos a benção da ancestralidade, acolhida, cuidado e amor.

A narrativa se desenvolve a partir das vivências de Ana na escola. Um dos momentos que ela mais gostava, era quando a professora começava a contar histórias mágicas, de terras distantes, com seus príncipes e princesas.

Figura 29 - Ana sendo acolhida com muito amor pelas matriarcas da família



Fonte: Acervo da Pesquisadora

As crianças que aparecem na narrativa também são de diferentes tons de pele, e a professora de Ana é negra bem reconhecível pela cor mais escura. No entanto as obras que ela apresenta para as crianças são com personagens brancas, loiras, de pele clara, de olhos e cabelos também claros. E não se reconhecer nas histórias começa a mexer com a autoestima de Ana. Ao perceber a tristeza da menina, a professora propõe que as crianças pesquisem sobre princesas diferentes daquelas que ela havia apresentado.

Figura 30 - Professora de Ana contando histórias para a turma



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nessa grande viagem lúdica realizada pela turma, Ana conhece Zacimba Gaba que foi uma princesa guerreira nascida no século 17 no reino de Cabinda, em Angola, na África. Ao ser trazida a força para o Brasil em 1690 foi vendida com mais 12 súditos ao fazendeiro

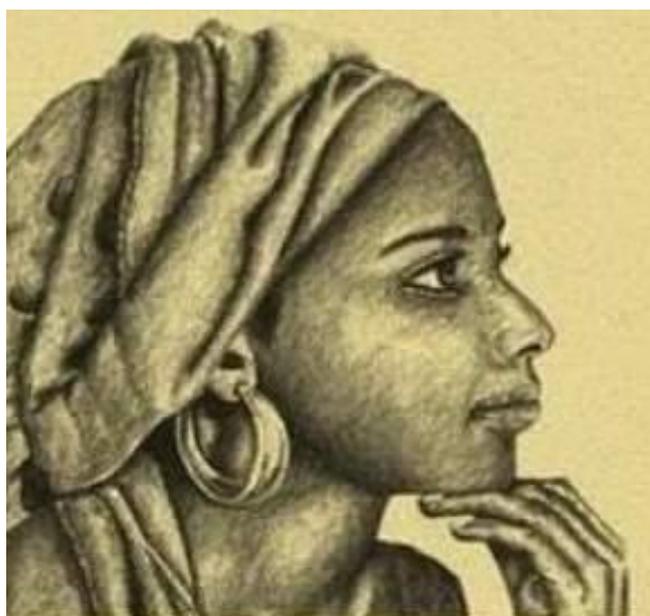
português José Trancoso. Por não aceitar se submeter às ordens dadas por ele, Zacimba foi cruelmente castigada. Trancoso não fazia ideia do status dela perante os angolanos, mas aos poucos percebeu que eles a tratavam diferente.

Segundo Criolo (2021), Um dia, Zacimba foi levada à Casa Grande, e após sendo chicoteada, agredida e estuprada, ela admitiu sua posição e Trancoso conseguiu confirmar que ela era uma princesa angolana. Para controlar qualquer possível levante dos demais escravizados, ameaçou que se acontecesse com ele ou sua família, ela morreria.

Zacimba e seu povo foram submetidos a inúmeras sessões de tortura física e psicológica, sendo chicoteados diariamente nos campos e isso fazia com que o sentimento de revolta pela liberdade dela aumentasse a cada dia. Passaram então a dar ao fazendeiro diariamente pequenas doses de um veneno de cobra que eles chamavam de “pó de amassar sinhô”. Quando Trancoso finalmente morreu envenenado, Zacimba ordenou a invasão a Casa Grande pelos escravizados que mataram os torturadores, mais pouparam a família do fazendeiro.

Ao comando de Zacimba, eles guerrearam contra os capatazes, até conseguir fugir, fundando um quilombo no Norte do Espírito Santo, hoje município de Itaúnas. Zacimba foi uma grande liderança entre os povos escravizados que lutavam por liberdade, se configurando como símbolo de resistência, coragem e sabedoria.

Figura 31- Ilustração representando Zacimba Gaba



Fonte: Google Imagens

Fiquei surpresa com essa obra, pois eu assim como as crianças e a professora da turma não conhecia Zacimba Gaba, então esse foi um ponto interessante apresentado durante as intervenções. Além do fato que na narrativa e nas ilustrações temos a possibilidade de propor

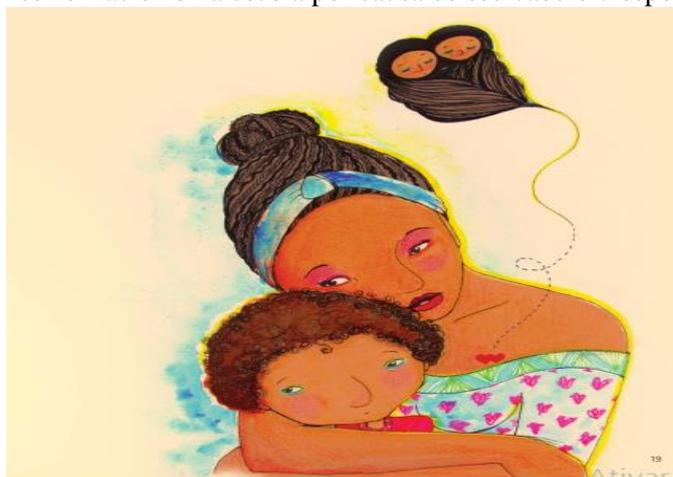
reflexões sobre a importância do acesso a diversidade étnico racial pelas crianças no espaço lúdico das nossas obras de literatura infantil.

A segunda obra utilizada da coleção MAISPAIC foi *Quero meu cabelo assim* escrita por Marcelo Franco e Souza que nasceu em Redenção, e tem formação acadêmica em Sociologia e Psicologia. Pela Coleção Prosa e Poesia do PAIC já publicou além desse, o livro infantil *Café com Pão, Bolacha não*.

A narrativa trata as vivências de Lucas e sua dificuldade de aceitar e gostar dos seus cabelos crespos. Na história o avô de Lucas lhe contava muitas histórias da África, de onde sua família havia vindo e histórias de Redenção, interior do Ceará, onde o avô morou por muito tempo. Após passar por um momento de constrangimento no pátio da escola, foi derrubado pelos colegas que ficavam gritando dizendo que seu cabelo era feio e encaracolado.

Depois de conversar com sua mãe, e contar como estava se sentindo com aquela situação, ela apresenta para ele o penteado Dreadlocks. Ao ver Lucas na manhã seguinte com os cabelos trançados a professora propõe que as crianças façam uma pesquisa sobre penteados para que vivam essa experiência de conhecer e respeitar os cabelos crespos.

Figura 32 - Lucas sendo acolhido pela mãe após sofrer racismo na escola por causa de seu cabelo crespo



Fonte: Google imagens

Ao apresentar Lucas para as crianças, procurei criar um espaço onde os meninos também pudessem expressar como se sentem com relação aos seus corpos e seus cabelos. Também busquei saber se algum deles já havia passado por alguma situação parecida no espaço escolar.

Em suma, com a escolha dessas histórias, buscou-se apresentar para as crianças que participaram da pesquisa, representações sociais positivas sobre o corpo negro e o cabelo crespo a partir das vivências de personagens protagonistas negros/ as que viviam através de suas situações cotidianas em família e na escola, experiências parecidas com as delas. Assim a partir dessas

mediações elas puderam nos mostrar formas diferentes de como expressão e criam as suas próprias representações sociais.

7.2 Representações sociais das crianças elaboradas a partir das intervenções

As análises das intervenções propostas foram feitas a partir das representações sócias das crianças ditas em palavras e também através dos desenhos que podem ser vistos, pois, como bem pondera Gobbi (2012), esses suportes mostram aspectos diversos das culturas nas quais as crianças estão inseridas.

A observação atenta dos desenhos nos permitiu refletir acerca do que as crianças disseram através dos seus, traços, formas e detalhes, e também seu silenciamento e dificuldade de falar sobre si através dessa linguagem artística. Somados às falas das crianças que chegaram através de áudios e vídeos, os desenhos nos permitiram definir as *unidades de sentido*.

Para Heloisa Szymanski (2004) é através do mergulho no texto transcrito a partir de repetidas leituras dos dados alcançados, juntamente com os movimentos de escuta das narrativas e o diálogo com elas que conseguimos obter as *unidades de sentido* que aglutinadas formam as nossas *constelações*. Deste modo segundo a autora sobredita

As unidades, já mesmo no processo de definição começam a agrupar-se em aglomerados significativos, que se denomina, agora, constelações. Na elaboração de constelações de significados, denominação preferível à de categorias, há tão somente uma organização da compreensão do pesquisador, que pode assumir as mais diferentes formas, variando de analista para analista. **À semelhança de um céu estrelado, várias constelações podem ser delineadas. Consta que os índios guaranis veem outras configurações de nosso céu e definem outras constelações, como “Tamanduá”, “Pote de Mel”. Índios do Xingu nomeiam inclusive os vácuos, onde não se vê nenhuma estrela e usam outros referenciais para se orientarem pelas estrelas e definirem seu calendário (Silva, 2003).** (SZYMANSKI, 2004, p.3)

Fui cativada por essa dimensão de constelação criada por Szymanski, inspirada na sabedoria da poética indígena guarani, que a partir da junção das unidades de sentido, me permitiu analisar com mais sensibilidade as novas configurações infantis sobre a temática aqui apresentada. A seguir apresento uma parte da análise onde identifiquei e organizei duas constelações a serem apresentadas a seguir e suas respectivas unidades de sentido³⁰:

- a) Corpo Negro: Quem é negro no Ceará? : “Moreno (a)” e “Aceitar-se” negra.
- b) Políticas de cabelo e suas ressignificações: Reprodução de estereótipos, Representatividade e Identificação Positiva.

³⁰ O “Quadro de constelações: representações das crianças sobre corpo negro e cabelo crespo” é apresentado completo no Apêndice A.

Cabe ressaltar que optei por apresentar as falas individualmente, identificando as crianças através da inicial do nome, sexo, idade, pertencimento étnico-racial apresentado no TCLE. No entanto, tais reflexões e análises serão aqui apresentadas em consonância com a realidade que toca tais questões a partir de reflexões que nos atingem coletivamente enquanto negras (os). Assim no decorrer dos tópicos a seguir irei contextualizar, a partir das falas das crianças, questões importantes experienciadas durante algumas das intervenções.

7.2.1 Corpo Negro: Quem é o negro no Ceará?

Trago aqui minhas análises tratando primeiramente da classificação moreno (a), uma vez que ao falar sobre o seu pertencimento étnico-racial ou quando foram utilizadas obras com protagonistas negras/os algumas crianças os identificaram desta maneira.

Segundo Mendes (2010) a identidade cearense já antes da abolição não considerava a mestiçagem entre índios, africanos e europeus assim como a elite nacional, que via nessas relações um impedimento para a formação de uma identidade nacional e fator de atraso do país frente às outras nações. O autor destaca que “em nenhum momento se considerou a presença de traços culturais africanos na construção da identidade mestiça cearense, o que garantia, segundo o ideal vigente na época, uma especificidade positiva ao caráter cearense” (MENDES, 2010, p.50); Assim foi fundada a falácia da inexistência negra na formação identitária do Ceará.

Mendes (2010) destaca que a ausência do negro nos espaços constituídos pela elite criava a ideia de escravos passivos e carentes de lideranças. Esse silenciamento imposto cotidianamente aos escravizados ajudou a criar uma percepção de ausência que vai chegar à negação de sua identidade enquanto negro e afrodescendente pelo Instituto Histórico do Ceará.

Assim como bem pondera o autor sobredito:

Homenageavam-se brancos abolicionistas, mas não havia qualquer referência à atuação dos libertos na luta pela liberdade, deixando-os à sombra de todo o processo. Era a construção de uma invisibilidade que se concretizaria mais tarde pelos mesmos intelectuais que viriam a compor o Instituto Histórico do Ceará e afirmar a ausência do componente negro na formação identitária cearense. **O fato de existir uma elite que defendia o fim do trabalho escravo, não significa que essa mesma elite enxergasse o negro como sujeito histórico possuidor de cultura própria. Um dos poucos, senão o único, fato histórico relatado pelos jornais da época em que negros protagonizam uma luta anti-escravista foi a greve dos jangadeiros liderados por Francisco José do Nascimento, o chamado Dragão do Mar.** (MENDES, 2010, p.56, Grifo meu)

É importante reforçar que o protagonismo negro citado pelos jornais da época se limita a citar um negro na luta dos jangadeiros que na verdade não era jangadeiro e sim Prático Mor. O autor citado relata ainda que esse desprezo da elite cearense contra a população negra se reflete não só no silêncio quando pensamos na atuação e nas lutas dos negros no processo

aboliconista pela liberdade, por exemplo, mas se evidenciam também ainda hoje, através das perseguições às manifestações culturais que carregam a presença da identidade negra e afrodescendente no Ceará. Assim essa invisibilidade da identidade negra no Ceará segue sendo acompanhada por tentativas constantes de embranquecimento da população negra por terminologias como o *moreno* que não contempla aqueles que se reconhecem como negros (as). (MENDES, 2010)

Durante a intervenção realizei a dinâmica do espelho: fiz um vídeo falando sobre mim, de forma bem lúdica e do meu pertencimento étnico racial, ressaltando meus traços físicos. Conforme ia me olhando no espelho, ia exaltando a beleza presente em cada pedacinho do meu corpo e enfatizando a minha negritude através do toque e da afirmação dos meus cabelos crespos. Falei dos pontos fortes da minha personalidade e das minhas emoções presentes no meu corpo durante a pandemia.

Essa atividade foi proposta já na metade do meu contato com as crianças, depois de um certo tempo de interação com elas, visando garantir que se sentissem mais confortáveis a falar sobre si comigo, já que nossa relação havia se estabelecido a pouco tempo e apenas através do espaço virtual. Encaminhei para as crianças no grupo e as convidei com a ajuda dos pais, a fazer também essa atividade. O retorno poderia ser feito através de vídeo ou áudio, respeitando a forma que as crianças mais se sentissem a vontade.

Os dois trechos destacados abaixo fazem parte do retorno de duas crianças durante a referida vivência, foram registrados pelos pais das crianças em áudio e transcritos no diário de campo referentes à dinâmica *Meu reflexo no espelho*. Procurei durante a escuta atenta dos áudios, perceber com sensibilidade as emoções e o envolvimento das crianças enquanto elas falavam, e também a forma como os pais mediavam às nossas vivências. Estando em contexto remoto a contribuição dos familiares foi extremamente necessário para que as informações pudessem chegar até as crianças com clareza. Nesse sentido destaco os diálogos abaixo:

*Diálogo 1 – “Pai: JM. como é a cor da sua pele?
J.M (menino, 5 anos, pardo): Ela é morena clara.”
Pai: E o seu cabelo como é?
J.M: Ele é preto e liso.
Pai: Você gosta dele assim?
J.M: Sim ele é mais bonito”.*

No diálogo acima realizado com a mediação do pai de JM, ao falar de sua pele, o menino diz que ela é *morena clara* e perguntado sobre os seus cabelos diz que ele é preto e liso e depois continua se referindo ao cabelo dele dizendo gostar do seu cabelo e que ele é o mais bonito.

A seguir analiso os estereótipos com relação ao cabelo presente nesse diálogo. Nele podemos perceber o distanciamento dos traços negros quando a criança se considera moreno, e os

artifícios utilizados para aliviar a preponderância da cor/raça negra na mistura racial quando ele usa o termo moreno a “claro”. Procurei aprofundar mais esse retorno mandando mensagem para o pai minutos após, mas não tive resposta. Infelizmente em tempos remotos às vezes os pais eram impedidos de responder e/ou de me permitir aprofundar mais as questões com as crianças, devido o horário que as atividades eram encaminhadas, as vezes a noite.

Diálogo 2 – “Mãe: L. qual é a cor da sua pele?

L(menina, 6 anos, negra): Marrom.

M: Marrom?

L: Uhum.

M: Passe a mão nos seus cabelos...

L: Passei!

M: Me diga uma coisa, como é o seu cabelo?

L: Preto.

M: E como ele é? É liso, é enrolado, é grande, é pequeno, como é?

*L: **É enrolado, e pequeno e cacheado.***

M: Você gosta dele assim?

L: Uhum.

M: Se você pudesse mudar uma coisa no seu cabelo, o que você mudava?

L: Nada não gosto.

M: E no seu rosto? Você gosta do seu rosto?

L: Uhum.

M: Se você pudesse mudar alguma coisa no seu rosto você mudaria?

L: Não, nada! (afirma com clareza)

M: Você gosta de tudo? (insiste a mãe) Do nariz, da boca? A cor dos seus olhos, você gosta?

L: Ahan... preto e branco.

M: Ah tá... se você quisesse colocar azul, você colocaria?

L: Não.

M: Não? Você gosta de tudo do jeito que está?

*L: **Só quando eu crescerse.***

M: Tá bom. Obrigada. Beijo. Manda beijo para as tias.

L: Tchou Tia Karol. Beijo para todo mundo.”

O diálogo 2 mediado pela mãe de L. durante a dinâmica do espelho nos permite reflexões interessantes. Os áudios dessa criança eram sempre encaminhados a noite entre as 18h e as 19h que era o horário em que a mãe chegava do trabalho e realizava a atividade com ela. Ao ver seu reflexo no espelho, L. destacou a sua cor marrom, após ser convidada pela mãe a tocar nos seus cabelos e senti-los ela disse que ele era enroladinho, pequeno e cacheado e no final da sua fala ao ser questionada pela mãe sobre se ela gostaria de mudar algo no seu corpo ela responde que quando crescesse mudaria.

Na mesma noite em que recebi o retorno, apenas depois de escutar algumas vezes percebi esse detalhe e encaminhei mensagem para a mãe dela no privado perguntando se poderíamos refletir a aprofundar alguns pontos do áudio anterior. A mãe dela foi bastante acessível e disse que no dia seguinte à noite antes eles me encaminharam o retorno.

Diálogo 3 – Continuação da vivência da dinâmica do espelho:

Mãe: ‘L. me diga uma coisa você é de que cor?’

L(menina, 6 anos, negra): Marrom.

M: Você sendo marrom, você acha que você é negra, que você é morena, que você é parda, que você é branca, loira, você é o que sendo marrom? É negra, é morena, é o que?

*L: **Morena.***

M: Então quem é negro é de que cor? Porquê se você é morena e você é marrom, então quem é negro é de que cor?

L: (Silêncio)... Não sei. (aí fala em tom mais baixo) preto...

*M: Você não sabe qual é a **cor do negro**?*

*L: Eu falei que era **preto**.*

M: Você acha que é preto?

L: Uhum.

*M: Você disse pra mim que estava feliz com todo o seu corpo, seu olho, sua boca, seu nariz, tudo, e que não queria mudar nada. Mas disse que quando crescesse mudaria uma coisa, alguma coisa. **O que é essa coisa que você quer mudar quando crescer?***

*L: **Meu olho e meu corpo.***

M: Mudar como seu corpo?

L: Comendo mais feijão.

M: Tu quer comer mais feijão?

L: Ahan.

M: Pra que? (Pergunta a mãe em tom de surpresa)

L: Pra ficar mais negra.

M: Ah e você quer comer mais feijão pra ficar mais negra? Então você quando crescer quer ficar mais negra?

L: Ahan.

M: É isso que você quer mudar no seu corpo?

L: Ahan

M: E no seu olho você quer mudar o que?

L: De azul.

*M: AH...você quer ser uma **negra de olho azul**? Porque esse olho azul?*

L: Porque eu gosto.

M: Você acha bonito?

L: Uhum.

M: Tá bom então. Muito obrigada. Quer mandar beijo para as tias?

L: Sim. Beijo Tia Karol, Beijo Tia Aretuza. Beijo para todo mundo”.

Na fala de L. de 6 anos, também percebemos, ao se definir como morena, um certo distanciamento da menina com relação as características físicas de quem são considerados negros, o que demonstra que a rejeição em ser considerada preta ou mesmo negro, uma vez que eles já percebem que essas categorias possuem atributos sociais negativos. L. também já expressa o desejo de alterar seu corpo quando o crescer, evidenciando como considera Gomes (2020) os conflitos que nos acompanham como negros, permeados de momentos de rejeição/aceitação de nossos corpos e nossos cabelos.

A resposta dela sobre comer feijão para ficar mais negra, vai de encontro com as respostas da menina protagonista na obra *Menina bonita do laço de fita*, que toda vez que era questionada sobre o porque de ser pretinha inventava algo: primeiro que caiu na lata de tinta, depois que bebeu muito café, comeu muita jabuticaba e também ia inventar que havia comido muito feijoada antes da mãe intervir. Na obra essa resposta reproduz um pouco dessa dificuldade de compreensão da personagem uma vez que não há na narrativa um momento em que a menina bonita faça a experiência de descobrir por si mesma os motivos que fazem com que ela seja pretinha.

Mesmo respondendo sobre o desejo de “*comer mais feijão para ficar negra*” esse processo de rejeição/aceitação do seu corpo negro aparece em alguns desenhos feitos por esta criança ao se desenhar através da ausência de cor no corpo dos seus desenhos. Nas observações em outras atividades pude perceber que os corpos dos desenhos seguem esse padrão de ausência de cor, que representa a cor “natural” do branco e da branca, simbolizando um embranquecimento.

Figura 33 - Desenho da L. (menina, 6 anos, negra) com a sua família



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Gomes (2020) ressalta que esse sentimento de negação é um componente muito presente no processo identitário do negro brasileiro ao longo da história. L. também destaca o desejo de mudar quando crescer mudar em seu corpo os olhos deixando-os azuis. As duas crianças citadas anteriormente são frutos de relacionamentos interraciais e nas filmagens de vídeo encaminhadas para o grupo pude ver que as mães de ambas são brancas. Essa questão pode influenciar também na forma como elas percebem seus corpos. Nesse sentido, a autora sobredita pondera ainda que “[...] o movimento de rejeição/aceitação do cabelo crespo e do corpo negro *diz alguma coisa* sobre a existência desse sujeito. A vivência desse movimento pode ser, ao mesmo tempo, dolorosa e libertadora, consciente e inconsciente.” (GOMES, 2020, p.145)

Em outros momentos as crianças perceberam as características dos personagens e os reconheceram como sendo negros, talvez mais por intervenção dos adultos que as acompanhavam durante as atividades por terem sido indagadas sobre a categoria moreno, como durante a intervenção com a obra *Uma princesa diferente* de Cristiane Sousa, que fala das reflexões de Aninha que é uma menina negra, que tenta se enquadrar no perfil das princesas brancas e ao ser questionada pelas crianças da escola por não poder ocupar aquele lugar, conhece através da professora várias princesas negras.

Diálogo 4 – “J.M (menino, 5 anos, Pardo): O cabelo da Ana é preto e a pele dela é marrom, ela é negra.

Mãe o interrompe rapidamente em tom de correção e diz: Morena!

J.M: Morena?

(questiona a criança e sem resposta a mãe continua perguntando sobre as características da personagem)”

A interrupção da mãe durante o áudio em que “corrige” o menino que verbalizou que a personagem era negra acima e o uso por parte dela do termo “morena” sutilmente fortalece processos de invisibilização da identidade negra no Ceará. Assim vemos como continua acontecendo tentativas de embranquecer os sujeitos, conscientemente ou não.

Diálogo 5 – “Irmã: A. qual é a cor da pele de Ana?

A.(menino, 6 anos, Pardo): A cor dela é marrom claro.

Irmã: E como é o cabelo dela? É liso ou cacheado?

A: Cacheado.

Irmã: Tem alguém na sua família que parece com a professora de Ana?

A: Acho que não.”

No diálogo 5 percebemos a dificuldade em se ver nos corpos negros dos personagens apresentados, mesmo tendo vários membros da família podendo ser caracterizados como negros. Esses breves diálogos nos instigam a pensar sobre: o que é “aceitar-se” negra(o), estando dentro de uma estrutura racista que sempre descaracterizou os corpos negros? Se precisamos aceitar é porque antes foi negado, e essa negação é marca que carregamos desde a história da formação das nossas identidades negras, que no processo de dominação colonial sempre foram tratadas pelo outro, como sendo inferior.

Munanga (2012) chama esse tipo de identidade como hétero-definição ou hétero-atribuição, justamente por se tratar de uma identidade moldada pessoas de outro grupo racial que ao se distanciar das crenças, costumes, hábitos, e outros signos constituídos pelos povos originários, toma como base seu próprio contexto cultural como critério para identificar e julgar, valorizar ou desvalorizar.

Araújo (2020) ressalta que,

A escravização da população negra foi o grande marco da imposição cultural europeia e do ocultamento das identidades individuais e coletivas de forma sempre violenta, tal como na mistura imposta entre as diferentes etnias para dificultar a comunicação entre os escravizados, de modo a evitar qualquer possibilidade de fuga; no tratamento como mercadoria e mão de obra barata; na comparação com animal principalmente na semelhança com os animais que carregavam carga (cavalo, mula) e considerado, assim, a ausência de “alma”, ou seja, tratava-se de um não humano. A ideia era afastar qualquer existência que pudesse apresentar semelhança com o ser branco (o humano), reforçando, nessa relação, o lugar de inferioridade do negro. A cultura e a ciência da população negra estavam nos trabalhos realizados de forma exaustiva, por exemplo, no preparo dos alimentos, no labor na agricultura, no trato com o ouro, nas construções arquitetônicas e em tantos outros saberes camuflados na riqueza construída e herdada pelo branco europeu. (ARAÚJO, 2020, p.64-65, Grifos meus)

O autor citado destaca alguns elementos que fizeram parte dos processos de inferiorização da população negra mediante a hétero-identificação realizada pelos brancos durante o regime escravagista, que camuflou as nossas contribuições históricas na construção desse país.

Depois de constituir riquezas para o outro-branco, a população negra herdou mazelas da desigualdade, como o abandono social e pobreza, e também sofreu um brutal apagamento da nossa identidade coletiva. Segundo Munanga (2012, p. 10) “o afastamento e a destituição da consciência histórica eram umas das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destituir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados”. Assim o apagamento e destituição da memória coletiva da nossa ancestralidade anterior ao período escravista, nos faz perceber que o padrão branco conseguiu com isso manter ainda hoje um lugar de referência universal de legitimidade e beleza a ser alcançado pelos grupos invisibilizados.

Durante a observação relativa à história Menina bonita do laço de fita percebemos na fala de A. (menina, 5 anos, negra) alguns momentos de desconforto e confusão, onde realidade e ficção ficaram misturadas, como podemos ver no diálogo de uma das crianças com a mãe depois do contato com a referida história:

*Diálogo 6 – “A (menina, 5 anos, parda): Eu gostei da menina com laço de fita!
(Responde com a voz bem clara, e assertiva)*

Mãe: Porque meu amor?

A: Porque eu gosto.

Mãe: Qual é a corzinha dela?

A: Ahn... assim. (responde a criança com a voz baixa, quase sussurrando)

Mãe: É igual?

A: É marrom.

Mãe: É marrom igual você?

A: Uhum.

Mãe: Ela é bonita?

A: É...(responde meio em dúvida, e após alguns segundos complementa)...eu acho.

Mãe: Que cor era o lacinho dela?

A: É vermelho. (Nesse momento a voz da criança fica audível como no começo do áudio)”

Chama atenção esse detalhe no tom de voz da criança ao responder, que demonstrou o seu desconforto ao escutar sua mãe dizendo que a cor dela e a cor da personagem da história eram iguais. Não foi ela quem fez essa descoberta, e ao que podemos sentir a mesma não agradou, causou na criança certo desconforto. Esse desconforto diz muito sobre a construção dessa criança conquanto sujeito em relação à própria imagem e também é resultado das relações sociais assimétricas das quais elas faz parte.

Em outro momento quando as crianças foram convidadas a falar sobre si e suas famílias, A. fez um desenho onde aparece com a sua família todos de mãos dadas. Olhando da esquerda para a direita encontramos: o pai, ela e o irmão mais novo no centro e a mãe do lado direito. O

pai, ela e o irmão estão pintados com lápis de cor marrom, enquanto o rosto e a perna da mãe dela esta pintado com lápis de cor bege.

Pelo desenho e pelos vídeos onde ela aparece realizando outras atividades podemos perceber que ela é fruto de um relacionamento interacial. Notei o desconforto dela ao ser comparada com a personagem negra pela mãe devido a outros desenhos feitos por ela. Dá para perceber que pela proximidade afetuosa com a mãe é branca ela carrega um certo desconforto na medida que sua cor e traços a aproximam mais do pai que é negro.

Figura 34 - Desenho feito por A. (menina, 5 anos, parda) retratando a sua família



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Deste modo, percebi que à manutenção desse mito da não existência de negros no Ceará, contribui para que as crianças desde pequenas através das suas vivências familiares e escolares vivam um distanciamento da negritude através da utilização da morenidade. Analisando os diálogos das crianças, notei em alguns momentos que esses processos de rejeição/aceitação do corpo negro já estão presentes nessas primeiras vivências do espaço escolar mesmo em tempos de aulas remotas.

7.2.2 Políticas de cabelo e suas ressignificações

“L(menina, 6 anos, negra): Eu gostei do cabelo.

Mãe: Porque você gostou mais do cabelo dela?

L: Porque é bonito, e o cabelo dela é igual o meu.”

Nessa constelação a partir dos dizeres das crianças sobre cabelo, encontrei falas sobre reprodução de estereótipos, e também de representatividades positivas relacionadas ao cabelo

cresto. Historicamente o cabelo crespo das pessoas negras foi desvalorizado como o mais visível estigma da negritude tornando-se a mais poderosa marca de servidão durante o período da escravização. Segundo Kilomba (2019, p 127) nosso cabelo

[...] acabou se tornando um símbolo de “primitividade”, desordem, inferioridade e não-civilização. O cabelo africano foi então classificado como “cabelo ruim”. Ao mesmo tempo, negras e negros foram pressionadas/os a alisar o “cabelo ruim” com produtos químicos apropriados, desenvolvidos por indústrias europeias. Essas eram formas de controle e apagamento dos chamados “sinais repulsivos” da negritude. Nesse contexto, o cabelo tornou-se o instrumento mais importantes da consciência política entre africanas/os da diáspora. Dreadlocks, rasta, cabelos crespos ou “black” e penteados africanos transmitem uma mensagem política de fortalecimento racial e um protesto contra a opressão racial.

Assim tratar dessas questões na pesquisa com as crianças nos permitiu perceber como os processos de rejeição/aceitação e resignificação que envolvem esse marcador tão importante de consciência política, são vistos e aparecem nas falas delas. Durante a dinâmica meu reflexo do espelho uma das crianças compartilhou:

Diálogo 7 – “Pai: E o seu cabelo como é?”

J.M(menino, 5 anos, Pardo): Ele é preto e liso.

Pai: Você gosta dele assim?

J.M: Sim ele é mais bonito.”

Essa associação do cabelo liso como cabelo mais bonito, faz parte do processo de manutenção da reprodução do padrão estético de beleza construído socialmente e determinou a classificação do cabelo crespo em contrapartida, como feio e ruim. Para essa criança parda, ter o cabelo liso a aproxima de certa forma do discurso da branquitude, que diz que cabelo liso é mais bonito. Podemos perceber que essa criança ao destacar isso já deve ter sido confrontada durante as suas vivências familiares com esses comentários sobre o seu cabelo.

Na intervenção com a história *Quero meu cabelo assim* de Marcello Franco e Souza, onde encontramos os dilemas e os processos de aceitação do cabelo crespo por Lucas que queria ter os cabelos lisos. Durante essa atividade infelizmente tivemos pouquíssimo retorno, e um deles nos chamou atenção pela forma como uma das crianças de referiu ao penteado de Lucas:

Diálogo 8 – “Profa. do Reforço: C. você achou certo o que fizeram com o menino Lucas?”

C(menino, 6 anos, amarelo): Não.

Profa. do Reforço: E alguém já falou mal do seu cabelo ou da sua pele, que te deixou triste?

C: Não.

Profa. do Reforço: Certo. E qual foi o penteado que a mãe do Lucas fez no cabelo dele você lembra?

C: Foi aquele estranho, tipo cabelo de minhoca.

Profa. do Reforço: Cabelo de minhoca? E o que foi que os amiguinhos dele acharam do cabelo de minhoca?
C: Ah... eles acharam bonito”.

Ao se referir ao cabelo trançado de Lucas, ele demonstra estranheza e o chama de cabelo de minhoca, o que me faz recordar, que dentro das práticas de racismo cotidiano, nossos corpos são considerados estranhos, exóticos e as vezes são animalizados. Nossos cabelos crespos são constantemente marcados por apelidos que sutilmente escondem o racismo cotidianamente direcionados aos nossos corpos negros. (KILOMBA, 2019)

Percebi também nas intervenções que para as meninas as histórias e as representações com relação aos cabelos crespos foram relatadas de forma positiva e causavam nelas uma conexão maior com as histórias.

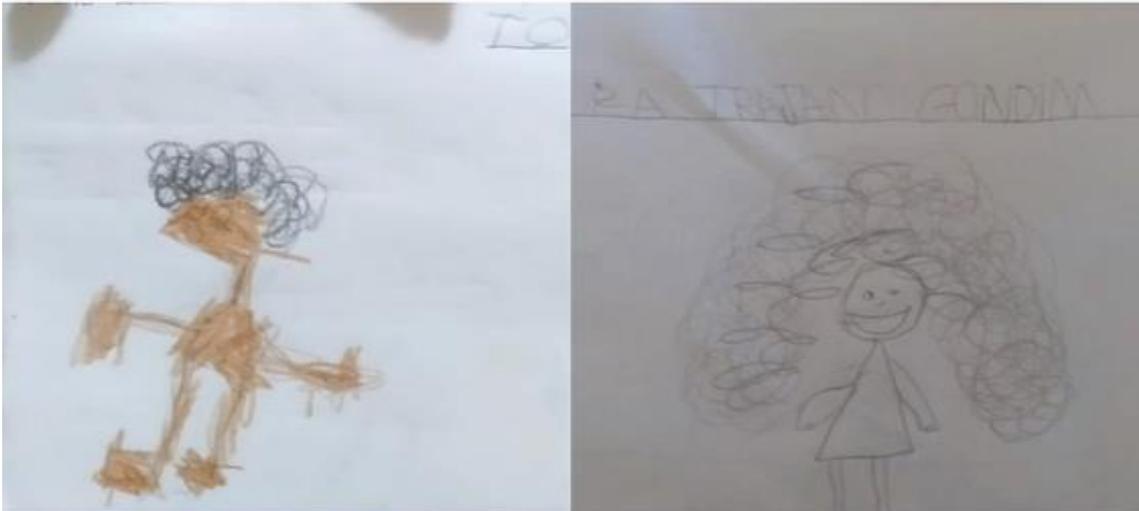
Através da intervenção realizada por meio da obra *O mundo no Black Power de Tayó* de Kiusam de Oliveira, as crianças foram apresentadas a Tayó, menina negra de seis anos de idade ostentava orgulhosamente seu cabelo Black Power. As ilustrações repletas de referências africanas e as ilustrações chamaram bastante a atenção das crianças principalmente os cabelos de Tayó. Como podemos ver nos relatos abaixo:

Diálogo 8 – “L(menina, 6 anos, negra):O que eu gostei da história da Tayó é que ela gosta muito de penteado e eu também.”

Diálogo 9 – “I (menino, 6 anos, negro): A parte que eu mais gostei de toda a história foi do cabelo da Tayó, o cabelo Black Power.”

Figura 35 - Registros das crianças representando Tayó





Fonte: Acervo da pesquisadora

*Diálogo 10 - “Mãe: L. porque você gostou dela, o que você achou mais bonito nela?
L (menina, 6 anos, negra): O cabelo dela é enroladinho, ela é negra, ela é bonita.
 Mãe: O que você mais gostou, do cabelo, da cor, dos olhos, de que você mais gostou ?
 L: Eu gostei do cabelo.
 Mãe: Por que você gostou mais do cabelo dela?
 L: Por que é bonito, e o cabelo dela é igual o meu!”*

Os diálogos 8, 9 e 10 citados anteriormente demonstram a conexão positiva que as crianças tiveram com a obra de Kiusam de Oliveira que permitiu que elas ao verem as imagens da mãe da menina cuidando amor e zelo de cabelo crespo se identificassem com a narrativa. Essa associação diz sobre a relação positiva que essas crianças estão construindo com seus cabelos na infância. Durante vários momentos da pesquisa essa mesma criança ressalta o seu cabelo:

*Diálogo 11 – “Mãe: Me diga uma coisa, como é o seu cabelo?
L(menina, 6 anos, negra): Preto;
 Mãe: E como ele é? É liso, é enrolado, é grande, é pequeno, como ele é?
L: É enrolado, e pequeno e cacheado.
 Mãe: Você gosta dele assim?
 L: Sim.
 Mãe: Se você pudesse mudar uma coisa no seu cabelo, o que você mudava?
 L: Nada não, gosto assim.”*

A aceitação e o cuidado que aparecem na fala dessa criança, me fez refletir sobre as situações dolorosas que passamos já na infância com relação aos cabelos crespos. A ausência de representatividade positiva antecipava o alisamento capilar que se configurou para muitas de nós como uma verdadeira prisão até a fase adulta, onde aprendemos após a transição capilar, a amar nossos cabelos.

Figura 36 - Desenho feito por A. (menina, 6 anos, negra) onde ela se representa como super heroína



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Essa menina que aparece no diálogo 11, nos falou sobre a maravilha e a alegria que é se ver, se sentir representada através dos personagens das histórias. E depois de um tempo de convivência e recebendo sempre os seus desenhos sem colorido, na última intervenção, ela me presenteou com um desenho dela, onde ressaltando o seu corpo negro e seus cabelos, como uma super heroína.

Desta feita, considero mesmo com as limitações impostas pelo momento pandêmico e pelas aulas remotas, as crianças nos deram pistas sobre as possibilidades e a necessidade de avançarmos nas discussões étnico raciais, realizando pesquisas que permitam que elas possam expressar às questões relacionadas aos seus corpos desde a infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente pretendia realizar uma pesquisa etnográfica para compreender como se configuram as vivências educativas relacionadas aos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo nas relações étnico-raciais entre as crianças da educação infantil. No entanto, por conta da Pandemia de Covid-19, precisei rever os objetivos e a metodologia desta pesquisa, considerando as particularidades e restrições impostas pelo agravamento da doença no nosso país.

Além disso, foi preciso considerar também o cenário de cortes do governo federal na educação, e das incertezas relacionadas ao futuro da renda e do emprego. O encurtamento das receitas para a educação básica mostrou o descompromisso desse governo com uma área das mais importantes do país. Esperamos no processo eleitoral desse ano de 2022, a oportunidade de sairmos desse desgoverno bolsonarista que tanto tem nos maltratado.

Em meio a esse contexto, faz-se necessário lembrar que antes desse mandato, vínhamos de um período de avanços significativos alcançados na luta antirracista nesses quase 20 anos da Lei 10.639/2003, sancionada pelo Presidente Lula. Esse marco revolucionário na legislação curricular beneficiando a população negra simboliza o avanço do movimento negro no nosso país, e também mostra o quanto ainda é preciso caminhar nos outros países da América Latina que sequer alcançaram ter uma política curricular voltada para EREER.

Foi preciso, como bem diz minha querida orientadora, “gingar” da melhor forma possível com o momento. No meio de tantas coisas ruins acontecendo e tantas mortes ocorridas pela Pandemia de Covid-19 e a péssima gestão da saúde nesse período, fomos agraciados com a chegada da nossa pequena Ayana, nossa filha, que participou da construção dessa pesquisa. Através da maternagem consegui encontrar motivação para continuar esta pesquisa mesmo com os desafios da caminhada.

Como pesquisadora fui provocada a criar novas estratégias de ginga para continuar essa dissertação e atender às demandas impostas pelas aulas remotas. Precisei aprofundar minha criatividade virtual para minimizar os impactos de não poder interagir com as crianças presencialmente. Certamente num contexto mais favorável e com mais tempo poderia ter aprofundado e alcançado mais resultados com as crianças.

Um fator positivo foi que a escola me abriu as portas e mesmo sem me conhecer a coordenação pedagógica me deu um voto de confiança. No entanto, durante a realização da pesquisa, devido o pouco tempo de contato que tivemos, que aconteceu na maior parte do tempo de forma virtual, fui surpreendida com algumas tentativas de silenciamento. A ausência de informações encontradas nos documentos da instituição com relação ao pertencimento étnico-racial das crianças retrata como o racismo estrutural se manifesta nas instituições e nas práticas pedagógicas, inclusive nos levantamentos estatísticos que a burocracia de gestão exige.

Outro momento bastante contraditório da pesquisa, foi a alteração do relatório final realizado pela professora da turma que seria encaminhado para a Secretaria Municipal de Educação. Em uma parte desse relatório, a professora ressaltava um pouco das experiências construídas durante a pesquisa e como havia sido a participação das crianças. Toda essa parte foi retirada do relatório pela coordenação pedagógica da instituição, omitindo a realização desta pesquisa durante os meses de Agosto/Dezembro de 2020.

A realidade das famílias durante esse momento de pandemia também interferiu na pesquisa. Quando comecei a acompanhar a turma do Infantil V, das vinte crianças matriculadas, apenas dez estavam dando retorno e participando das atividades. Somente sete foram autorizadas pelos responsáveis a participar das atividades da pesquisa.

Naquele momento, no segundo semestre de 2020, o isolamento social mais rígido já havia sido flexibilizado e a maioria dos pais já estavam trabalhando. Por isso, o retorno das atividades com as crianças não acontecia simultaneamente. Duas ou três respondiam à tarde, as demais respondiam a noite depois das 19h, e algumas respondiam no final de semana, encaminhando de uma só vez, todas as atividades propostas no decorrer da semana.

Apesar dessas dificuldades, foi perceptível em vários momentos o esforço das famílias dessas sete crianças em realizar e participar das atividades com elas. Algumas famílias se mostraram muito disponíveis e solícitas em colaborar comigo durante as atividades. Essa sem dúvida foi uma vantagem trazida pela situação desfavorável da pandemia: a possibilidade de incorporar mais os responsáveis pela criança, sem chamá-los necessariamente para a escola.

Mesmo com os limites impostos pela situação pandêmica, que nos obrigaram a repensar e modificar os caminhos e os objetivos, segui sempre procurando não perder o foco de garantir uma escuta sensível com relação aos dizeres das crianças. Desse modo, a nova pergunta principal foi: **quais as representações sociais das crianças acerca dos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo crespo a partir das vivências pedagógicas realizadas mediante literatura infantil afro-brasileira, durante a pandemia de Covid-19.**

Para alcançar os objetivos propostos, utilizei como instrumento de aproximação com as crianças a literatura infantil afro-brasileira. As obras selecionadas no decorrer das sete intervenções que vivenciamos, foram sendo escolhidas durante o nosso caminhar, e tinham como finalidade apresentar para elas representações positivas sobre o corpo negro e o cabelo crespo.

Ana Célia Silva (2011) realizou em suas pesquisas de mestrado e doutorado, um trabalho de denúncia sobre como éramos tratados na literatura e nos livros didáticos, onde as ilustrações eram grosseiras e menos humanizadas. Ao longo quase desses 20 anos de Lei 10.639/03, percebemos a construção de representações mais justas e sem tanta discriminação depreciativa nos livros e materiais didáticos, o que tem refletivo positivamente na construção da identidade étnico-racial da população negra no Brasil.

Assim sendo, escolhi obras onde os protagonistas eram meninas/os negras/os que ao passar pelos processos de construção da sua identidade negra eram confrontadas por situações racistas, relacionadas a seus corpos e seus cabelos crespos principalmente no espaço escolar. Destaco na seleção das obras das intervenções, as escritoras e professoras negras: Kiusam de Oliveira (2013), Lucimar Rosa Dias (2012) e Sônia Rosa (2002) que, através de suas obras, contribuem para a construção positiva das subjetividades, autoestima e formação crítica acerca da temática étnico-racial todas as crianças, não somente das crianças negras.

O fato de serem obras escritas por professoras negras que pesquisam há muito tempo sobre relações étnico-raciais na infância, faz com que as obras sejam muito sensíveis e honestas com relação às vivências das crianças negras, que desde pequenas são expostas a situações racistas relacionadas ao seu corpo e seus cabelos.

Também avalio como produtiva a utilização de duas obras do MaisPaic, com protagonistas negros e que se propõem a refletir sobre as infâncias negras. Das produções criadas desde 2015 podemos contar nos dedos as propostas que se comprometem com essas discussões. É importante notar que o estado do Ceará está se preocupando com essas questões. Falta talvez mais insistência do movimento social para que a educação para as relações étnico-raciais seja transversalizada em todos esses programas existentes.

Considero importante destacar o contato dos pais também com a literatura infantil afro-brasileira, uma vez que durante as vivências eles precisavam ajudar as crianças e transmitir as atividades propostas. Esse foi um ponto bastante positivo que esse momento de pandemia e aulas remotas nos trouxeram.

Dentre os resultados, destaco aqui a colaboração da professora da turma que desde o primeiro momento se mostrou muito aberta e disponível para refletir sobre essas questões que perpassam o cotidiano das relações étnico-raciais nas vivências educativas da educação infantil. Sabemos que estas são questões problemáticas e desafiadoras que precisam ser refletidas, questionadas e modificadas.

Foram muito produtivas as relações que consegui estabelecer dentro das possibilidades da pesquisa colaborativa durante esse momento de pandemia. Sou grata pelas reflexões da professora sobre os impactos desta pesquisa que refletiu em sua prática, principalmente no que concerne a escolha atenta e mais criteriosa das obras de literatura infantil afro-brasileira e a necessidade de trabalhar o pertencimento étnico racial das crianças.

Ainda são poucas as oportunidades de se repensar essas práticas e caminhar, tentando se desvencilhar do silenciamento e a negação da necessidade de trabalhar essas questões na escola torna os caminhos mais difíceis, ainda mais em tempos de aulas remotas no espaço virtual, em contexto pandêmico, sem as devidas condições para uma participação efetiva das crianças.

Nos dizeres das crianças pude perceber a reprodução da falácia da ausência de negros no Ceará a partir da categoria moreno/a usada como forma de embranquecimento dos corpos negros.

A maioria delas ao serem convidadas a se representar nos desenhos não usaram lápis para colorir seus corpos, e o fato de deixarem em branco, também pode ser considerado embranquecimento. Pois, embora a maioria das crianças fossem negras, elas durante as narrativas dos desenhos não destacavam seu pertencimento étnico racial.

Duas crianças disseram dos silenciamentos que vivenciam, pelas dificuldades em se reconhecer como negras, através dessa ausência de cores nos desenhos e nos áudios quando seus marcadores corpo e cabelo nunca eram mencionados.

Das sete crianças que participaram da pesquisa, duas meninas demonstraram desconfortos com seus corpos negros. Uma delas de 6 anos, que foi muito participativa durante as vivências, representa bem em seus diálogos, os processos que vivemos durante a construção da nossa identidade negra, permeada de momentos de aceitação/negação dos nossos corpos.

Desta feita, considero mesmo com as limitações impostas pelo momento pandêmico e pelas aulas remotas, que as crianças nos deram pistas sobre as possibilidades e a necessidade de avançarmos nas discussões étnico-raciais, realizando pesquisas que permitam que elas possam expressar as questões relacionadas aos seus corpos desde a infância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Dimensões no estudo da prática escolar cotidiana. *In: Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, D, C.; SILVA, J. G.; FERRANDO, R. G. P. O protagonismo negro na leitura infantil (?): resultados de pesquisas. **Revista Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 3, nº. 08, 2017.
- BRASIL. DCN – **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.
- BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2018.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Estudos culturais: convergências entre os estudos pós-colonialistas e a análise do discurso na pesquisa social**. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Nº7. Año4. Abril - Septiembre 2014. Argentina. ISSN 1853-6190. p. 19-29.
- CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. “**Estamos em casa: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia**”. Ver. Pemo, Fortaleza, v.2, n.1, 1-17, 2020.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, FE-USP, 1998.
- CORSARO, Willian A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 26, n.91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 13 maio 2020
- CABRAL, Marcelle Arruda. **Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?** 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.
- COSTA, Marcelle Arruda Cabral. Aportes metodológicos na pesquisa com crianças: etnografia ou intervenção? *In: COSTA, M. F. V.; PEREIRA, J. A.; SILVA, M. S.; ASTIGARRAGA, A. A. e SANTOS, N. A. C. (Organizadoras). Infância e relações etnorracionais em pesquisa*. Expressão Gráfica e Editora. Fortaleza, 2017. p. 9-22.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; LIMA, Francisca Josélia Inocêncio de. A abordagem etnográfica das práticas lúdicas: uma contribuição à pesquisa com crianças. *In*: COSTA, M. F. V.; PEREIRA, J. A.; SILVA, M. S.; ASTIGARRAGA, A. A. e SANTOS, N. A. C. (Organizadoras). **Infância e relações etnorracionais em pesquisa**. Expressão Gráfica e Editora. Fortaleza, 2017. p. 23-32.

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Prática lúdicas e relações intergeracionais: a infância em diferentes temporalidades. *In*: ALENCAR, Claudiana Nogueira; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COSTA, Nelson Barros da (organizadores). **Discursos, fronteiras e hibridismo**. Expressão Gráfica e Editora. Fortaleza, 2017, p.175-194.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Metodologia Afrodescendente de pesquisa**. Maceió: EDUFAL – Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2007.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. *In*: Jeruse Romão. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. P. 249 – 273

CRIOLO, Ceará. Zacimba Gaba, a princesa angolana escravizada que lutou por liberdade. **Blog Ceará Criolo - Comunicação ancestral com vista para o futuro**, Fortaleza, 9 de Fevereiro, 2021. Disponível em: < <https://cearacriolo.com.br/zacimba-gaba-a-princesa-angolana-escravizada-que-lutou-pela-liberdade-de-seu-povo/#:~:text=povo%20numa...-Zacimba%20Gaba%20foi%20uma%20princesa%20guerreira%20do%20reino%20de%20Cabinda,invas%C3%A3o%20portuguesa%20na%20regi%C3%A3o%20costeira>.> Acesso em: 25 abr. 2022.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. 2007. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2007.

DE CASTRO CRUSOÉ, Nilma Margarida. A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS EM MOSCOVICI E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], n. 2, 2014. p. 105-114. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065> Acesso em: 27 fev. 2022.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DOMINGOS, Reginaldo Ferreira; SILVA, Joselina da. Vontade de Liberdade e de cidadania: movimentos sociais negros em Juazeiro do Norte e Crato. *In*: **Africanidade(s) e afrodescendência(s): perspectivas para a formação de professores**. BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa [et.al]. Vitória, ES: EDUFES, 2013. p.145 -168.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: “O que nós conquistamos não foi porque a sociedade abriu a porta, mas porque forçamos a passagem”. Entrevista Concedida a Kamille Viola. **Revista Marie Claire**, Maio de 2018. <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do->

[Mundo/noticia/2018/05/conceicao-e-varisto-o-que-nos-conquistamos-nao-foi-porque-sociedade-abriu-porta-mas-porque-forcamos-passage.html?utm_source=facebook](https://www.mundoeducacao.com.br/noticia/2018/05/conceicao-e-varisto-o-que-nos-conquistamos-nao-foi-porque-sociedade-abriu-porta-mas-porque-forcamos-passage.html?utm_source=facebook). Acesso em 11 Jan. 2022

FARIA, A. B. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Território da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 97-118.

FERREIRA, Hilário. Ser Descendente de Vikings seria “A patologia social do branco” cearense? Ceará Criolo: **Comunicação ancestral com vista para o futuro**. Fortaleza, 28 de Julho de 2020. Disponível em: <https://cearacriolo.com.br/novo/ser-descendente-de-vikings-seria-a-patologia-social-do-branco-cearense/> Acesso: 09 ago. 2020

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Antirracismo e Desobediência Epistêmica: Alcances e limites na luta pela decolonialidade nos currículos das escolas brasileiras**. In: Anais do XXXI Congresso Alas Uruguay; 3-8 Dez 2017; Montevideo; 2017. p. 1-21.

FORTALEZA, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico. **Desenvolvimento humano, por bairro, em Fortaleza**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro> Acesso em: 24 jun. 2021

FRAGA, Jaqueline. Consciência Negra: profissionais de saúde negros buscam representatividade. **Folha de Pernambuco**, Pernambuco, 20 de nov. de 2021. Disponível em: <<https://www.folhape.com.br/noticias/consciencia-negra-profissionais-de-saude-negros-buscam/206477/>> Acesso em: 15 mar. 2022

GÉNOT, Luana. Representatividade é pra já. **Portal Geledés**, Dezembro 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/representatividade-e-para-ja/> Acesso em: 06 mar. 2020

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Organizadoras). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOBBI, Márcia. **Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012. Editora UFPR.

_____. **Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 147-165, jan./abr. 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?** Scielo.br. Nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a03.pdf> Acesso em: 03 mar. 2020

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a raça**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 - 62

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. (P. 75 – 85)

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educ. Pesqui. vol.29 n°.1 São Paulo Jan./ Jun 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012>.
Acesso em: 5 ago. 2020

GOMES, Nilma Lino. **A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática**. Revista PERSEU: História, Memória e Política. N° 17, Ano 12, 2019, p. 124-142.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, 80 n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

HORN, Cláudia Inês. **Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação**. Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ Vol. 13 (1) Dezembro-2013

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KROEFF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. **Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção**. Estudos e Pesquisas Em Psicologia. Rio de Janeiro. V.20, n.2. p.464-480- Maio a Agosto 2020.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um breve perfil na Literatura Infanto-Juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada /– [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, P. 101-115.

LOBO, Luiza. **Crítica sem juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infanto juvenil brasileira. *In*: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MARTINS, Alysson Viana; SILVA, Maria Victória Ferreira. **Livro de Memórias: Dias de Maria. Memórias do Cristo Rei**. Revista ALTERJOR, Grupo de Estudos Alterjor: Jornalismo Popular e Alternativo (ECA-USP), São Paulo: ano. 10, vol. 2, n.20, p. 25-41, Jul./Dez. 2019. Disponível em:
<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwio1qgRp6LpAhVNH7kGHeSnCz4QFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Falterjor%2Farticle%2Fdownload%2F154398%2F154453&usg=AOvVaw06Adax2tqtGWwpNPY2IV7>> Acesso em: 07 mai. 2020

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **RACISMO NO CEARÁ: HERANÇA COLONIAL, TRAJETÓRIAS CONTEMPORÂNEAS.** Monografia (Bacharel em Ciências Sociais) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 95. 2010

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no Campo da Linguística Aplicada.** Revista Odisseia - PPgEL/UFRN. n° 5 [jan-jun 2010]

MIZAEL, Náide Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Construção da identidade negra em sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho do poder.** Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação –UFG – Regional Jataí. v.11, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/rir/article/download/38792/20336>>. Acesso em: 01 abr. 2019

MOSCOVICI, Serge. A representação Social da Psicanálise. Trad. Álvaro Cabral, Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele [org.]. **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN • v. 4, n. 8 • jul.–out. 2012 • p. 06-14.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** * Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/2003.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil.** Estudos Avançados, v. 18, n.50, p. 51-56, 2004.

NASCIMENTO, Yago Jose Eloido; SILVA, Luciana de Mesquita. **Masculinidade negra, paternidade e afetividade na literatura infantil: O menino Nito, de Sonia Rosa.** ANTARES, v. 12, n. 26, maio/ago. 2020. P. 207-227.

NUNES, Cícera. **Os congos de milagres e africanidades na educação do Cariri cearense.** 2010. 148f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2010.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **“Cadê as crianças negras que estão aqui? O racismo (não) comeu.”** Latitude, vol. 10, n° 2, p. 383-423, 2016.

NUNES, Míghian Danae Ferreira; CORRÊA, Lajara Janaina Lopes. **As crianças negras vistas pela Sociologia da Infância no Brasil: Uma revisão de literatura.** Revista SABER & EDUCAR 21 / 2016: Estudos da criança.

OLIVEIRA, Fabiana de. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, 2004.

OLIVEIRA, Eliana. **Relações raciais nas creches diretas do Município de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 1994.

PASTORE, Marina Di Napoli. **Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos?** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/ Brazilian Journal of Occupational Therapy, Preprint, 2020.

RATTS, Alex. **Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas**. Fortaleza. Museu do Ceará / Secult. 2009.

RIBARD, Franck. África, mãe negra do Brasil ou apontamentos para uma nova consciência multicultural. *In: Em Tempo: História, Memória, Educação*. Kênia Sousa Rios e João Ernani Furtado Filho. (orgs). Fortaleza: Imprensa Universitária, 2008.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura africana e afrobrasileira na escola**. 2015.320 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP, 2014.

SANTIAGO, Flávio. **Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 305-330, jul./ago. 2019

SANTOS, Boaventura De Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007: 3-46

SANTOS, Boaventura De Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. *In: Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39)

SERAFIM, Eliane. Sobre o cabelo das nossas crianças crespas e cacheadas. **Todos Negros Do Mundo**. Redação TNM, Junho, 2016. Disponível em: <https://todosnegrosdomundo.com.br/eliane-serafim-sobre-o-cabelo-das-nossas-criancas-crespas-e-cacheadas/> Acesso em: 09 ago. 2020

Silva, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou? / Ana Célia da Silva**. – Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Kátia Karoline Ferreira. **A construção da identidade de pedagogas negras:** empoderamento e protagonismo afrodescendente a partir da transição capilar. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Regional do Cariri, Crato, 2017.

SILVA, Maria Victória Ferreira. **Dias de Maria.** Memórias do Cristo Rei. 1ª Ed. Vilhena, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Organizadoras). **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, Antonio Vilamarque Carnaúba de. **Da “Negrada Negada” a Negritude Fragmentada: O Movimento Negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995).** 2006. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de História, Fortaleza-CE, 2006.

SOUSA, Andréia Lisboa de. A representação da personagem feminina negra na literatura infantojuvenil brasileira. *In:* **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SZYMANSKI, Heloisa. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: SEPQ, 2004.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil:** mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010. 171f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

VALÉRIO, Erinaldo Dias. **Reflexões sobre movimentos sociais e informação:** a experiência do Grupo de Valorização Negra do Cariri - GRUNEC– Recife: Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Ciência da Informação.

APÊNDICE A – Quadro de Constelações: Representações sociais das crianças sobre corpo negro e cabelo crespo

Falas das crianças	Unidades de sentido	Constelações
<p><i>Pai: JM. como é a cor da sua pele?</i> <i>J.M (menino, 5 anos, pardo): Ela é morena clara.</i></p> <p style="text-align: center;">***</p> <p><i>J.M (menino, 5 anos, pardo):O cabelo da Ana é preto e a pele dela é marrom, ela é negra.</i> <i>Mãe o interrompe rapidamente em tom de correção e diz:Morena.</i> <i>J.M: Morena?</i> <i>(questiona a criança e sem resposta a mãe continua perguntando sobre as características da personagem)</i></p> <p style="text-align: center;">***</p> <p><i>Mãe: L. me diga uma coisa, você é de que cor?</i> <i>L.(menina, 6 anos, negra):Marrom.</i> <i>Mãe: Você sendo marrom, você acha que você é negra, que é morena, que você é parda, que você é branca, é loira, você é o que sendo marrom?</i> <i>L: Morena.</i> <i>Mãe: Então quem é negro, é de que cor? Porque se você é morena e você é marrom, então negro é de que cor?</i> <i>L: (Ela faz uma pausa) diz: não sei... (em seguida em voz baixa completa) preto.</i> <i>Mãe: Você não sabe qual é a cor do negro?</i> <i>L: Eu falei que era preto.</i> <i>Mãe: Ah você acha que é preto?</i> <i>L:Sim.</i></p> <p style="text-align: center;">***</p> <p><i>Pai: Como é a professora de Ana?</i> <i>I(menino, 6 anos, negro):Ela tem cabelo, é morena, ela tem o cabelo cacheado, e ela tem um livro, e ela tem uma roupa rosa.</i> <i>Pai: Tem alguém na sua família que parece com a professora de Ana?</i> <i>I: Não.</i></p> <p style="text-align: center;">**</p> <p><i>Mãe: Qual é a cor da pele e como é o cabelo de Ana?</i></p>	<p style="text-align: center;">“Moreno(a)”</p>	<p style="text-align: center;">Corpo Negro: Quem é o negro no Ceará?</p>

<p><i>D. (menino, 5 anos, branco): A cor da Ana é marrom e ela é morena, e o cabelo dela é cacheado.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Mãe: D. como é a professora de Ana?</i></p> <p><i>D: Ela é morena, tem cabelo ondulado.</i></p> <p><i>Mãe: Tem alguém na sua família que parece com a professora de Ana?</i></p> <p><i>D: Tem não.</i></p> <p style="text-align: center;">**</p> <p><i>Irmã: A. qual é a cor da pele de Ana?</i></p> <p><i>A.(menino, 6 anos, pardo): A cor dela é marrom claro.</i></p> <p><i>Irmã: E como é o cabelo dela? É liso ou cacheado?</i></p> <p><i>A: Cacheado.</i></p> <p><i>Irmã: Tem alguém na sua família que parece com a professora de Ana?</i></p> <p><i>A: Acho que não.</i></p> <p style="text-align: center;">**</p> <p><i>Mãe: Qual é a corzinha dela?</i></p> <p><i>A.(menina, 5 anos, parda): Ahn... assim. (responde a criança com a voz baixa, quase sussurrando)</i></p> <p><i>Mãe: É igual?</i></p> <p><i>A: É marrom.</i></p> <p><i>Mãe: É marrom igual você?</i></p> <p><i>A: Uhum.</i></p> <p><i>Mãe: Ela é bonita?</i></p> <p><i>A: É... (responde meio em dúvida, e após alguns segundos complementa)... eu acho.</i></p> <p style="text-align: center;">***</p> <p><i>Mãe: Você disse pra mim que estava muito feliz com todo o seu corpo, seu olho, sua boca, seu nariz, tudo, e não queria mudar nada. Mais disse que quando crescesse mudaria uma coisa, alguma coisa. O que é essa coisa que você quer mudar quando você crescer?</i></p> <p><i>L(menina, 6 anos, negra): Meu olho e meu corpo.</i></p> <p><i>Mãe: Mudar como seu corpo?</i></p> <p><i>L: Comendo feijão demais.</i></p> <p><i>Mãe: Tu quer comer mais feijão?</i></p> <p><i>L: Ahanm.</i></p> <p><i>Mãe: Pra que?</i></p> <p><i>L: Pra ficar mais negra! (Enfatiza)</i></p> <p><i>Mãe: Ah e você quer comer mais feijão pra ficar mais negra? Então você quando crescer quer ficar mais negra?</i></p> <p><i>L: Ahanm.</i></p>	<p style="text-align: center;">“Aceitar-se” negra (o)</p>	
---	---	--

<p>Mãe: É isso que você quer mudar no seu corpo? L: Sim. Mãe: E no seu olho você quer mudar o que? L: De azul! Mãe: Ah... você quer ser uma negra de olho azul? Porque esse olho azul? L: Porque eu gosto, acho bonito.</p>		
<p>Pai: E o seu cabelo como é? J.M(menino, 5 anos, pardo): Ele é preto e liso. Pai: Você gosta dele assim? J.M: Sim ele é mais bonito.</p> <p style="text-align: center;">**</p> <p>Profa. do Reforço: C. você achou certo o que fizeram com o menino Lucas? C(menino, 6 anos, amarelo): Não. Profa. do Reforço: E alguém já falou mal do seu cabelo ou da sua pele, que te deixou triste? C: Não. Profa. do Reforço: Certo. E qual foi o penteado que a mãe do Lucas fez no cabelo dele você lembra? C: Foi aquele estranho, tipo cabelo de minhoca. Profa. do Reforço: Cabelo de minhoca? E o que foi que os amiguinhos dele acharam do cabelo de minhoca? C: Ah... eles acharam bonito.</p> <p>Mãe: Me diga uma coisa, como é o seu cabelo? L(menina, 6 anos, negra): Preto; Mãe: E como ele é? É liso, é enrolado, é grande, é pequeno, como ele é? L: É enrolado, e pequeno e cacheado. Mãe: Você gosta dele assim? L: Sim. Mãe: Se você pudesse mudar uma coisa no seu cabelo, o que você mudava? L: Nada não, gosto assim.</p> <p style="text-align: center;">***</p>	<p style="text-align: center;">Reprodução de estereótipos</p> <p style="text-align: center;">Representatividade e Identificação Positiva</p>	<p style="text-align: center;">Políticas de cabelo e suas ressignificações</p>

<p><i>L(menina, 6 anos, negra):O que eu gostei da história da Tayó é que ela gosta muito de penteado e eu também.</i></p> <p style="text-align: center;">***</p> <p><i>I (menino, 6 anos, negro): A parte que eu mais gostei de toda a história foi do cabelo da Tayó, o cabelo Black Power.</i></p> <p style="text-align: center;">***</p> <p><i>Mãe: L. Porque você gostou dela, o que você achou bonito nela?</i></p> <p><i>L (menina, 6 anos, negra):O cabelo dela é enroladinho, ela é negra, ela é bonita.</i></p> <p><i>Mãe: O que você mais gostou, do cabelo, da cor, dos olhos, de que você mais gostou?</i></p> <p><i>L: Eu gostei do cabelo.</i></p> <p><i>Mãe: Porque você gostou mais do cabelo dela?</i></p> <p><i>L: Porque é bonito, e o cabelo dela é igual o meu.</i></p> <p style="text-align: center;">**</p> <p><i>J.M (menino, 5 anos, pardo): Eu gostei dos cabelos que davam pra carregar o mundo.</i></p>		
---	--	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

APÊNDICE B – Entrevista com a professora da turma Infantil V (Realizada em Dezembro/2020)

1. Como você percebe o seu pertencimento étnico-racial?

“Amiga, **o meu pertencimento racial é assim confuso**. Na minha família ela tem negros e tem brancos... eu tenho tios negros e brancos. Minha mãe é branca e meu pai é branco, mas **eu tenho familiares negros por parte de ambos, né, então eu sou uma mistura disso tudo**. Acidentalmente eu sou branca, nasci branca, cabelo (...) muito escorrido, mas eu trago dentro de mim essa mistura porque não são coisas antigas, tipo assim um bisavô negro, uma tataravó, **são parentes bem mais próximos, como tios, como o meu avô, pai da minha mãe era muito moreno, muito, muito, moreno mesmo, né... Eles não se consideram negro, mas eu considero**. Minha mãe é branca, porque a mãe dela é branca. Eu sou branca, porque minha mãe é branca, mas eu tenho irmão que é negro (...) que na linguagem, assim, deles, eles dizem que são bem morenos, mas é negro. E eu sou casada com homem que ele é de mãe branca e pai negro, embora eles não se identifiquem assim, se identifiquem como morenos, como brancos (...) e meu filho tem traços negros, né, embora ele tenha a cor um pouco mais clara, mas o cabelo é negro, é crespo, é grosso. Então assim, a minha família é bem complexa e eu me perco nisso tudo. De sonhos, de ideologia, eu seria negra, mas a minha cor é branca. Nessa confusão toda, não respondi nada, mas essa pergunta realmente para mim é muito complicada. Bem complexa ao meu histórico, porque como eu disse, não são parentes bem afastados, são parentes próximos que são negros e eu sou branca. Tenho irmão loiro dos olhos verdes, mas por conta do meu avô.”

2. Quantos anos de experiência com a educação você possui? Sempre trabalhou com a Educação Infantil?

“**Eu tenho 20 anos de educação**. Quando eu comecei, em 2001, em sala de aula, mesmo antes eu trabalhava em Projetos nas Comunidades com Pesquisa e Educação, fora da escola, em outros âmbitos. E a partir de 2001 eu assumi em sala de aula, trabalho em escolas, mas nem sempre foi na educação infantil. Educação infantil foi de 2008 pra cá, antes eu trabalhei até o quarto ano, do 1º até o 4º ano do Ensino Fundamental. Trabalhei também um período de quatro a cinco anos com formação de professores. Trabalhei no Pró-Infantil, um período que era no MEC junto com a UFC. Trabalhei na SME com Formação de Professores no

distrito de Educação, mas a minha maior experiência foi em sala de aula. **As questões de pertencimento étnico-racial elas perpassam toda a nossa prática, né... desde o momento da matrícula, embora eu venha me dar conta disso agora, com essa sua pesquisa, embora não minha, mas eu ajudei ali um pouquinho, fiquei de longe nos bastidores ajudando, ela me fez aprender muito. Por exemplo: que na hora da matrícula a gente deveria não forçar, mas sensibilizar o pai a construir essa identidade, a demarcar, não sei se é esse o termo, o seu pertencimento étnico-racial, né, porque a gente viu agora, quando fui pesquisar nas pastas, que eles não marcam. Eu sinto, a minha interpretação é de que eles fogem dessa pergunta porque a nossa comunidade é 80% negra, pobre, pobre mesmo.** A gente tem alguns alunos que têm carro, alguns alunos mesmo não tendo carro o pai trabalha no comércio, o pai trabalha numa indústria, mas são pouquíssimos, acho que uns 15% e brancos. Mas **a grande maioria é negra, pobre, tem trabalhos, é de (...) a mãe trabalha de faxineira, a mãe trabalha na praça, nas feiras, empregada doméstica, diarista, então essa é a nossa realidade.** Mas quando a gente vê lá na pasta, ou eles botam branco, ou pardo, e isso perpassa para a própria criança, quando a gente vai trabalhar com elas... outro dia a gente teve uma prática de uma oficina de turbante e a gente foi trabalhar com elas. Elas olhar no espelho e dizer: “eu sou negra, eu sou preta, eu sou bonita”. Elas não dizem. “Eu sou moreno, eu sou branco”, **ai às vezes a gente se pega com uma criança negra dizendo que é branca. Então isso (...) a gente precisa, como eu disse essa pesquisa me sensibilizou muito. Eu acho que a gente esta abrindo aos poucos com gotas homeopáticas, de pouquinho em pouquinho espaço e o campo, o lugar de segurança para essas crianças, para que elas possam se afirmar, sua identidade, se reconhecer, valorizar os próprios pais e isso não foi importante para nós. Porque a gente, na hora da matrícula, não vai lá sensibilizar os pais para responder essa pergunta, talvez com medo da reação do pai, enfim. Mas essas questões elas perpassam toda hora a nossa pratica os livros didáticos, cheios de meninos branquinhos (...)**”

3. De que forma questões relacionadas ao pertencimento étnico-racial aparecem na sua prática docente?

“**Os livros didáticos dificilmente a gente vê, uma família, representada nos livros uma família negra.** É aquela família branca, sem um ambiente que não é o das crianças, uma casa com telefone, tapete, com uma série de coisas, enfim, o próprio livro paradidático, as princesas todas loiras, bonitas... No faz de conta a gente propõe, **eu gosto muito de botar**

recursos concretos que possibilitem esse faz de conta, roupas de princesas, perucas loiras de cabelos né... então a gente faz assim, tudo isso é um choque né, que essa pesquisa me fez ver, que essas questões elas vão inibindo e vão também afastando as crianças desse pertencimento de reconhecer sua identidade e valorizar. Então as questões étnico-raciais elas estão na nossa prática todo instante. As mães negras que lutam, as mães pobres, semi analfabetas na maioria, algumas não sabem escrever nem essa herança que ficou, cruel. **E a gente tem ajudado muito pouco a mudar essa realidade, então é bom esse choque que essa pesquisa me causou, essa sensibilidade, essa sensibilização que essa pesquisa me causou porque é uma questão muito presente no nosso dia-a-dia.”**

4. Que critérios você utiliza para selecionar as histórias com a turma, que tratam da temática da pesquisa (corpo e cabelo)?

“Quando eu fui escolher as histórias eu queria toda e qualquer história que o personagem fosse negro. Eu não tinha esse olhar mais afinado, como você, que apontou os critérios que você queria avaliar era a questão da percepção do cabelo e da cor. Eu não, pra mim bastava ter um personagem negro que eu já representava e não é assim, tem que ter o personagem negro, tem que ter a imagem da família negra, mas de forma assertiva. Então eu fui amadurecendo essa ideia, no início eu peguei Menina bonita do laço de fita, peguei outras histórias bobinhas né, mas depois eu fui me preocupando mais com o enredo da história. Você me deu esse toque e aí foi um insight que eu tive através da sua mediação. Aí eu fui percebendo como era importante ver o enredo da história, o contexto, o que aquele personagem estava pedindo, o que aquele personagem estava anunciando, qual a importância daquele personagem, se é pertinente, porque pode ser uma história com menino negro, mas muito boba, muito sem sentido. Então assim isso foi amadurecendo ao longo desse trabalho. Então no final eu já me preocupava muito em ler o enredo da história, perceber as características das roupas, o cabelo da menina, qual contexto, ela tinha pai, tinha família, isso foi me sensibilizando, me preocupando mais no critério para eu escolher a história no final da pesquisa.”

5. Quais os maiores desafios desses meses de aulas remotas para você?

“Quanto às aulas remotas elas foram um desafio do início ao fim. **O maior desafio: as condições financeiras das famílias. Hoje qualquer família tem um celular, verdade, sem sombra de dúvida, mas esse celular pertence à mãe. Por incrível que pareça, eu diria que 50% das crianças da creche da minha sala, eu via ali, sem exagero, 70% das crianças são filhas de mãe solo. Então o que acontece, essa mãe tem um celular, mas ela vai passar o dia fazendo faxina nas casas, vai ser diarista, ou vai para o emprego em uma fábrica, ou vai para o emprego em uma feira e ela leva esse celular com ela. Porque ela precisa que ele fique em casa com a avó, com a vizinha, ou fica na própria creche, e essa mãe leva o celular, então essa criança só vai ter acesso à atividade, à interação, à experiência que a professora propôs quando a mãe chega, 7, 8 horas da noite. Então assim não é de imediato a resposta da criança, essa é uma grande dificuldade. Outra dificuldade é que essa mãe, a prioridade para ela é o ganha pão. É o sustento do filho no dia-a-dia. Se o menino vai fazer tarefa ou não, isso é problema da escola. Dessa família é criar, é dar o sustento, a comida, manter o teto ali sobre a cabeça... então pela falta de recursos, pela severidade da vida, a educação fica em segundo plano. Entre chegar em casa, morta de cansada, sentar na calçada, conversar com um amigo ou ir dormir, e fazer a tarefa, ela opta pelo lazer. Esse pequeno lazer, período de descanso, que ela tem. E eu entendo grandemente essas mães, não critico. É verdade que tem umas que não trabalham. Pouquíssimas. Umas 4 ou 5 que não trabalham, que passam o dia em casa e que também não valorizam a tarefa, a experiência que a gente propõe, essa interação, enfim, mas é um número bem resumido. **Na verdade a maioria essa mãe que trabalha o dia todo, que passa o dia fazendo faxina, quando chega em casa não está muito preocupada como que o menino vai estudar não. Se ele vai para a escola presencialmente são quatro horas que elas ficam sem se preocupar com ele e sabe que a educação dele está garantida. Eu acho que essa é a visão das mães. O menino vai para a escola, eu matriculei ele. Ele faz parte de uma escola. O nome dele está lá na lista, então essa responsabilidade já não é minha.**”**

6. Você consegue perceber pontos positivos que foram alcançados mesmo com essas limitações das aulas remotas?

“Isso frustra muito a professora, porque a gente produz, a gente corre atrás, a gente grava vídeo, a gente conta história, porque a gente acredita nisso. A gente quer que essa criança aprenda, e a gente tem pouquíssimo retorno, pouquíssimo retorno (...) isso

frustra a gente, isso cansa, isso desmotiva, mas essa é a realidade. **O bom disso tudo é porque isso aproximou. A gente entrou na casa do nosso aluno. Quando a gente faz vídeo chamada, e ele atende, ali com a mãe do lado algumas poucas, a gente vê a realidade daquela criança. A casinha que eles moram, a questão da salubridade, da alimentação, da higiene. A gente vê o quanto eles têm pouco e agente passa a compreender mais essa realidade dessas famílias. O nosso olhar para essas famílias se torna mais sensível e isso foi um ponto forte, foi essa aproximação que a gente teve com essas famílias.** Tinha mãe que, como passa o dia fora trabalhando, **teve que pagar uma pessoa para fazer a tarefa da criança, porque ela passa o dia fora com o celular.** Às vezes a mãe analfabeta mesmo, tem mãe que não sabe ler. Como é que ela vai ler o enunciado daquela questão? Então essas foram as grandes dificuldades e também, a meu ver, uma coisa boa, porque a gente pode perceber a realidade daquela família, daquela mãe, na maioria mãe solo. Muito cruel à realidade delas.”

7. Nesses quase 10 meses de aulas remotas, em que momento você começou a notar a falta de retorno de algumas crianças?

“Desde o início eu senti! Desde o início eu senti falta, aí eu corri atrás de muita gente, algumas mães acho que envergonhadas, umas 3 ou 4 passaram a participar um dia outro não, vez ou outra aparecer no grupo. Mas as mães que estiveram ausentes são as mesmas mães Kátia, que sempre foram ausentes, nunca assinaram a agenda, que a criança ia com a atividade pra casa e voltava sem fazer, que a criança esquecia o livro, que a gente dava caderno e a mãe perdia... **a mãe que estava ausente nas aulas remotas eram as mesmas mães ausentes e relapsas nas aulas presenciais.**”

8. Como esses meses te afetaram emocionalmente e como isso se manifestou na sua vida pessoal e profissional?

“**Nas aulas remotas a maior angústia que eu tive foi pesquisar, fazer atividades, gravar vídeos e não ter retorno nenhum, e não olhar para a criança visualizar a expressão dela para saber se ela está entendendo, se ela está interessada, isso foi o que mais me angustiou , porque o que eu queria na verdade era ver a criança, ver o que ela estava fazendo, porque na expressão da criança a gente vê se ela está envolvida, se ela está gostando, se está entendendo ou não, então isso me angustiou bastante, e outra coisa a**

cobrança né, da gestão da escola, porque são tempos difíceis para todo mundo, para as famílias, para as crianças e pra gente, e a gestão da escola cobrando e exigindo, e isso me afetou bastante, assim roubou muito a minha paciência, mais ainda porque os pais ausentes sem dar retorno, sem participar, você não sabe se o que você fez agradou, se não interessa, enfim é complicado.”

“Foi cruel demais essa falta de retorno e assim; **a escola, diretamente a nossa gestão da creche, transferia pra gente essa responsabilidade**: Mas tem que ir atrás, mas tem que dar um jeito, a gente não pode perder essas famílias. Porque essas famílias não estão participando? Porque o seu Infantil V não participa? Olha a outra turma como participa. **Então havia a comparação com as outras turmas. Na verdade participar ou não, não tem nada a ver com a capacidade da professora , com criatividade, com o empenho, é uma característica dessa minha turma desde o início do ano.**

9. Você comentou comigo que você e seus familiares tiveram COVID-19. Gostaria de saber como foram esses dias e como você conciliou com as aulas online.

“Dei todas as aulas quando estava com COVID eu só falei para gestão da escola no final mesmo quando eu estava me recuperando. Mas eu dei todas as aulas, planejei, todo dia eu postava os vídeos. A COVID não me impossibilitou de dar aula não, de preparar minhas coisas, até porque em casa não precisava me ausentar. Foi bem no ápice onde todo mundo estava bem recluso então deu tudo certo pra mim. Quando eu faço plano, eu faço 2, 3 semanas, eu adianto bastante porque se tiver alguma alteração, se eu quiser mudar alguma coisa, se por acaso no meio do caminho eu achar uma atividade mais interessante, eu vou lá e substituo, é assim meu plano é dessa forma.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
DIRECIONADO AOS PAIS**

Seu filho (a)
..... está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada DIZERES DE CRIANÇAS PEQUENAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, a ser realizada pela pesquisadora KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA tendo como orientadora a Prof. Dra. FÁTIMA VASCONCELOS.

Os objetivos deste estudo consistem em compreender como se configuram as vivências educativas relacionadas aos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo afrodescendente nas relações étnico-raciais da educação infantil com crianças pequenas.

Para alcançarmos os objetivos da referida pesquisa pedimos autorização para análise dos registros de áudios e das imagens das atividades realizadas pelas crianças, não utilizaremos registros de imagens das crianças e os nomes utilizados na pesquisa serão nomes fictícios.

Caso você autorize, seu filho (a) irá contribuir compartilhando essas informações que serão mediadas durante toda a pesquisa pela professora da turma e pela pesquisadora.

A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele (a) se sentir desconfortável durante qualquer atividade poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você ou seu filho (a) não receberam remuneração pela participação. A participação dele (a) contribuirá de forma significativa para a construção da pesquisa. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Dados da pesquisadora: KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA

Instituição: Universidade Federal do Ceará - UFC

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

E-mail: katiakaroline2016@gmail.com

Telefone para contato: 88 98825-4224

Eu, _____ declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho (a) _____ sendo que:

() aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe

Fortaleza, de

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DIRECIONADO A PROFESSORA DA TURMA

Professor (a) você está sendo convidado pela pesquisadora KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA a participar da pesquisa intitulada : DIZERES DE CRIANÇAS PEQUENAS SOBRE CORPO NEGRO E CABELO AFRODESCENDENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os objetivos deste estudo consistem em compreender como se configuram as vivências educativas relacionadas aos marcadores fenotípicos corpo negro e cabelo afrodescendente nas relações étnico-raciais da educação infantil com crianças pequenas.

Para alcançarmos os objetivos da referida pesquisa solicitamos autorização para participar das aulas remotas realizadas com a turma do Infantil V através do WhatsApp e da plataforma Google Meet.

Através de intervenções realizadas pela pesquisadora, e com a sua colaboração, serão propostas vivências lúdicas com as crianças e como resultado dessas vivências solicitamos a análise dos registros de áudios e das imagens das atividades realizadas pelas crianças. Para resguardar nossas crianças, não utilizaremos nenhum registro fotográfico delas e de suas famílias e os nomes utilizados na pesquisa serão nomes fictícios.

Também como forma de acompanhar esses processos de evolução da pesquisa, faremos com você uma entrevista para acompanhar também as suas percepções sobre a temática e o envolvimento das crianças e famílias com a nossa pesquisa. (Perguntas no final do termo como anexo)

Todas as informações compartilhadas no grupo do WhatsApp serão mediadas e escolhidas para fazer parte da pesquisa a partir do consentimento do responsável pela turma e pelos responsáveis pelas crianças.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se você se sentir desconfortável durante qualquer atividade poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

Você não receberá nenhuma remuneração pela participação. Sua participação contribuirá de forma significativa para a construção da pesquisa. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo

onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: KÁTIA KAROLINE FERREIRA SILVA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Telefones para contato:

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que atuará como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

.....

Nome do participante da pesquisa

.../.../.....

Assinatura

.....

Kátia Karoline Ferreira Silva (Pesquisadora)

.../.../.....

Assinatura