

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado Profissional Educação e Docência

Vanessa Cássia César

**A RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo com os Valores Civilizatórios Afro-
Brasileiros e a Afroperspectividade**

Belo Horizonte
2024

Vanessa Cássia César

**A RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um diálogo com os Valores Civilizatórios
Afro-Brasileiros e a Afroperspectividade**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE – da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Infâncias e Educação Infantil

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Maria de Souza Santana

Belo Horizonte

2024

C421r
T

César, Vanessa Cássia, 1980-

A roda na educação infantil [manuscrito] : um diálogo com os valores civilizatórios afro-brasileiros e a afroperspectividade / Vanessa Cássia César. -- Belo Horizonte, 2024.

153 f. : enc, il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Patrícia Maria de Souza Santana.

Bibliografia: f. 131-137.

Apêndices: f. 138-153.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações raciais -- Teses. 3. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 4. Educação de crianças -- Relações raciais -- Teses. 5. Educação de crianças -- Relações étnicas -- Teses. 6. Cultura afro-brasileira -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 7. Crianças -- Dinâmica de grupo -- Teses. 8. Jogos em grupo -- Teses. 9. Brincadeiras -- Aspectos educacionais -- Teses.

I. Título. II. Santana, Patrícia Maria de Souza. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

VANESSA CÁSSIA CÉSAR

Realizou-se, no dia 29 de agosto de 2024, às 14:00 horas, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 558ª defesa de dissertação, intitulada A RODA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO COM OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E A AFROPERSPECTIVIDADE, apresentada por Vanessa Cássia César, número de registro 2022659567, graduada no curso de Pedagogia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Patricia Maria de Souza Santana - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Rogério Correia da Silva (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Denise Conceição das Graças Ziviani (Instituto Federal de Ouro Preto).

A Comissão considerou a dissertação:

-) Aprovada.
) Reprovada.
) Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2024.

Prof(a). Patricia Maria de Souza Santana (Doutora)

Prof(a). Rogério Correia da Silva (Doutor)

Prof(a).Denise Conceição das Graças Ziviani (Doutora)

Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Maria de Souza Santana, Usuária**

Ata de defesa de Dissertação/Tese VANESSA CÁSSIA CÉSAR (3471971) SEI 23072.246201/2024-99 / pg. 1



Externa, em 03/09/2024, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Correia da Silva, Membro**, em 08/10/2024, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Denise Conceição das Graças Ziviani, Usuário Externo**, em 09/10/2024, às 09:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3471971 e o código CRC **ABDAEFC7**.

AGRADECIMENTOS

Aproveito este momento para fazer os meus sinceros agradecimentos aos meus familiares, professores e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste trabalho.

A minha mãe, Maria do Carmo, por investir na minha formação educacional.

A minha irmã, Vanilsa, pela parceria e confiança.

A minha filha, Laura, pelo seu amor e compreensão nos momentos de minha ausência.

A minha orientadora, Prof.^a Patrícia Santana, pelos ensinamentos e apontamentos necessários.

À professora Denise Zaviani, pela presença enriquecedora na banca de qualificação e pelos apontamentos na fase de escrita da dissertação.

Ao professor Rogério Correia da Silva, pelos ensinamentos e contribuições na banca de qualificação.

À professora Cristina Carla Sacramento, pela contribuição em minha qualificação.

À professora Estefânia, por acreditar e se disponibilizar na realização de uma prática para as relações étnico-raciais

As minhas queridas amigas de linha de pesquisa: Vera, Keziah, Kalina e Dayse, por construírem ao meu lado o percurso do mestrado.

A minha mãe de coração, Geni, por me conduzir na minha constituição de mulher negra e por ser uma professora que realiza uma prática para a EREER.

A minha caríssima amiga Fernanda, pelas valiosas reflexões sobre a educação e a educação infantil.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender. E se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta (Nelson Mandela).

RESUMO

Esta pesquisa pretende oportunizar, através da roda na educação infantil, atividades que se orientam para as relações étnico-raciais referenciadas nos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e na Afroperspectividade, tendo como sujeitos as crianças de 5 e 6 anos de idade, do horário integral, da Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Jardim Vitória, localizada na cidade de Belo Horizonte. A pesquisa estabeleceu como seus principais objetivos: (1) ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico junto às crianças da educação infantil, tendo como foco a realização de práticas pedagógicas orientadas pela legislação em Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e tendo como princípio organizador do trabalho a roda em suas diversas possibilidades; (2) construir, colaborativamente com a professora referência da turma, uma proposta pedagógica que permitisse colocar a roda na perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e da Afroperspectividade; (3) analisar a participação das crianças nas atividades desenvolvidas, buscando compreender o potencial da proposta para a ERER na educação infantil, e (4) mapear os conteúdos e artefatos culturais mais significativos para as crianças durante o desenvolvimento da prática pedagógica. O viés metodológico, em campo, se constituiu de um trabalho colaborativo, que se orientou na construção de uma proposta de atividades com uma professora da educação infantil, da rede municipal de educação de Belo Horizonte, com o desenvolvimento de práticas pedagógicas planejadas de acordo com as temáticas apontadas como importantes para os objetivos estabelecidos. A proposta pedagógica alicerçou-se em atividades diversas, tais como leitura de livros literários, brincadeiras, desenhos, vídeos, músicas, roda de conversa, sendo a maioria realizadas em roda. Foram desenvolvidas seis atividades com as crianças, destacando vivências acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiros: circularidade, corporeidade, ludicidade, oralidade, energia vital e a compreensão da roda como um saber circular na afroperspectividade. Para a realização das atividades, foram utilizados artefatos culturais de matriz africana, tais como bonecas, gravuras, livros de literatura, instrumentos musicais e mapa do continente africano. As atividades foram registradas por meio de filmagem, fotografias e anotações em caderno de campo. No desenvolvimento das práticas pedagógicas, buscou-se oportunizar às crianças alguns conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira, a identidade étnico-racial, a cor da pele e o cabelo crespo, com vistas ao fortalecimento da identidade das crianças negras e a conscientização das crianças brancas sobre a necessidade do respeito à diversidade étnico-racial. A relevância desta pesquisa se fundamenta na necessidade de a educação infantil instituir em sua rotina práticas que orientem para uma educação antirracista e que promova o respeito e a valorização do legado cultural africano e afro-brasileiro. Tomamos como referência autores como Azoilda Trindade, Eliane Cavalleiro, Lucimar Dias Costa, Maria Aparecida Bento, Nilma Lino Gomes, Patrícia Santana, para discutir os valores civilizatórios afro-brasileiros e a afroperspectividade, para a compreensão das relações étnico-raciais na educação infantil.

Palavras-chave: afroperspectividade; criança; Educação Infantil; práticas pedagógicas; roda; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

ABSTRACT

This research was aimed at providing, through the circle time in early childhood education, activities oriented towards ethnic-racial relationships based on Afro-Brazilian Civilizational Values and what Noguera (2015) calls Afroperspectivity. The subjects were children between 5 and 6 years old, from the full-time classes at the Municipal School of Early Childhood Education - EMEI Jardim Vitória, located in the city of Belo Horizonte. The research was established following these objectives: (1) to expand the possibilities of pedagogical work with early childhood education children, focusing on the implementation of pedagogical practices guided by legislation in Education for Ethnic-Racial Relationships (ERER) and having the circle time as the organizing principle of the work in its various possibilities; (2) to collaboratively construct with the classroom's main teacher a pedagogical proposal that allows putting the circle time in the perspective of Afro-Brazilian Civilizational Values and Afroperspectivity; (3) to analyze the participation of the children in the activities developed, seeking to understand the potential of the proposal for ERER in early childhood education; and (4) to map the most significant cultural contents and devices for the children during the development of the pedagogical practice. This study was mainly made in the field and consisted of collaborative work — guided by the construction of a proposal of activities with an early childhood education teacher from the municipal education network of Belo Horizonte — and the development of pedagogical practices planned according to themes identified as important for the established objectives. The pedagogical proposal was grounded in various activities, such as reading literary books, playing games, drawing, watching videos, listening to music and having conversations, most of which took place in the circle time. Six activities were developed with the children, highlighting experiences about Afro-Brazilian civilizational values: circularity, corporeality, playfulness, orality, vital energy, and the understanding of the circle time as a circular knowledge in Afroperspectivity. To carry out the activities, cultural devices originating from Africa were used, such as dolls, pictures, literature books, musical instruments and a map of the African continent. The activities were recorded on video, photographs and by making notes in a field notebook. During the developing of the pedagogical practices, efforts were made to provide the children with knowledge about African and Afro-Brazilian culture, ethnic-racial identity, skin color, and curly hair, aiming to strengthen the identity of Black children and raise awareness among White children about the need to respect ethnic-racial diversity. The importance of this research lies in the need for early childhood education to incorporate practices into its routine that guide towards an anti-racist education and promote respect for and appreciation of the African and Afro-Brazilian cultural legacy. Authors such as Azoilda Trindade, Eliane Cavalleiro, Lucimar Dias Costa, Maria Aparecida Bento, Nilma Lino Gomes, and Patrícia Santana were the main references to discuss Afro-Brazilian civilizational values and Afroperspectivity and to understand ethnic-racial relations in early childhood education.

Keywords: afroperspectivity; child; Early Childhood Education; pedagogical practices; circle time; Afro-Brazilian Civilizational Values.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros _____	35
Figura 2 - Desenho do percurso metodológico da pesquisa _____	39
Figura 3 - Vista aérea da EMEI Jardim Vitória _____	42
Figura 4 - Hall de entrada e refeitório da EMEI Jardim Vitória _____	44
Figura 5 - Mapa de construção da EMEI _____	45
Figura 6 - Parquinho gramado da EMEI Jardim Vitória _____	45
Figura 7 - Formação sobre respeito à diversidade religiosa _____	47
Figura 8 - Apresentação da peça teatral O pequeno príncipe preto _____	47
Figura 9 - Pintura artística no refeitório da EMEI Jardim Vitória _____	48
Figura 10 - Resultado do levantamento de cor/ raça da comunidade da EMEI _____	49
Figura 11 - Painel da História <i>Bruna e a galinha d'Angola</i> _____	50
Figura 12 - Painel <i>Ancestralidade</i> _____	50
Figura 13 - Painel <i>Filosofia Ubuntu</i> _____	51
Figura 14 - Painel <i>Representatividade negra brasileira (a)</i> _____	51
Figura 15 - Painel <i>Representatividade negra brasileira (b)</i> _____	52
Figura 16 - Espaço físico da sala 7 da EMEI Jardim Vitória _____	52
Figura 17 - Pátio Faz de Conta _____	62
Figura 18 - Gravura de uma criança indígena _____	63
Figura 19 - Gravura de uma criança negra _____	64
Figura 20 - Gravura de uma criança branca _____	71
Figura 21 - Gravura de crianças com tranças no cabelo _____	72
Figura 22 - Caixa de lápis de cor Multicolor _____	74
Figura 23 - Giz de cera tons de pele _____	75
Figura 24 - Criança negra perguntando: “Qual é a minha cor, professora?” _____	78
Figura 25 - Desenho realizado pelo menino Kolapo _____	78
Figura 26 - Desenho realizado pela menina Nadira _____	79
Figura 27 - Desenho feito pela menina Salama _____	80
Figura 28 - Desenho realizado pelo menino Chiku _____	80
Figura 29 - Desenho realizado pela menina Fayola _____	81
Figura 30 - Desenho feito pelo menino Kolapo _____	81
Figura 31 - Desenho realizado pelo menino Malik _____	83
Figura 32 - Desenho realizado pelo menino Danso _____	84
Figura 33 - A pesquisadora mostrando o mapa do continente africano às crianças _____	88
Figura 34 - Pirâmides do Egito _____	89
Figura 35 - Cidade do Cabo _____	90
Figura 36 - Nelson Mandela _____	90
Figura 37 - Tambor africano da EMEI, durante atividade de musicalização _____	93
Figura 38 - Uma das crianças toca o tambor _____	94
Figura 39 - Crianças executando passos ao som de música dos Mazaka Kids _____	95
Figura 40 - Capa do livro <i>As panquecas de Mama Panya</i> _____	98
Figura 41 - As crianças e o livro <i>As panquecas de Mama Panya</i> _____	100
Figura 42 - As crianças, de touca branca, sentadas à mesa para saborear as panquecas _____	103
Figura 43 - Capa do livro <i>Amor de cabelo</i> _____	108
Figura 44 - A professora colaboradora lendo <i>Amor de cabelo</i> para as crianças, sentadas em roda _____	109
Figura 45 - As crianças ouvindo histórias em roda _____	110
Figura 46 - As crianças olhando dentro da caixa, em roda _____	112
Figura 47 - As crianças brincando de toque, com os olhos vendados _____	113
Figura 48 - Capa do Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras _____	116

Figura 49 - Trecho do <i>Catálogo</i> , em que é explicada a brincadeira <i>Terra e Ensinando a brincadeira</i>	116
Figura 50 - As crianças, no momento das instruções	117
Figura 51 - As crianças em cima da linha, durante a brincadeira <i>Terra-mar</i>	118
Figura 52 - As crianças brincando de passa anel, com a professora colaboradora	119
Figura 53 - Capa do livro <i>Ubuntu: Nós somos um</i>	122
Figura 54 - A professora mostrando a capa do livro <i>Ubuntu — nós somos um</i>	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rotina das crianças da EMEI Jardim Vitória	53
Quadro 2 - Definição de pertencimento racial das crianças pelas famílias	54
Quadro 3 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e significações atribuídas por azoilda loretto da trindade	57
Quadro 4 - Artefatos culturais utilizados nas práticas com as crianças	58

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACMA Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira
- AP Programa de Ação Pedagógica
- BNCC Base Nacional Comum Curricular
- COEP Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
- DCNERER Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
- EI Educação Infantil
- EMEI Escola Municipal de Educação Infantil
- ERER Educação para as Relações Étnico-Raciais
- LASEB Curso de Especialização *lato sensu* em Educação Básica
- PBH Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
- RNCEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
- TALE Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- VCAB Valores Civilizatórios Afro-Brasileiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RESSIGNIFICANDO A RODA A PARTIR DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E DA AFROPERSPECTIVA	16
2.1 A roda na educação infantil e o trabalho com a ERER: Afroperspectividade e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros	24
2.2 Alguns apontamentos sobre a afroperspectividade	27
2.3 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a educação infantil	32
3 METODOLOGIA	38
3.1 Caminho metodológico da pesquisa	38
3.2 Caracterização do local da pesquisa: a história da educação infantil de Belo Horizonte e a EMEI Jardim Vitória	42
3.3 Espaço físico da instituição pesquisada	44
3.4 A EMEI Jardim Vitória e a sua administração: o corpo docente e o trabalho para ERER	46
3.5 A Mostra Cultural Diversidade	49
3.6 As crianças participantes da pesquisa	52
3.7 A professora colaboradora: iniciando um diálogo para diversidade	54
4 O TRABALHO DE CAMPO: A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS	56
4.1 “Professora, qual é a minha cor?”	60
4.2 Vamos brincar de tambor?	85
4.3 Vamos brincar de comidinha?	96
4.4 “A cor de nós”	104
4.5 Brincando de brincadeiras africanas	114
4.6 A Filosofia Ubuntu para as crianças	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA PRÁTICA PARA A DIVERSIDADE	125
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	138
APÊNDICE B - NOMES AFRICANOS USADOS NA PESQUISA PARA IDENTIFICAR AS CRIANÇAS E O SEU SIGNIFICADO	145
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	146
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTA	149
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 5/6 ANOS DE IDADE)	151

1 INTRODUÇÃO

O percurso de escrita deste texto da dissertação do mestrado profissional da Universidade Federal de Minas Gerais me possibilitou reexaminar as aprendizagens e os desafios de minha trajetória profissional que não se desassociam da minha formação social, alicerçada nas relações familiares, aprendida na formação acadêmica e engrandecida nas relações com os/as estudantes e os/as profissionais da escola.

Sou uma mulher negra, professora da rede municipal de educação de Belo Horizonte, atuo como docente da educação infantil desde o ano de 2005, em duas escolas. Para o ingresso como professora na rede municipal, destaco a formação de Magistério ocorrida entre os anos de 1996 a 1998, na Escola Estadual Odilon Behrens, situada em Belo Horizonte. Com o Magistério, consegui a minha primeira experiência profissional, o primeiro emprego e o primeiro salário.

Minha primeira atividade, como docente, foi no ano de 1999, em uma instituição conveniada com a assistência social da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que atendia a 150 crianças, de 0 a 5 anos, em horário integral. Reafirmo que os desafios sociais, econômicos e educacionais que me atravessavam a partir do trabalho como docente e, em seguida, como coordenadora foram essenciais para a decisão de continuar a ser professora na área da educação infantil.

No ano de 2003, realizei o concurso para docente da educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Fui nomeada em 2005 e iniciei minhas atividades na Escola Municipal Monteiro Lobato, localizada na região nordeste do município. Essa escola foi pioneira no projeto de escola de tempo integral da cidade e já desenvolvia trabalhos referenciados na Lei 10.639/03 (Brasil, 2003)¹ e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana². A experiência de trabalho na Escola Monteiro Lobato foi muito significativa para a minha formação e sensibilização para as relações raciais de forma geral.

¹ Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), passou a vigorar acrescida de três artigos, dos quais destacamos o seguinte:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

² Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

² Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004) - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Naquele período, minha vida estava passando por mudanças. Já havia prestado o vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais, no qual fui aprovada em 2005. O curso de Pedagogia me possibilitaria o aprofundamento da minha formação acadêmica necessária para o trabalho docente na educação infantil. A entrada como docente na rede municipal se expressa como um divisor de águas em minha vida no que se refere ao fortalecimento da minha identidade como mulher negra e à atuação em um currículo orientado pela Lei 10.639/03.

Na universidade, entre os anos de 2005 a 2009, eu me envolvi em discussões sobre cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, relacionando a prática da escola com o saber acadêmico. Em 2009, concluí o curso de Pedagogia, e minha monografia teve como foco as relações étnico-raciais na infância.

O desejo pela pesquisa e por aprendizagens acerca da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar me motivou a fazer uma pós-graduação, durante o período de 2009 a 2011, no Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB)³, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Meu trabalho de conclusão versou sobre a importância da literatura no desenvolvimento das questões raciais na infância.

Recentemente, minha carreira profissional se impulsionou na posse do segundo emprego público na PBH, com o desejo de continuidade da formação acadêmica, ingressando no mestrado profissional da Faculdade de Educação da UFMG. Na minha trajetória profissional, o trabalho como docente da educação infantil me permitiu reconhecer e evidenciar a importância da educação da criança pequena, bem como a indissociabilidade do cuidar e do educar e a necessidade da formação docente. Com a experiência adquirida ao longo dos anos, afirmo que a educação infantil, na sua rotina com a criança, deve oportunizar o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira, tendo como princípio o respeito à diversidade, possibilitando a todas as crianças a construção de uma identidade positiva com conhecimentos de sua história e cultura.

Nesse contexto, a presente pesquisa apresenta-se como uma realização do meu anseio em aprofundar-me nos estudos, especialmente aos relacionados à cultura ora mencionada. Esta pesquisa tratou de percursos que visam abordar as relações étnico-raciais na educação infantil e as potencialidades da roda como prática pedagógica com as crianças pequenas, a partir de uma revisão bibliográfica. A roda, nesse contexto, se constitui na afroperspectividade e como

³ Parceria formada entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) / Faculdade de Educação (FAE) e a PBH, para formação continuada dos professores.

parte imanente dos valores civilizatórios afro-brasileiros. Este trabalho também intencionou criar um caminho de práticas pedagógicas construídas colaborativamente para produzir sentidos e significados para as crianças a respeito do valor da diversidade étnico-racial, da riqueza da história e cultura africana e afro-brasileira e da importância de uma convivência pacífica entre as pessoas em sua diversidade.

Nesse cenário, o objetivo geral da pesquisa foi: ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico junto às crianças da educação infantil, tendo como foco a realização de práticas pedagógicas orientadas pela legislação em EREER tendo como princípio organizador do trabalho a roda em suas diversas possibilidades.

Para atingir esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram delineados:

- construir colaborativamente com uma professora da educação infantil um projeto que coloque a roda na perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e da Afroperspectividade;
- analisar a participação das crianças nas atividades desenvolvidas, buscando compreender o potencial da proposta realizada para a EREER na educação infantil;
- mapear os conteúdos e artefatos culturais mais significativos para as crianças durante o desenvolvimento da prática pedagógica, contribuindo para a construção de uma materialidade para a EREER.

O viés investigativo se orienta por meio da articulação dos apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), para a realização de uma prática para a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) com a criança pequena. Como metodologia, utilizamos a pesquisa colaborativa entre a pesquisadora e uma professora responsável por desenvolver práticas pedagógicas numa escola previamente selecionada.

A educação infantil se caracteriza pelas relações que se estabelecem entre a(o) professora(o) e as crianças e entre as próprias crianças. No cotidiano do trabalho pedagógico, a ação docente deve possibilitar o contato das crianças com diversas culturas, rompendo com a ideia que uma cultura tenha mais valor ou significância que outra.

Esta dissertação é composta por três capítulos, além desta introdução, das considerações finais e do *e-book* que foi elaborado como produto das discussões apresentadas.

No primeiro capítulo, apresentamos a emergencialidade do trabalho com as relações étnico-raciais na educação infantil, a partir de um referencial que aponta as especificidades da

relação da criança e da escola com a questão racial. Aprofundamos a conceituação da roda como uma metodologia na educação infantil e a sua caracterização na prática com a criança, nos ensinamentos dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e na Afroperspectividade.

Já no segundo capítulo, fundamentamos a metodologia da pesquisa, bem como detalhamos o percurso para o seu desenvolvimento.

No terceiro capítulo, por sua vez, a partir do viés colaborativo dos Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira, apresentamos as práticas pedagógicas trabalhadas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Os Artefatos Culturais, alicerçados nos Valores civilizatórios *corporeidade, cooperativismo, ludicidade, musicalidade e de conceitos da afroperspectividade*, permitiram às crianças o contato com a cultura africana e afro-brasileira, em atividades mediadas pela roda, vivenciando a ancestralidade, o afeto, a constituição da identidade e a representatividade.

Nas considerações finais, refletimos sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças, e apresentamos os ganhos na vida delas, os impactos na prática da professora responsável e os problemas que enfrentamos para o trabalho com as crianças durante a pesquisa.

Por fim, apresentamos o produto desta dissertação, materializado em um *e-book* e em uma caixa com artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira que possibilitam a mediação do trabalho com as crianças pequenas a respeito das relações étnico-raciais.

2 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RESSIGNIFICANDO A RODA A PARTIR DOS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E DA AFROPERSPECTIVA

As desigualdades raciais entre negros e brancos brasileiros, que na maioria das vezes são negligenciadas e negadas ao longo da história do Brasil, se evidenciam em diversos contextos, como nas desigualdades sociais, que afetam a maioria da população negra, e na existência do mito da democracia racial, que visa:

[...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em 'natureza'. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico político-ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação (Souza, 1983, p. 25).

Para Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. O mito da democracia racial faz-se perverso, pois, se ao refletirmos que todos, independentemente da sua descendência, tiveram as mesmas oportunidades, as desigualdades sociais se estabelecem pela incapacidade de determinação dos grupos sociais.

A sociedade brasileira, na fundamentação do mito, se constitui na construção de um imaginário para a negativa da discriminação, do preconceito e do racismo, ao passo que contribui para uma política do branqueamento. Esse branqueamento, por sua vez, se refere à busca pela fuga do tom de pele negro que atrela, na sociedade brasileira, à descendência africana. De acordo com Bento (2011), no Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. A esse respeito, Silva (2007) ressalta sobre aspectos relacionados a conflitos, direitos, diferenças, respeito e valores.

Uma das ideologias identificadas por diversos pesquisadores da questão racial na nossa sociedade é a ideologia do branqueamento. Ela parece ter sido construída por ideólogos transvertidos de cientistas, devido a presença de uma maioria populacional negro/mestiça no país e de um possível conflito a ser gerado a partir da exigência desse grupo dos seus direitos de cidadania e de respeito às suas diferenças

étnico/culturais. Aceitar as diferenças pressupõe atribuir-lhes igualdade de direitos e oportunidades. O respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se ideologias de dominação, objetivando a desconstrução da identidade étnico/racial/cultural, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido (Silva, 2007, p. 95).

No que se refere à educação, em especial ao cotidiano da educação infantil, primeira etapa da educação básica, as situações de racismo, preconceito, discriminação e as tensões que se apresentam na sociedade brasileira infelizmente se evidenciam na educação da criança pequena. A maioria das crianças negras e dos adolescentes negros vivem no Brasil em contexto de desigualdades, conforme aponta Santana (2023, p. 63).

O racismo se refere e se caracteriza na crença de que um grupo racial se apresenta superior ao outro. O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Ainda de acordo com Gomes (2005), o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. A discriminação se refere ao conjunto dos atos racistas e de preconceito contra a pessoa negra, remetendo a estar em um lugar de inferioridade.

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferençar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (Gomes, 2005, p. 17).

As crianças ainda convivem com preconceito racial, discriminação racial e racismo, que se apresentam em diversas situações que permeiam o ambiente escolar. Nas paredes das salas de aula, ainda na maioria das escolas, o grupo racial valorizado geralmente é o branco. A estética branca ainda predomina na maioria das imagens estampadas nas instituições. A criança negra não recebe adjetivos que elevam sua autoestima, ao contrário, recebem apelidos pejorativos, discriminatórios e racistas. Segundo Cavalleiro (2003), o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no

interior das escolas. Precisamos encarar com seriedade as situações que causam sofrimento às crianças negras desde pequenas, que as fazem se sentir inferiores e incapazes.

Cavalleiro (2003) ainda destaca que a criança negra, no contexto da educação infantil, está sendo educada para uma relação de silenciamento e submissão. A pesquisadora afirma que a dificuldade apresentada pelas professoras em compreenderem a escola como um espaço onde, infelizmente, o preconceito e a discriminação racial estão presentes configura-se como um reforço para a produção e reprodução do racismo. Em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2003), a autora demonstra que é hostil o ambiente de escolas pesquisadas no que se refere à criança negra, na relação com professoras e colegas brancos. Quando se trata de distinguir quem são as crianças fáceis e difíceis para se trabalhar, as professoras tendem a classificar como difíceis, em sua maioria, as crianças negras, principalmente os meninos.

As situações e constatações apresentadas na pesquisa de Cavalleiro (2003) foram evidenciadas há mais de vinte anos e, ainda hoje, nos deparamos com diversas situações de racismo e de discriminação, em que as crianças negras não se sentem representadas e não têm a sua identidade afirmada. De acordo com Gomes,

[...] não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha e trata os negros e sua cultura de maneira desigual. Muitas vezes os alunos e as alunas negras são vistos como excluídos, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento étnico/racial, congenitamente alguma dificuldade de aprendizagem e uma tendência a desvios de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representatividades negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expresso numa relação de animosidade com a escola e com o corpo docente. Diante de uma estrutura e de práticas excludentes não é de se estranhar que muitos alunos e alunas negras introjetem o racismo e o preconceito racial (Gomes, 2002, p. 42).

Como afirmam Silva Jr., Bento e Carvalho (2012), na educação infantil as crianças já começam a perceber as diferenças entre seus pares e a se constituir e construir a sua identidade a partir daquilo que ouvem e veem, ou seja, do mundo que lhes é mostrado. Essas representações se constituem de forma positiva ou negativa para a criança pequena.

Nesse contexto, na educação infantil, deve-se oportunizar às crianças situações positivas para a sua constituição e a construção de uma convivência saudável e de aceitação de todas as pessoas, sem supremacia de tom de uma pele ou de textura do cabelo ou de determinada cultura ser considerada melhor que outra. Caracteriza-se assim a possibilidade da construção da identidade das crianças a partir da aceitação das suas características próprias, desfazendo-se a ideia de ser ou querer ou ter as características que exprimem mais valor, que

são definidas como padrão. “É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo, a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período” (Santana, 2010, p. 32).

Essa realidade se concretiza quando a escola reconhece a participação da população negra na constituição do nosso país e rompe com práticas discriminatórias. Gomes (2005) aponta que o olhar lançado sobre as pessoas negras e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las.

Conhecer as leis, a história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil é um bom começo. Outra ação importante é estudar os documentos oficiais, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como ler documentos orientadores como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e outros documentos e experiências que tratam da igualdade racial na Educação Infantil (Silva Jr.; Bento; Carvalho, 2012, p. 13).

A busca por uma sociedade mais justa que luta contra o racismo e a discriminação, que destaca a contribuição do povo africano para a constituição social, cultural, econômica, política e filosófica do Brasil, no que se refere à educação, perpassa pela Lei 10639/03 (Brasil, 2003), pela Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER - Brasil, 2004).

No que se refere às definições legais sobre a organização da educação infantil, esta se organiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996 - Brasil, 1996). A educação infantil se apresenta como primeira etapa da educação básica, sendo ofertada pelo município.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996).

Um dos princípios da educação infantil é a indissociabilidade do cuidar e do educar. O cuidar da criança materializa-se pela importância que se constrói e se estabelece com o outro. Para cuidar, é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade,

ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (Brasil, 1998, p. 25).

No contexto das legislações específicas para o currículo da educação infantil, destacamos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/98). O RCNEI publicado pelo Ministério da Educação, em 1998, está organizado em três volumes. O primeiro apresenta uma reflexão sobre a creche e a pré-escola no Brasil, descrevendo a concepção de infância e de criança. O segundo volume, por sua vez, foca em destacar a formação social e pessoal, com ênfase na identidade e autonomia da criança. O terceiro volume, por fim, se organiza a partir das linguagens que devem ser norteadoras do trabalho docente com as crianças, sendo: movimento, música, artes visuais, linguagens oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No que se refere ao currículo brasileiro da educação infantil, esse documento já destacava a importância de uma educação para identidade da criança, no final da década de 90. O desenvolvimento da identidade e da autonomia estão intimamente relacionados com os processos de socialização. Nas interações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos que as crianças podem estabelecer com as outras crianças e com os adultos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o enriquecimento de si próprias (Brasil, 1998, p. 11).

A etapa da educação infantil deve ser compreendida como um momento privilegiado na formação da criança, baseado em vivências que se desenvolvam por meio da socialização e da interação entre ela e seus pares, permitindo-a criança a se conhecer a partir do outro, com trocas diárias que visam a convivência e a aprendizagem significativa. De acordo com Gomes (2002):

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário, por isso diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2002, p. 39).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira e Africana se apresentam como um documento legal para articulação das práticas orientadas para as relações étnico-raciais na educação infantil. As DCNERER/2004 tiveram a sua publicação em parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, nos termos da Resolução nº. 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação. O referido documento norteia a ação educativa para

políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas e de uma educação das relações étnico-raciais.

As DCNERER/04 destacam que uma educação para a EREER perpassa pelo Estado, escola e pela ação docente. Apresentam reflexões para a compreensão de que o racismo existente na sociedade brasileira afeta a escola e que nesse espaço as desigualdades também são reproduzidas, cabendo à escola uma proposta política e pedagógica efetiva. Segundo as DCNERER:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vividos pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p.16).

Devem existir ações educativas que atuem contra as desigualdades e favoreçam a diversidade. Essas ações devem fazer parte das propostas político-pedagógicas das instituições e expressas com atitudes concretas que possibilitem à educação infantil um espaço privilegiado para discussão da formação racial das crianças.

[...] o papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade e aprendizagem. Nos primeiros anos de vida, os espaços coletivos educacionais que a criança pequena frequenta são privilegiados para promover a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito, discriminação e racismo. As crianças deverão ser estimuladas desde muito pequenas a se envolverem em atividades que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos étnico-raciais na construção da história e da cultura brasileiras (Brasil, 2004, p. 47).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2010), publicadas pelo MEC, foram fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Esse documento orienta a ação educativa para a educação infantil com vistas ao respeito à diversidade e aponta que um dos princípios da educação infantil é oportunizar à criança o contato com diversas culturas. De acordo com o art. 6º, as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009).

Sobre a concepção das propostas político-pedagógicas, o documento orienta que as escolas devem construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009).

No que se refere à Base Nacional Comum Curricular (BNCC - Brasil, 2018), seu texto contempla a educação infantil, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e afirma sobre a necessidade de a criança conviver e conhecer-se. 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.

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 BNCC/2018 aponta que, no campo de experiência “o eu, o outro e o nós”, há a previsão de se desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a diversidade:

(...) é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2018, p. 40).

No que se refere à visibilidade das relações étnico-raciais, Souza (2016), em seu texto intitulado *Quais as crianças da base nacional comum curricular? Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural*, realiza uma crítica à BNCC, tomando como base os pareceres disponíveis na consulta pública de 2015. De acordo com a autora (2016), a própria expressão “étnico-racial” aparece uma única vez na parte dedicada à Educação Infantil, para afirmar que o trabalho pedagógico deve incluir a formação de uma visão plural de mundo pela criança, de modo que ela aprenda a respeitar as diversidades culturais (Brasil, 2015). Adiante, a autora aponta a preocupação do documento em conceber a criança nas potencialidades de se conhecer e de se constituir, mas traz pouca ênfase em conhecer o outro.

No documento há uma centralidade no sujeito, que deve ter o direito de “conhecer-se e construir sua identidade pessoal e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diversas interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil”, [...] porém, sem o mesmo enfoque no conhecimento do outro e da diversidade que representa (Souza, 2016, p. 20-21).

A autora também aponta para a necessidade de haver orientações para o trabalho na educação infantil que se articula nas trocas, nos momentos de interação e de socialização, em que as aprendizagens mediadas na relação com outro contribuem para a formação da criança enquanto sujeito na perspectiva do outro. Ou seja, a criança aprende que ela é única, mas que existe o outro. A criança não fecha o olhar somente para si, ela o amplia e se constitui percebendo as diferenças étnico-raciais entre as outras crianças.

A segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, disponibilizada em junho de 2016, é mais ampla e demonstra que houve a tentativa de incluir ou explicitar temáticas, como a étnico-racial (Souza, 2016). A referida autora aponta os avanços no destaque para a preocupação da educação infantil em ampliar a relação da criança com o outro.

Compreendemos que educação infantil se apresenta como uma importante forma de socialização e de interação para a criança. No ambiente escolar, ela percebe as diferenças por meio do olhar do outro e, ao passo que se constitui como pessoa, aprende a existência do outro. A criança está inserida em novas atividades, construindo vínculos com professoras, colegas de sala e demais funcionários da escola. Nesse contexto, a ação educativa deve privilegiar a criança no contato com a diversidade cultural brasileira, a contribuição para a afirmação positiva da identidade da criança e a participação em atividades que destaquem o respeito aos diversos grupos humanos.

A função da educação infantil nas sociedades contemporâneas é a de possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher processo e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais (Barbosa, 2009, p. 12).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas na educação infantil também devem se direcionar para o fortalecimento de identidades, de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, destacando a valorização da cultura dos povos descendentes de africanos no Brasil. São necessárias práticas pedagógicas nas creches e nas pré-escolas, visando a uma afirmação da identidade da criança negra.

Há muito, homens e mulheres dedicados a combater o racismo na sociedade brasileira apontam a educação escolar e, por consequência, a ação dos professores como importantes para o fomento de valores nos quais a discriminação racial, o racismo e o preconceito não estejam presentes. São ricas, diferenciadas e múltiplas as ações desenvolvidas pelo movimento negro para alcançar tal intuito, por isso há uma produção a ser conhecida e compreendida nesse universo (Dias, 2012, p. 1).

Essa necessidade de o docente ter um olhar para a diversidade étnico-racial é apontada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior: VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras (Brasil, 2015).

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (Brasil, 2019).

Observamos que a formação docente deve contemplar, desde a formação inicial, a educação antirracista com conteúdos que auxiliem a professora em suas ações cotidianas na educação infantil desde a creche.

2.1 A roda na educação infantil e o trabalho com a EREER: Afroperspectividade e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros

A minha trajetória enquanto professora da educação infantil e estudante do mestrado me direciona para a posição de uma professora pesquisadora⁴, ou seja, a ação docente diária com as crianças no viés do trabalho com as relações étnico-raciais me possibilita direcionar o olhar e o questionamento sobre quais momentos da rotina com a criança da educação infantil poderiam contribuir para o trabalho com a EREER.

No contexto desta pesquisa, apresentamos a roda como um grande potencial para trazer um repertório diverso sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira para as crianças. A roda que gira, que canta, que mexe o corpo, que ensina e aprende, que permite ouvir e ser escutado. A roda se mostra como uma expressão, que muitas vezes é limitada a uma atividade meramente rotineira, sem explorar suas diversas possibilidades e significados culturais que estão presentes no cotidiano da educação infantil.

Há a roda de conversas, a roda para os momentos do faz-de-conta, a roda para os combinados do dia, brincadeira de roda etc. Porém, em muitas situações não é possível refletir como a roda pode se constituir em momentos ricos de aprendizagem, trocas, produção de

⁴ Compreendemos como *professora pesquisadora* aquela que observa e interage com suas práticas, que questiona a realidade vivida, buscando modificá-la.

conhecimento, colocação de opiniões, expressão de sentimentos, elaboração de ideias, participação na proposição de atividades e combinados.

Inicialmente, problematizamos a roda na literatura, a partir das produções de Célestin Freinet, nascido na França, em 1896. Como aponta Costa (2006), Célestin Freinet desenvolveu sua pedagogia em um cenário de profundas desigualdades sociais, oriundas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com o intuito de transformar o processo educativo, a técnica pedagógica de Freinet centra-se na figura da criança, no contexto da livre expressão.

Nesse sentido, Freinet (1973) defende a idéia de que não é necessário sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de proporcionar situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu despertar seu interesse (Costa, 2006, p. 6).

O papel da escola e dos professores se apresenta na possibilidade de levar a criança a ser participativa e de agir sobre a realidade, a partir de seus interesses. “A livre expressão facilita a criatividade da criança no desenho, na música, no teatro, extensões naturais da atividade infantil, progressivamente responsável por seus comportamentos afetivos, intelectuais e culturais” (Freinet, 1979, p. 31).

A roda, no contexto das práticas pedagógicas orientadas por Freinet, se evidencia na sua possibilidade de livre expressão pelas crianças. Em roda, as crianças são protagonistas em prol de um diálogo oral, que se inicia como um espaço de transmissão oral de conhecimento e opiniões. Lima, Fecchi e Castro (2022) afirmam que a roda de conversa, na perspectiva aqui assumida, apresenta-se como um instrumento impulsionador de diálogos com grande potencial de garantir a livre expressão das crianças, além de atender ao nosso desejo e à necessidade de conhecê-las (2022).

Nos apontamentos de Paulo Freire, a roda constitui-se como um Círculo de Cultura, de Rodas de Conversas ou de Encontros. Trata-se de uma relação de troca que contribui para a autonomia. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (Freire, 2015, p. 58). Nesse sentido, Zanini e Leite apresentam a capacidade de promover o diálogo que as rodas possuem.

As rodas, o ouvir o outro ajuda educandos e educador a perceber que as experiências, as vivências, as opiniões e modos de ser são diferentes para cada pessoa. O outro se torna um espelho composto por muitos outros espelhos a refletir as individualidades que estão em constante formação. A valorização e o respeito à opinião do outro vão sendo então construídos por meio de trocas que se estabelecem entre educandos e educadores. Nas trocas de olhares, percepções, gestos, falas, curiosidades, medos, inseguranças, risadas ... é que cada um vai significando sua identidade, percebendo-

se integrante e integrador de um grupo. São também, esses momentos que possibilitam o reconhecimento da existência do eu e do outro (Zanini; Leite, apud Konrath, 2013, p. 28).

Na educação infantil, a sua utilização é indicada como um importante elemento da prática pedagógica, aparecendo como destaque em documentos que norteiam o currículo nas escolas que atendem a esse nível educacional. O RCNEI/1998, por exemplo, faz menção à roda de conversa como instrumento pedagógico para o trabalho com a criança pequena.

Todas as atividades permanentes do grupo contribuem, de forma direta ou indireta, para a construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia, uma vez que são competências que perpassam todas as vivências das crianças. Do trabalho com a diversidade, como a roda de conversas e o faz-de-conta, porém, constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras (Brasil, 1998, p. 14).

Retomando a importância da roda, ela se fundamenta na possibilidade da participação da criança, constituindo-se a partir de um momento de interação, de fala e de escuta. A criança se sente atuante, com seus pares, destaca suas ideias, coloca seu ponto de vista, e seus desejos se fazem presentes.

De Ângelo (2011) afirma que a roda pode ser percebida como um espaço de partilha e de confronto de ideias. Trata-se de um dispositivo pedagógico que possibilita às crianças o direito à participação. A roda de conversa se apresenta como espaço de diálogo e de trocas em que as crianças assumem papel ativo na comunicação

O momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais de linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (Brasil, 1998, p. 138).

Com as crianças em círculo, sentadas em cadeiras, sentadas no chão, no pátio de grama, de terra ou de cimento, os professores abordam um assunto que está acontecendo na turma, conta uma história, apresenta a rotina do dia, conta uma novidade, ou simplesmente bate papo. A roda de conversa, nesse contexto, aproxima as crianças e facilita a aquisição de vínculos com o professor ou a professora. Nessas atividades, muito são os ganhos e possibilidades de

aprendizagens oferecidas às crianças, tais como o desenvolvimento da oralidade, da afetividade, do respeito às regras de convivência, da participação, de diálogos e possibilidades de ser um mapeamento formativo.

Uma característica que estou aqui denominando de roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações (Warschauer, 1993, p. 46).

A problematização da roda, como possibilidade de um trabalho centrado na EREER, se evidencia na construção de uma prática com a criança que contribua para a valorização da infância e o respeito à diversidade étnico-racial, em um ambiente educacional pautado na valorização das diversas culturas e que estabeleça destaque às culturas africana e afro-brasileira e indígena.

Na rotina com as crianças da educação infantil, mediada pela professora e tendo a roda como eixo central, podemos introduzir alguns apontamentos da Afroperspectividade e dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Ou seja, é possível repensar a roda pelos movimentos do legado cultural africano que constitui a sociedade brasileira, construindo propostas de trabalho pedagógico que tenham como eixo a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira, a construção de uma identidade étnico-racial positivada, o respeito mútuo, considerando as diferenças e também enfatizando a importância do brincar para oportunizar às crianças momentos de fruição, leveza, imaginação.

2.2 Alguns apontamentos sobre a afroperspectividade

As discussões acadêmicas sobre a filosofia africana se acentuaram no Brasil, nos últimos tempos, evidenciadas a partir das produções de filósofos brasileiros, como Renato Nogueira, Eduardo de Oliveira e Katiuscia Ribeiro, buscando a valorização do saber produzido no continente africano, contribuindo para a sua legitimação, rompendo com a valorização única do saber eurocêntrico.

Pois bem, é importante interrogar a validade da assertiva, a Filosofia é ocidental. Eu advogo que o eurocentrismo e colonialidade são elementos-chave para o entendimento da ideia de que a Filosofia é uma “versão” do pensamento humano, exclusivamente europeia. A defesa de que os europeus e o seu projeto civilizatório seriam necessariamente superiores aos de outros povos numa escala hierárquica que, invariavelmente, localiza a África e sua diáspora na parte mais baixa está presente nos textos de muitos filósofos ocidentais (Nogueira, 2011, p. 17).

Noguera propõe a construção de uma discussão a respeito da existência de outra forma de saber que não seja apenas o saber dominante, apresentando as filosofias africanas como a oportunidade de se ter contato com os saberes africanos. “O que propomos é uma valorização geopolítica africana e afrodiaspórica. Ou seja, colocar a produção intelectual africana e afrodiaspórica no mapa acadêmico mundial” (Noguera, 2011, p. 22).

O autor aponta para a existência de uma filosofia afroperspectivista, ou Afroperspectividade, que é uma maneira de estudar, ler, investigar, pesquisar, filosofar, compor ensaios e sustentar alternativas diante de temas e problemas que a vida nos impõe (Noguera, 2019):

- Afroperspectividade define a Filosofia como uma coreografia do pensamento.
- A Filosofia afroperspectivista define o pensamento como movimento de ideias corporificadas, porque só é possível pensar através do corpo. Este, por sua vez, usa drible e coreografia como elementos que produzem conceitos e argumentam.
- Os conceitos afroperspectivistas são construídos a partir de movimentos de coreografia de personagens conceituais melanodérmicos. Neste sentido, os conceitos são escritos com os pés, com as mãos e com a cabeça ao mesmo tempo.
- A Filosofia afroperspectivista define a comunidade/sociedade nos termos da cosmopolítica bantu: comunidade é formada pelas pessoas que estão presentes (vivas), pelas que estão para nascer (gerações futuras/futuridade) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade).
- A Filosofia afroperspectivista é policêntrica, percebe, identifica e defende a existência de várias centricidades e de muitas perspectivas.
- A Filosofia afroperspectivista não toma o prefixo “afro” somente como uma qualidade continental; estamos diante de um quesito existencial, político, estético e que nada tem de essencialista ou metafísico.
- A Filosofia afroperspectivista usa a roda como método, um modelo de inspiração das rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira que serve para colocar as mais variadas perspectivas na roda antes de uma alternativa ser alcançada. A roda é uma metodologia afroperspectivista.
- Afroperspectividade é devedora da Filosofia ubuntu de Mogobe Ramose.
- Afroperspectividade define competição como cooperação, isto é, competir [significa petere (esforçar-se, buscar) cum (juntos)], localizar alternativas que são as melhores num dado contexto, mas, não são únicas, tampouco permanentes e devem atender toda a comunidade.
- Afroperspectividade é devedora do Nguzo Saba formulado por Maulana Karenga, isto é, se baseia nos sete princípios éticos que ajudam a organizar e orientar a vida. A saber: Umoja (unidade): empenhar-se pela comunidade; Kujichagulia (autodeterminação): definir a nós mesmos e falar por nós; Ujima (trabalho e responsabilidade coletivos): construir e unir a comunidade, perceber como nossos os problemas dos outros e resolvê-los em conjunto; Ujamaa (economia cooperativa): interdependência financeira, recursos compartilhados; Nia (propósito): transformar em vocação coletiva a construção e o desenvolvimento da comunidade de modo harmônico; Kuumba (criatividade): trabalhar para que a comunidade se torne mais bela do que quando foi herdada; Irani (fê): acreditar em nossas(os) mestres.
- Afroperspectividade é devedora das reflexões e inflexões filosóficas de Sobonfu Somé, definindo o amor como um projeto espiritual e comunitário que serve para manter a sanidade individual e deve contar com o apoio de uma comunidade para ser preservado.
- Afroperspectividade define o tempo dentro do itan [verso]iorubá que diz: “Bara matou um pássaro ontem com a pedra que arremessou hoje”. O tempo não é evolutivo, tampouco se contrai ou pode ser tomado como um círculo ou uma linha reta; mas, de modo simples, diz que o passado é definido pelo presente e o futuro é um conjunto de encruzilhadas, isto é, destinos (odu).

- Afroperspectividade permanece em aberto, sempre apta a incluir perspectivas que usem o conceito de odara como crivo de validade de um argumento, entendendo odara como bom, na língua ioruba, uma espécie de bálsamo de revitalização existencial (Noguera 2015, p. 6-7).

Esta pesquisa tem como sujeito a criança, destacando a infância como um período de vivência e de representatividade. Quando em uma pesquisa a criança é evidenciada, fica destacada a responsabilidade dos adultos em reconhecer a criança e a infância como a continuidade do legado de uma sociedade. As filosofias africanas destacam elementos que constituem a história do povo, tais como a ancestralidade, os vínculos familiares e coletivos e a criação comunitária das crianças.

A criança é recebida como uma espécie de mensageira da ancestralidade, de modo que a infância é um signo de continuidade dinâmica, que traz em si toda a potência da memória ancestral, que deverá ser atualizada na formação (Clavert, 2009, p. 45, apud Flor do Nascimento, 2020).

O autor demonstra que a criança, nas tradições africanas, é constituída de memórias que se estruturam e se evidenciam como a sua própria expressão, ou seja, são a representação de toda uma história de um povo que em sua criança demonstra sua cultura. A criança aprende ao passo que ensina.

Ademais, na cultura africana, o lugar da criança, o cuidado e a guarda se constituem no Kindezi. “Kindezi, a arte de cuidar de crianças, é uma arte antiga entre os africanos, em geral, e os Bântu, em particular. É basicamente a arte de tocar, cuidar e proteger a vida da criança e do ambiente, Kinzungidila, em que o desenvolvimento multidimensional da criança ocorre” (Ki.Au; Lukondo-Wamba, 2017, p. 4). A palavra “Kindezi”, um termo da língua “Kikôngo”, deriva do verbo raíz Ieia, que significa “desfrutar de tomar e dar cuidados especiais” (Ki.Au; Lukondo-Wamba, 2017, p. 4). O kindezi é a forma de tradição em que se ensina aos mais jovens as tradições sociais. O cuidar da criança se constitui da preparação para a responsabilidade da maternidade e da paternidade.

Os pais africanos - e as mães em particular - têm uma grande preocupação sobre a infância de suas crianças, porque são conscientes de que Kimbuta kia múntu, bônso kimüntu, ga mataba – “a liderança, assim como a personalidade de uma pessoa, tem suas raízes na infância”. Acontecimentos da vida infantil tem um papel de extrema importância na vida adulta. Como tal, grande atenção é dada a quem tem algum papel a desempenhar na vida de uma criança – o ser humano com a mente com maior capacidade de copiar. Este entendimento básico de que a infância é a base que determina a qualidade de uma sociedade é a principal razão que induziu as comunidades africanas a fazerem da Kindezi uma arte, ou Kinkete, a ser aprendida por todos os seus membros (Ki.Au; Lukondo-Wamba, 2017, p. 6).

O nascimento da criança em uma comunidade se refere ao nascimento do sol. A criança tem um lugar social imprescindível na cultura africana, destacando a sua criação em uma visão humanista e de afetividade. E o mais velho se responsabiliza por essa condução pelos caminhos da tradição. A tradição oral se materializa através das cantigas, que ensinam, educam e conduzem, como a citada a seguir.

*Wadia, wadi'e Tala nkubu
nâku Nkubu nâku e Lumbu
kabaka Ngângu e Ngângu ziviôkele.
Enquanto comes, (Melhor) olhar para seu par
Seu par O dia em que ele/ela mesmo poderia
Tão esperto parecer
Muito esperto (Ki.Au; Lukondo-Wamba, 2017, p. 16).*

*Wa, wa, wa Mwâna wanlôngo e Sangamani e
Buta katominanga Kala na ndezi âku e
Sangamani e Wa, wa, wa Mwâna wanlôngo e
Sangamani e . . .
Calma, calma, calma Oh! Criança sagrada
Olhe para ela Para ser uma mãe feliz
Não deveria ter uma babá?
Olhe para ela calma, tranquila, silenciosa Oh!
Criança sagrada
Olhe para ela ... (Ki.Au; Lukondo-Wamba, 2017, p. 17).*

Ainda sobre a ancestralidade, o filósofo Eduardo Oliveira, em uma entrevista⁵ retratada por Ferreira (2020) no artigo intitulado *Filosofia da ancestralidade: diálogo entre Filosofia da libertação e a Filosofia Africana*, responde sobre a ancestralidade, apontando sobre a sua relação enquanto cultura.

A ancestralidade, pensada a partir da experiência africana ressemantizada no Brasil, será o princípio máximo da educação. Educação será educar o olhar e a atitude. Educa-se desde um território, uma cultura, um paradigma, um regime de signos, uma experiência singular, um objetivo; desde princípios, desde horizontes interpretativos, desde uma configuração estética, desde a práxis, desde a ética. A Educação converte-se no conteúdo e no continente: é uma forma [estética] e uma atitude [ética]. Ao mesmo tempo é o caminho e o caminhar. É uma arte de viver (ensina e aprende em relação de ancestralidade: educando/educador, mestre/ discípulo, criança/adulto, eu/outro, meio ambiente / sujeito, profano/sagrado...). É o paradigma ético-estético como horizonte da educação (Oliveira, 2020, p. 30).

⁵ Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/5542/4581>. Acesso em: 20 fev. 2024.

Retomando o diálogo com a esta pesquisa na educação infantil, essa definição pondera a ancestralidade como necessária e que contribui para a garantia do legado de um povo e que se completa na interação. A ancestralidade, nesse contexto, constitui um passado dinâmico que nos permite viver o presente, se constituindo de marcas temporais de saberes e culturas.

Santana (2023) apresenta a importância de trazer as vozes das crianças negras para as nossas pesquisas.

Em um mundo marcadamente adultocêntrico, ancorado em valores eurocentrados e com legados coloniais ainda latentes em diversas partes do planeta, privilegiar as vozes das crianças negras e quilombolas, com suas experiências e valores, poderá trazer forças renovadoras capazes de alentar as buscas por outras lógicas de organização da vida distintas daquelas que já se mostram ineficazes e sem futuro: lógica da expropriação, precarização, etnocidas, racistas e focadas no desenvolvimento exploratórios dos humanos e não humano (Santana, 2023, p. 63-64).

Nogueira (2019), em seus escritos sobre a infância, inicia uma de suas reflexões contando a história de uma galáxia distante, onde o brincar, o sentar em roda e o faz de conta era a ordem. O governo era feito pelo brincar. Num dia frio caiu um meteoro que fez com que as pessoas perdessem a sua força. O meteoro trouxe a irradiação e consigo a adultez. Em seguida surgiram os conflitos, os crimes, as armas, o Estado. Ou seja, surge o esquecimento da infância. Essa história remete à constituição e à importância da infância nas Filosofias Africanas. A infância, o sorriso da criança, a forma como se relacionam e a capacidade de ensinar ao adulto se materializam na simplicidade de um olhar infantil.

Em termos afroperspectivistas, adultescer significa perder as forças brincantes de investir no mistério inexplicável de existir –milagre. Adultescer é abrir mão da mais-valia da vida. Adultescer é a forma por excelência de corrupção da vida, algo contra o qual não temos um remédio salvador. Mas, apenas, o reestabelecimento da infância pode nos convocar a superar o adultescimento. O que isso significa? Devido ao adultescimento, fazer política tem sido uma atividade de colonização da vida. Para descolonizá-la é preciso uma política brincante. Uma renovadora capaz de alentar as buscas por outras lógicas de organização da vida distintas daquelas que já se mostram ineficazes e sem futuro: lógicas de expropriação, precarização, etnocidas, racistas focadas no desenvolvimento exploratório dos seres humanos e não humanos. A Política brincante está apoiada na mais-valia da vida e no milagre, isto é, ela advém da Infância (Nogueira, 2019, p. 17).

A Filosofia Africana apresenta uma constituição de sociedade que remete a criança como protagonista. Em seus apontamentos, o autor apresenta a roda como um elemento importante da cultura africana. A roda é compreendida como um método, uma atividade que possibilita a valorização da cultura. Na roda, o saber é contínuo e perpassa por todos no círculo. Segundo Nogueira (2017), a roda se materializa na continuidade, no conhecimento, nos

caminhos possíveis da educação. A roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano (Nogueira, 2017).

A roda se apresenta como uma possibilidade para o diálogo para a criança com o seu próprio reconhecimento e representatividade. Nesse contexto, uma prática que permite a valorização da infância, como tempo de vivência significativa para criança “a infância opera pelos desígnios da transformação, da produção de realidades porque reconfigura através de sua potência criadora” (Nogueira, 2017, p. 135).

A roda no contexto desta pesquisa se fundamenta nos apontamentos de Nogueira (2015), inspirando a realização de uma prática centrada na EREER, que reconhece a necessidade de um currículo que supere a desvalorização da cultura africana, afro-brasileira e indígena e que sugira outros personagens de literatura infantil com característica negras e ou indígenas. Ou seja, pensar a roda como oportunizadora e mediadora de práticas pedagógicas que coloquem a contribuição africana e afro-brasileira no cotidiano da educação, colaborando para um ambiente de afirmação da identidade negra e de maior pertencimento.

2.3 Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a educação infantil

Evidenciar a roda enquanto uma prática antirracista nos remete à produção acadêmica acerca dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (VCAB) propostos por Azoilda Loreto da Trindade (2013), que se constituem pela própria essência da educação infantil, permeada pelo brincar.

Trindade (2004) apresentou os VCAB como base metodológica para o Programa *Cor da Cultura*, criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Canal Futura, em 2004. Após a promulgação da Lei 10.639 (Brasil, 2003), o projeto se orientou em afirmar o legado da cultura afro-brasileira, como forma de ação para a implementação dessa lei. A frente de atuação do programa apresentava diversos materiais, que buscavam a formação docente para o trabalho com a diversidade e para as crianças, com áudio e vídeos com a representatividade de histórias e personagens negros.

1) “Ação”, exibido na TV Globo e na Canal Futura, que propôs a produção de quatro episódios dedicados a retratar iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não-governamentais em todo o país que tenham a população afrodescendente; 2) “Livros Animados”, que teve dez edições e incentiva a leitura junto ao público infantil, destacando escritores, temáticas afro-brasileiras e africanas e visibilidade de artistas negros em várias áreas –da interpretação à produção literária;3) O programa “Nota 10”, do Canal Futura, voltado para metodologia de

ensino e formação de educadores, que teve cinco edições com exibição de práticas pedagógicas, bem como a realização de debate com educadores sobre História e Cultura afro-brasileira;

4) “Heróis de todo mundo” uma série com trinta programas de dois minutos de duração cada, que retrata vida e a obra de homens e mulheres negros que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento no Brasil;

5) “Mojubá”, exibido no Canal Futura e na TVE, com sete documentários sobre as religiosidades de matriz africana, a história dos quilombos e de outros valores da negritude presentes na cultura brasileira (Silva, 2021, p. 5).

Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiro são a possibilidade de se realizar uma prática antirracista no contexto da escola, permitindo serem contadas novas histórias, com personagens que não eram apresentados com destaque, evidenciando a cultura afro-brasileira. A afroperspectiva apresenta-se na ação de uma prática curricular com as crianças, no contexto dos valores que se norteiam pela própria valorização da criança, da ancestralidade e da relação de respeito de uns para com os outros.

Em roda, a criança expressa oralidade, corporeidade, musicalidade, ancestralidade.

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil Valores civilizatórios afro-brasileiros são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural (Trindade, 2013, p. 30-31).

Em sua produção acadêmica, a autora aponta que o legado cultural africano se constitui de valores. E esses valores estão enraizados na constituição social e cultural do Brasil. O legado cultural do qual somos herdeiros foi realizado no continente africano antes da chegada de escravizados ao Brasil, representando culturalmente variadas comunidades africanas, e foi reafirmado e retomado, em território brasileiro. Ao destacar a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, a autora teve a intenção de destacar a

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2013, p. 30).

A importância do legado constituído dos VCAB é apresentada nas reflexões a partir das Filosofias Africanas. De acordo com Oliveira (2003), os valores civilizatórios são elementos estruturantes das sociedades africanas que, antes da invasão europeia, tinham condições de vivenciar suas culturas de maneira autônoma, apesar das muitas influências estrangeiras e das

fricções internas. “Chegou o tempo de ouvir quem foi calado. Chegou o tempo, não de resgatar nossos conteúdos culturais, mas de fazer valer, política e socialmente, nossos valores civilizatórios...não apenas humanizar-se, mas africanizar-se quanto a valores e forma de vida” (Oliveira, 2003, p. 4).

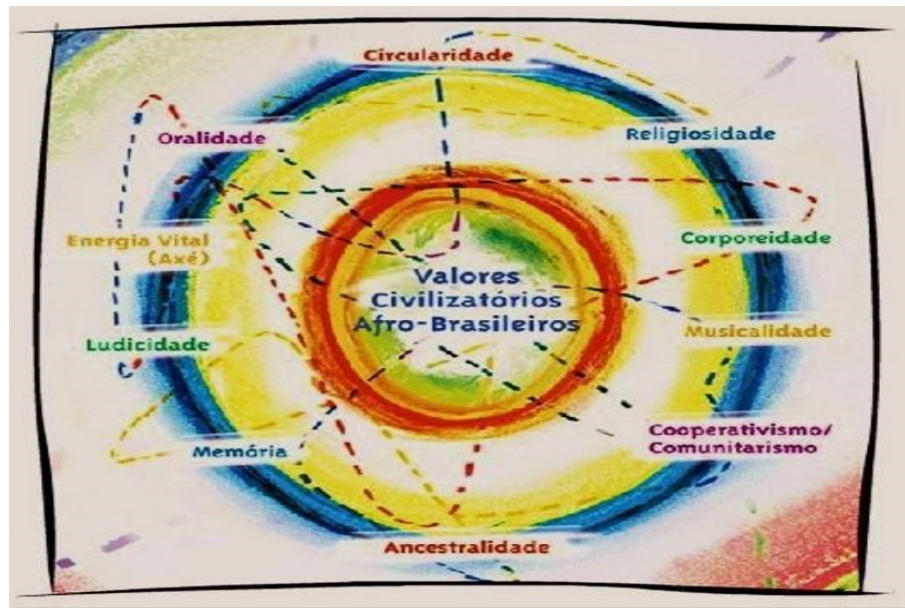
Os VCAB demarcam e exemplificam características que fundamentam a relação social e cultural entre os povos africanos. Luz (2013, apud Oliveira; Gomes, 2019), por sua vez, entende que os valores civilizatórios africanos foram ressignificados na diáspora negra e, ainda que ameaçados pelo contexto histórico de subalternidade a que os negros foram submetidos, resistiram ao colonialismo e à escravidão.

Embora as sociedades africanas sejam muito diversificadas, a maioria possui valores comuns que nos ajudam a compreender a organização dessas civilizações. Conhecer e compreender valores e culturas de matriz africana que estão presentes em diferentes sociedades no mundo contribui para o conhecimento sobre África, berço das civilizações, para entendimentos sobre o presente que vivemos e aponta para possibilidades futuras (Brandão; Trindade; Benevides, 2006, p. 46).

Trindade (2013), em seu artigo *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil*, aponta o diálogo para uma educação que contribua para o reconhecimento, pertencimento e aceitação das raízes africanas e afro-brasileiras entre as crianças da educação infantil. A autora aponta para a superação do racismo e da discriminação no ambiente escolar. O trabalho com os VCAB na educação infantil traz a possibilidade de apresentar para as crianças a existência de práticas que contribuem para a sua afirmação e auto reconhecimento, que provocam ganhos na constituição de sua identidade.

Ainda nos referenciando em Trindade (2005), a autora evidencia a necessidade de garantia e da proteção da infância, na figura da criança, participando de uma sociedade, que assegura a sua manifestação cultural e a luta contra qualquer forma de preconceito e discriminação. A autora destaca a relação entre a(o) docente e a criança na educação infantil. Assim, traz para o cenário a importância do papel do(a) professor(a) que atua na educação infantil, remetendo centralidade à afetividade, que é essencial para o trabalho pedagógico. Trindade também sugere um diálogo aberto, que precisa ter continuidade no trabalho de cada professor(a), propondo um compartilhar de ideias, no sentido amplo, com aqueles que fazem o cotidiano escolar (Trindade, 2013). No decorrer da narrativa para a apresentação dos valores civilizatórios, a autora disserta sobre a influência africana na nossa cultura.

Figura 1 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros



Fonte: Trindade (2006, p. 48).

A autora aponta alguns aspectos afro-brasileiros aos quais considera ligados à Educação Infantil, quais sejam: energia vital, oralidade, circularidade, corporeidade, musicalidade, ludicidade e cooperativismo, comentados a seguir. Inicialmente o *Axé*, *energia vital* que se refere a todos os elementos da vida. Aquilo que se constitui enquanto matéria. Aquilo que sentimos, que emana uma energia, uma potência e um significado. Esse aspecto na educação infantil se representa pela vivacidade da criança, é a sua leitura do mundo pelo brincar, o seu desejo de aprender e o seu encantamento pelo mundo e pelas coisas que a rodeiam.

Um elogio, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito (Trindade, 2013, p. 8).

A energia vital, na educação da criança pequena, está presente na relação entre professora e criança que se media pelo afeto. É pelo afeto que a criança se vê e enxerga o outro. A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo encontro é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e o respeito às diferenças que nos constituem como sujeitos do cotidiano.

O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como, diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica, negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções os sentimentos os afetos os desejos? (Trindade, 2008, p. 8-9).

A Educação infantil se caracteriza pelas interações que, no contexto desta pesquisa, permitem referências positivas para as crianças negras. A afetividade se apresenta como mediadora nas atividades que visam o desenvolvimento da criança. Em todas as dimensões do cuidar e educar é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. “As crianças precisam de educadoras afetivas que possibilitem interações da criança com o mundo. Um mundo que transita permanentemente entre o passado (as tradições, os hábitos e os costumes) e o novo (as inovações do presente e as perspectivas para o futuro)” (Santana, 2006, p. 37).

A *oralidade* é outro aspecto dos VCAB: é a fala, é a norma de expressão dos sentimentos, das alegrias, das frustrações. Em roda, a criança escuta, fala e exprime opinião. Trindade (2013) aponta para a oralidade na possibilidade de ouvir e contar e, no contexto desta pesquisa, destacamos a possibilidade de uma literatura que será permeada por história de culturas africanas e afro-brasileiras.

Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever. Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencialize a expressão “fale menino, fale menina” (Trindade, 2013, p. 135).

A roda se apresenta como método para uma educação que remete notoriedade ao saber africano. Para Trindade (2013), a circularidade da roda tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afro-brasileiro, pois aponta para o movimento, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira.

A autora faz uma discussão sobre a roda no viés da *circularidade*. Nas escolas, no âmbito da Educação Infantil, já são comuns as tradicionais rodinhas. E com relação às reuniões pedagógicas e reuniões dos responsáveis, podemos questionar, com base em Trindade (2013): por que não potencializarmos mais a roda, com cirandas, brincadeiras de roda e outras brincadeiras circulares?

A *corporeidade*, por sua vez, é considerada um elemento para ser valorizado e respeitado. Um corpo que se constitui de cultura e saberes, um corpo que, na educação infantil, possibilita correr, andar, brincar, cantar, vivenciar e experimentar. Esse corpo se constitui de *musicalidade*. A musicalidade de um legado cultural de um povo que canta, dança e comemora

a vida. Essa é a proposta na educação infantil, e no contexto da roda, uma roda que canta cultura e fala de um povo africano e afro-brasileiro.

Trindade (2013) destaca a *ludicidade* que, no âmbito da educação infantil, é o eixo estruturante da infância. A criança brinca para aprender e se desenvolver. Não existe educação infantil sem brincadeira. A brincadeira é a porta de entrada do mundo para a criança. A referida autora enfatiza, portanto, que devemos atuar na Educação Infantil com muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida.

O cooperativismo, na perspectiva de Trindade (2013), destaca a cultura negra, a cultura afro-brasileira, a cultura do plural, do coletivo e da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro. Ou seja, na educação infantil, a partir das interações da ludicidade, a criança desenvolve o sentimento de preocupação e respeito ao outro.

A partir das fundamentações e apontamentos da Afroperspectividade e dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, a roda se constitui como um elemento para a construção de um cenário de valorização cultural africana e afro-brasileira.

3 METODOLOGIA

3.1 Caminho metodológico da pesquisa

O percurso metodológico desta pesquisa, desde a escrita inicial do pré-projeto de Mestrado, se alicerçou por três fundamentos que me⁶ acompanharam até a sua finalização. O primeiro deles se apresenta pela decisão em realizar o mestrado profissional, que se vincula entre a pesquisa na academia e o trabalho docente realizado na escola, materializado como elemento investigatório. Enquanto professora da educação infantil, me inquietava o questionamento sobre quais momentos da rotina das crianças poderiam oportunizar o trabalho com as relações étnico raciais.

O segundo fundamento, por sua vez, se expressa em falas ouvidas por mim, nesse tempo de magistério na rede municipal, em que algumas professoras afirmavam que era difícil trabalhar o “étnico” e que ficavam com medo de cometerem equívocos. Nesse contexto, esta pesquisa aponta para um trabalho de parceria e construção com as professoras.

Por fim, o terceiro fundamento se evidencia na necessidade de realizar a pesquisa no chão da escola, com as crianças e as professoras, tendo em vista que seria necessária a colaboração de uma professora, para juntas ressignificarmos esse momento da rotina com as crianças com a ERER.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, se constitui como colaborativa. Segundo Ferreira e Ibiapina (2011), na pesquisa colaborativa o projeto do pesquisador precisa estar amalgamado aos objetivos formativos do contexto, partindo das demandas em comum do grupo docente atrelado às questões que o pesquisador almeja responder.

Esse processo implica em que os participantes assumam riscos, o que desenvolve a responsabilização, a confiança e a interdependência entre eles, além de favorecer a criação das zonas de desenvolvimento proximal mútuas, uma vez que, em esforços colaborativos, aprende-se um com o outro, ensina-se o que se sabe, numa apropriação mútua (Santos; Magalhães, 2016, p. 181).

Considerando os questionamentos sobre os momentos da rotina com as crianças pequenas que favorecessem o trabalho com as relações étnico-raciais, levamos em consideração os apontamentos da Afroperspectividade feitos por Noguera (2011), que apresenta a roda como um método de trabalho, em que o conhecimento não tem fim. A roda é diferente de uma linha,

⁶ Neste trabalho, são utilizados pronomes e verbos na primeira pessoa do singular quando o assunto é estritamente relacionado à trajetória da pesquisadora; são utilizados pronomes e verbos na primeira pessoa do plural quando se trata do percurso da pesquisa, por considerar que o trabalho foi desenvolvido colaborativamente entre a pesquisadora, a orientadora e a professora colaboradora.

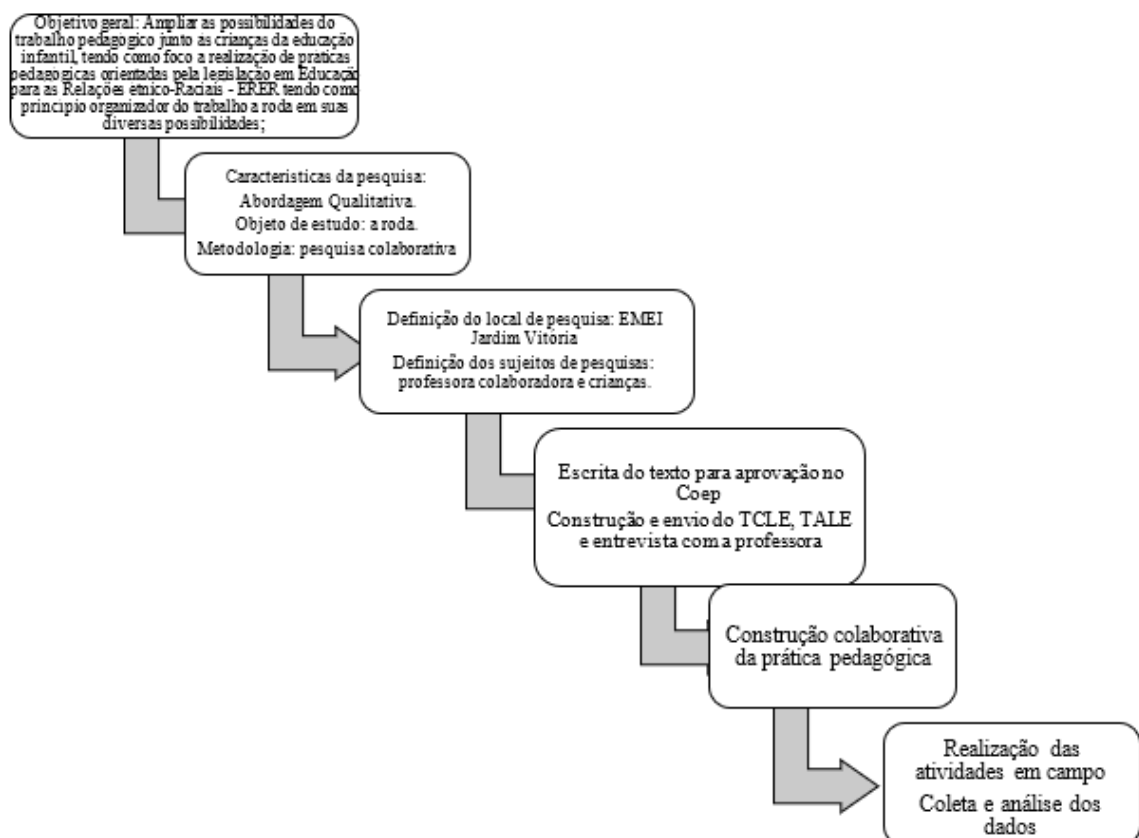
em que as crianças se colocam uma na frente da outra. Na roda, o saber se apresenta contínuo e perpassa por todos, numa visão de continuidade. E nesse aspecto o conhecimento africano ganha destaque.

Com a participação nas aulas e a orientação da Prof.^a Dr.^a Patrícia Santana a respeito da estruturação da pesquisa, das leituras para o referencial teórico, do encaminhamento ao Comitê de Ética, dos critérios para qualificação e da escrita final da dissertação, aprofundamos os estudos nas referências de Azoilda Trindade e os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.

Esses Valores permitiram-nos ressignificar o contexto da roda, como uma atividade permanente com as crianças pequenas, como uma roda cultural que traz a cultura africana e afro-brasileira, evidenciando que as atividades realizadas na educação infantil se apresentam a partir destes valores: energia vital (ancestralidade), corporeidade, cooperativismo, ludicidade, musicalidade e oralidade.

Nesse sentido, esta pesquisa estruturou-se a fim de atingir o objetivo geral: ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico junto às crianças da educação infantil, tendo como foco a realização de práticas pedagógicas orientadas pela legislação em EREER, em que a roda é o princípio organizador do trabalho.

Figura 2 - Desenho do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2024).

As leituras que nortearam a escrita do referencial teórico da pesquisa se organizaram primeiramente a partir de quatro vieses, comentados a seguir: os documentos oficiais do Ministério da Educação sobre as relações étnico raciais no currículo escolar, os apontamentos sobre a educação infantil na educação brasileira, a importância do trabalho com a questão racial na escola e a organização dos artefatos culturais que seriam utilizados nas atividades com as crianças.

O primeiro viés se relaciona aos documentos oficiais do Ministério da Educação sobre a questão das relações étnico-raciais no currículo escolar. A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) permitiram o aprofundamento para um currículo multicultural.

O segundo viés, por sua vez, refere-se aos apontamentos sobre a educação infantil na educação brasileira. A partir da definição de criança, as especificidades da infância, os apontamentos sobre as propostas político- pedagógicas das escolas de educação infantil e as atividades com as crianças se mostraram presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação infantil (Brasil, 2008).

Já o terceiro viés da pesquisa tem como foco a importância do trabalho com a questão racial nas escolas. Foram leituras que se referem às tensões raciais apresentadas em pesquisa, nas turmas de educação infantil, e à emergencialidade do olhar docente para a criança negra: o compromisso em oportunizar referências positivas e de representatividade a partir da sua cor e do seu cabelo. E, além disso, o trabalho com as crianças brancas na construção de um ambiente de aceitação.

O quarto e último viés trata da organização dos artefatos culturais para as atividades em campo com as crianças. Foram utilizados diversos materiais, como livros de literatura afro-brasileira, artigos sobre literatura afro-brasileira na EI, livro sobre brincadeiras afro-brasileiras e africanas, vídeos etc.

Enquanto professora da educação infantil, a pesquisadora já utilizava a roda como prática pedagógica, contava histórias e fazia reuniões sobre a rotina com as crianças. Mas esta pesquisa nos possibilitou ressignificar e repensar a roda no seu contexto cultural. Como referencial teórico, destacamos a roda no Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (Brasil, 1998), as considerações de De Ângelo (2011), para quem a roda pode ser

percebida como um espaço de partilha e de confronto de ideias, e de Warschauer (1993), que apresenta a roda como um momento de reunião e diálogo.

A pesquisa organizada de forma colaborativa teve como espaço de realização a EMEI Jardim Vitória, uma escola da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte, pertencente à regional administrativa nordeste, fundada em 2005 e que atende crianças de 1 a 6 anos na região do Gorduras. A pesquisadora responsável por este trabalho é docente nessa instituição e os motivos que a levaram a defini-la como local de realização da pesquisa foram: a busca pela ampliação das ações docentes para ERER, a aquisição de materialidades específicas e a organização do calendário escolar para a primeira festa da diversidade na escola, no ano de 2023, tudo isso com incentivo da gestão.

A definição da docente colaboradora para participação nesta pesquisa perpassou por dois momentos. Inicialmente, na conversa com as professoras, no momento coletivo na escola, uma docente mostrou-se interessada em realizar a proposta colaborativa. Ela já desenvolvia com os seus alunos algumas atividades sobre a temática das relações étnico-raciais, no entanto, iniciou o seu processo para aposentadoria e, então, foi necessário retomar a conversa com as demais, para definir quem participaria desta pesquisa.

Na escola, havia uma professora que estava chegando para compor o grupo e, nas reuniões com a coordenação sobre o planejamento para o trabalho com as relações étnico-raciais com as crianças, ela procurou a pesquisadora, relatando a sua pouca experiência com a temática racial e manifestando o desejo em participar da pesquisa. A professora colaboradora atuava com uma turma de crianças de faixa etária de 5 e 6 anos, turma na qual a pesquisa foi realizada.

Após as definições do local, a autorização da gestão da escola e o parecer favorável da Prefeitura de Belo Horizonte, a próxima etapa foram as providências dos documentos necessários para a aprovação no COEP. Nesse processo, destacam-se: o preenchimento de dados na Plataforma Brasil e a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice C), para envio às famílias das crianças⁷, para a participação dessas na pesquisa, e à professora. A turma de 5 anos da EMEI era composta por 25 crianças e recebemos a autorização de 22 famílias.

Desenvolvemos também o Termo de Assentimento (TALE - Apêndice E), cuja escrita exigiu uma grande estratégia, pois queríamos demonstrar às crianças que elas eram sujeitos ativos da pesquisa, mas elas ainda não eram alfabetizadas. Nesse sentido, construímos um

⁷ Para preservar a identidade das crianças participantes, estas são identificadas na pesquisa por nomes fictícios, conforme constam do Apêndice E.

documento com a utilização de fotos e imagens, a fim de colaborar com o entendimento das crianças. Utilizamos a agenda escolar para enviar os termos, mas o processo de assinatura pelas famílias mostrou-se um pouco lento. Não foi possível agendar uma reunião com as famílias para apresentar a pesquisa, cuja razão não foi esclarecida pela gestão da escola.

O processo no COEP começou em 28/03/2023 e, após haver alguns ajustes nos Termos de Consentimento e Assentimento, foi liberado com parecer favorável, em 19/09/2023, sob o número 6.311.129. Com a aprovação do COEP, continuamos o percurso metodológico com a entrevista à professora colaboradora, bem como a construção das práticas para o trabalho com as crianças. Definimos que o período de realização das atividades com as crianças seria entre os meses de novembro a dezembro.

Na realização da pesquisa, o tempo para as atividades não pode ser ampliado, devido aos horários de alimentação das crianças, ou seja, não foi possível mudar a rotina da turma. Apesar da ciência da gestão da EMEI sobre a pesquisa, a brincadeira “passa anel” foi desenvolvida apenas pela professora colaboradora, pois a pesquisadora foi convocada para uma reunião.

3.2 Caracterização do local da pesquisa: a história da educação infantil de Belo Horizonte e a EMEI Jardim Vitória

Figura 3 - Vista aérea da EMEI Jardim Vitória



Fonte: imagem da internet.⁸

A Escola Municipal de Educação Infantil *Jardim Vitória* (EMEI Jardim Vitória) faz parte da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e está situada na regional

⁸ Disponível em: <https://umeijardimvitoria.blogspot.com/> Acesso em: set. 2023.

administrativa Nordeste, no bairro Jardim Vitória. O atendimento da educação em Belo Horizonte para as crianças pequenas se organiza atualmente pelas redes própria e conveniada. O atendimento pela rede própria iniciou-se com a criação do Jardim Municipal Renascença, localizado na região nordeste da cidade, no ano de 1957. Já o atendimento pela rede conveniada para as crianças com faixa etária de 0 a 3 anos surgiu por meio do primeiro chamamento público, em 1983, para o convênio com creches conveniadas, por meio da Secretaria Municipal de Saúde, sendo que, posteriormente, os convênios passaram a ser firmados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e, em 2021, pela Secretaria Municipal de Educação. É importante salientar que a inclusão das creches conveniadas como parte da Secretaria de Educação do município contribuiu para organização pedagógica das instituições da rede.

A educação infantil como primeira etapa da Educação Básica e o dever de sua oferta são de responsabilidade do município, conforme a Lei 9.394/96. Belo Horizonte, como uma grande capital, se encontrava em defasagem no direito das crianças de frequentarem a educação infantil. Diante disso, foi iniciado, no ano de 2003, o projeto de Lei nº 1.323/03 para expansão da educação infantil, cuja proposta apresentava a criação de 100 Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs)⁹ em Belo Horizonte, destacava a vinculação da administração a uma escola municipal e criava o cargo de Educador Infantil.

Art. 1. Ficam criadas as unidades municipais de educação infantil, com o objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 (cinco) anos e 8 (oito) meses de idade, na forma dos arts. 29 e 62 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do § 1º do art. 157 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte - LOMBH (Belo Horizonte, DOM, 2003).

A partir de 2003, o cenário da educação infantil em Belo Horizonte, no que se refere à ampliação do atendimento educacional às crianças da educação infantil, se caracterizou pela ampliação da oferta de vagas. A EMEI Jardim Vitória iniciou as suas atividades escolares no dia 10 de maio de 2005, sendo uma das primeiras EMEIs da rede municipal. Inicialmente a Escola era administrada pedagógica e financeiramente pela Escola Municipal Prefeito Sousa Lima. Esse modelo de gestão foi o definido pela Prefeitura de Belo Horizonte, em que a EMEI contava com a vice-diretora do quadro de professoras.

A organização pedagógica e a luta das professoras por reconhecimentos se misturam a 19 anos das existências das EMEI e a ampliação do atendimento à criança pequena no município de Belo Horizonte. Em 2018, a EMEI teve sua autonomia administrativa, pedagógica

⁹ As atuais EMEI foram fundadas com a designação de Unidades Municipais de Educação Infantil, estando vinculadas a uma escola municipal, em 2003.

e financeira, no contexto da construção da luta das professoras com a Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Lei nº 11.132, de 18 de setembro.

Art. 1 As Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis - ficam transformadas em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis.
 § 1º Em decorrência da transformação de que trata o caput deste artigo, as escolas municipais que ofertam, exclusivamente, a educação infantil passam a ser denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis (Belo Horizonte, DOM, 2018).

A Escola Municipal de Educação Infantil Jardim Vitória atende atualmente 276 crianças da faixa etária de 1 a 6 anos de idade, sendo 8 turmas no turno da manhã (das 7h às 11h30) e 8 no turno da tarde (das 13h às 17h30). A EMEI, desde a sua fundação, em 2005, sempre atendeu turmas em horário integral, mas, no ano de 2024, não está atendendo nenhuma criança com esse período de tempo.

Na EMEI Jardim Vitória, as atividades pedagógicas realizadas pelas crianças via o planejamento das professoras são orientadas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e pelas Proposições Curriculares da Prefeitura de Belo Horizonte (Belo Horizonte (MG), 2016), garantindo os cinco direitos de aprendizagens: participar, brincar, conviver, explorar e conhecer. O currículo escolar se orienta a partir dos seguintes campos de experiências:

- O eu, o outro e o nós.
- Corpo, gestos e movimentos.
- Traços, sons, cores e formas.
- Escuta, fala pensamento e imaginação.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

3.3 Espaço físico da instituição pesquisada

Figura 4 - Hall de entrada e refeitório da EMEI Jardim Vitória

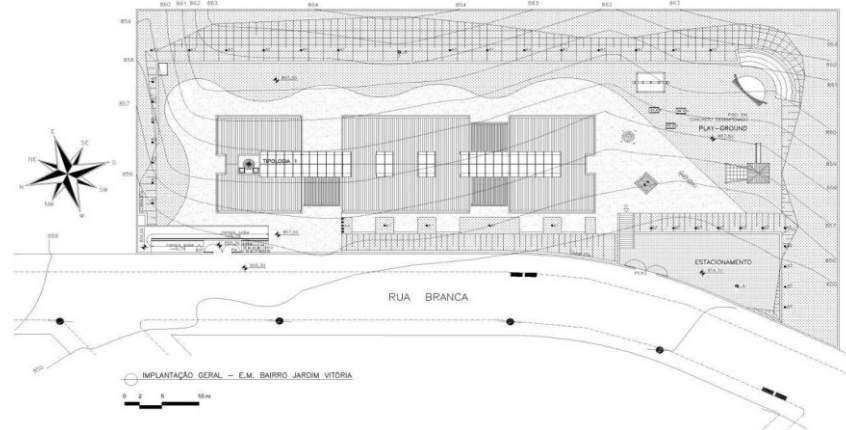


Fonte: arquivo pessoal.

A EMEI Jardim Vitória está localizada em um terreno plano em sua extensão. Possui uma área livre e de construção privilegiada. A EMEI está construída em apenas um andar,

facilitando a locomoção das crianças e de toda a comunidade escolar, e localizada ao lado de um centro de saúde, Marcelo Pontel. Essa proximidade com o centro de saúde facilita a realização de projetos de saúde bucal e de palestras sobre temas relativos à saúde das crianças, via parceria com os profissionais.

Figura 5 - Mapa de construção da EMEI



Fonte: PPP da Emei Jardim Vitória.

A EMEI possui infraestrutura que abriga: 1 berçário, 1 fraldário, 1 lactário, sala de atividades, 8 salas de aula, 2 banheiros infantis (masculino e feminino), 1 refeitório, 1 cozinha, 1 despensa, 1 área de serviço com banheiro, 1 sala de professores, 1 banheiro para funcionários, 2 banheiros para portadores de deficiências, 1 sala da coordenação e vice-direção, 1 sala da secretaria, 3 parquinhos, teatro de arena e uma ampla área externa.

Figura 6 - Parquinho gramado da EMEI Jardim Vitória



Fonte: arquivo pessoal

3.4 A EMEI Jardim Vitória e a sua administração: o corpo docente e o trabalho para ERER

A EMEI Jardim Vitória está sob a gestão da professora Suelen Anjos e da Vice-diretora, Márcia Cristina, que são as responsáveis pela administração entre os anos de 2022 e 2024. A organização de limpeza, portaria e produção alimentar para as crianças é realizada por funcionários contratados por processo seletivo, pela empresa Minas Gerais Administração e Serviços S.A. (MGS). A EMEI, no ano de realização desta pesquisa (2024), conta com 16 funcionários.

A estrutura pedagógica da instituição é orientada pela coordenadora geral e uma coordenadora pedagógica por turno de atuação. O corpo docente atual é formado por 32 professoras que, na sua maioria, têm formação em Pedagogia e pós-graduação em áreas afins.

Em conversa com a atual diretora da EMEI Jardim Vitória, ela relatou que a elaboração de um currículo orientado por práticas a partir da Lei 10.639/03 se intensificou na EMEI com o mandato de outra gestora, eleita como vice-diretora em 2012. Naquela época, a EMEI não tinha uma direção própria, sendo administrada por outra escola municipal.

A diretora se recordou que a PBH tinha uma verba destinada ao trabalho pedagógico intitulado Projeto de Ação Pedagógica (PAP). Com o dinheiro, a escola realizava ação de formação dos professores e contratava oficinas para as crianças, como por exemplo as aulas de capoeira. A referida diretora destacou que, atualmente, a escola passou a comprar brinquedos com maior representatividade, como bonecas negras. Nas festas da família, sempre ocorria uma roda de conversa abordando a temática com as crianças e toda a comunidade escolar. A diretora se recordou dos desfiles de cabelo e confecção de turbantes e pontuou também que, ao passo que a discussão racial era ampliada na rede municipal, a EMEI ia se apropriando desses saberes.

A EMEI Jardim Vitória se empenha em participar com as professoras da temática das relações étnico-raciais, fazendo parte das formações dos núcleos de estudos regionalizados¹⁰. São definidas as participantes por adesão própria, sendo uma vaga para o turno da manhã e uma para o turno da tarde. Neste ano de 2024, estão participando duas professoras.

Com o intuito de promover a discussão sobre a temática das relações étnico-raciais, foi realizada a formação com a professora Mara Evaristo, gerente do Núcleo de Relações Étnico-

¹⁰ Os núcleos regionalizados estão organizados nas 9 regionais administrativas de Belo Horizonte e funcionam a partir das orientações da Gerência do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação. Reúnem-se periodicamente com a participação de representantes das escolas, com foco na formação e no relato de experiências em ERER desenvolvidos pelos/as docentes.

Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em agosto de 2023, com a temática *religiosidade na educação*. O encontro ocorreu no espaço da EMEI, com duração de duas horas.

Figura 7 - Formação sobre respeito à diversidade religiosa



Fonte: arquivo pessoal

Também foi realizada, num sábado letivo do segundo semestre de 2023, uma apresentação da adaptação do livro *O pequeno príncipe preto*¹¹, por um grupo de professoras da escola às famílias, como sugestão das professoras que participam do curso nos Núcleos Regionalizados. A apresentação antecedeu a formação em religiosidade e as crianças e as famílias se mostraram receptivas.

Figura 8 - Apresentação da peça teatral O pequeno príncipe preto



Fonte: arquivo pessoal

A entrada da EMEI Jardim Vitória conta com o hall, cuja concepção na proposta da instituição se apresenta como um espaço de constantes mudanças. Ao passar pelo hall, a

¹¹ Baseado no livro homônimo do escritor Rodrigo França.

comunidade escolar é convidada a visualizar os trabalhos pedagógicos realizados na instituição. A EMEI destaca-se pela permanência de livros com temática da cultura afro-brasileira e com personagens negros de forma positiva.

Em 2023, a EMEI realizou pintura artística em alguns espaços, como no refeitório (Figura 9), onde houve a preocupação em retratar a criança negra. A EMEI caminha para a valorização de várias estéticas na escola, não somente a branca. Na construção do novo espaço da biblioteca, outras crianças com as características africanas e afro-brasileiras serão retratadas. É importante ressaltar também a preocupação das professoras e coordenação na confecção de murais, nas figuras de bilhetes enviados à família, convidando para a orientação para a diversidade.

Figura 9 - Pintura artística no refeitório da EMEI Jardim Vitória



Fonte: arquivo pessoal

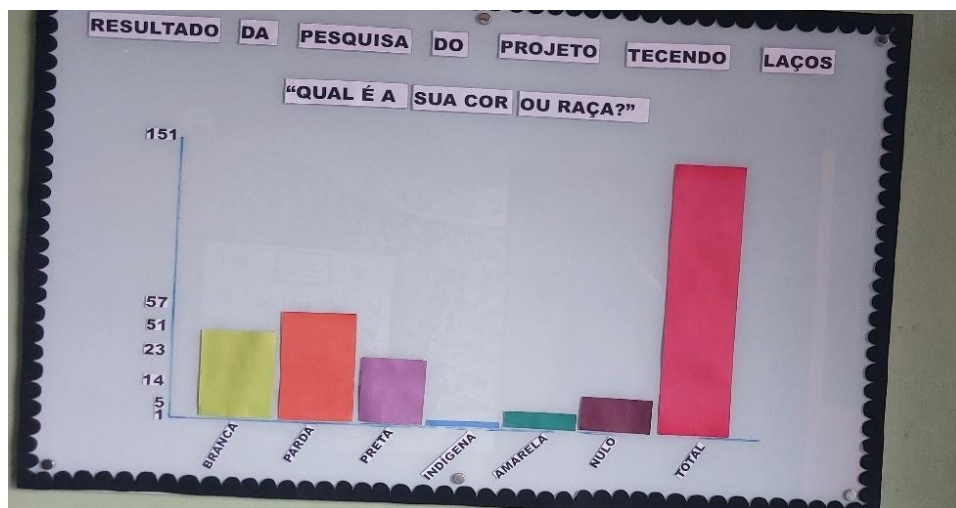
O projeto literário “Lá vai história” se apresenta como uma atividade pedagógica da EMEI desde o ano de 2007, cujo objetivo principal é desenvolver o gosto e colocar as crianças em contato com a literatura. Com a ampliação das práticas com as relações étnico-raciais, o coletivo de professoras definiu que o projeto se apresenta como estratégia para enviar para as casas das crianças livros da cultura africana e afro-brasileira.

Outra ação importante é o Projeto “Tecendo laços”, que teve início em 2023, desenvolvido por duas professoras específicas por turno. Uma vez por semana, durante a rotina, a professora realiza um trabalho com diversos materiais que destacam a cultura afro-brasileira. O referido Projeto se destacou pela possibilidade de diálogos entre as professoras para uma educação antirracista.

3.5 A Mostra Cultural Diversidade

A *Mostra Cultural Diversidade* foi realizada em 2023 com a participação de todas as professoras da escola. Organizada pela coordenação, o evento se orientou para um trabalho com a temática étnico-racial no contexto da Lei 10639/03. Destaca-se como primeira ação o levantamento, por meio de pesquisa junto às famílias, da definição de raça e cor, entre os meses de outubro e novembro, no hall de entrada da escola. O resultado da pesquisa foi apresentado no dia 25/11/23, na abertura da Mostra. Embora não tenha havido a participação de todas as famílias na pesquisa, os dados revelam a existência de variadas famílias no que se refere à cor da pele, conforme mostra a Figura 8, a seguir.

Figura 10 - Resultado do levantamento de cor/ raça da comunidade da EMEI



Fonte: Arquivo pessoal

As atividades pedagógicas dos projetos realizados com as crianças se apresentaram a partir de diversas temáticas sobre a cultura africana e afro-brasileira. Destacaram-se o trabalho a partir da literatura, dos povos originários e da Filosofia Ubuntu. Na literatura, foram desenvolvidos projetos com as crianças com a utilização dos livros: *Menina bonita do laço de fita* (Ana Maria Machado), *Bruna e a Galinha d'Angola* (Gercilda d' Almeida), *Amor de cabelo* (Malthew A Cherry), *Chico Juba* (Gustavo Gaivotá), *Cada um do seu jeito, cada jeito é de e um* (Lucimar Rosa), entre outros.

Figura 11 - Painel da História Bruna e a galinha d'Angola



Fonte: arquivo pessoal

Figura 12 - Painel *Ancestralidade*



Fonte: arquivo pessoal

Figura 13 - Painel *Filosofia Ubuntu*

Fonte: arquivo pessoal

No desenvolvimento das atividades, os murais pedagógicos abordavam a ancestralidade e a cultura indígena. Houve atividades de autorretrato, em que foram destacadas a cor da pele, o cabelo e figuras negras da sociedade brasileira, como Pelé, Conceição Evaristo e Milton Nascimento, que contribuíram para a autoafirmação das crianças negras.

Figura 14 - Painel *Representatividade negra brasileira (a)*

Fonte: arquivo pessoal

Figura 15 - Painel *Representatividade negra brasileira* (b)



Fonte: arquivo pessoal

3.6 As crianças participantes da pesquisa

Figura 16 - Espaço físico da sala 7 da EMEI Jardim Vitória



Fonte: arquivo pessoal

A pesquisa de campo foi realizada em uma turma de horário integral, composta por 25 crianças de faixa etária de 5 e 6 anos de idade. A turma possuía 13 meninas e 12 meninos, que entravam na escola às 07h e permaneciam até as 17h30. A maioria das crianças frequentava a EMEI desde o berçário e estudava em horário integral. Apenas entre os anos de 2020 e 2021, devido à pandemia provocada pela Covid-19, as crianças frequentaram as aulas em horário parcial. As crianças moravam, em sua maioria, na região do Jardim Vitória, sendo que algumas necessitavam de transporte escolar, devido à distância entre casa e escola. Na turma existiam

algumas crianças que moravam em bairros adjacentes, tais como: Pousada Santo Antônio, Bela Vitória e Vila da Luz.

Para realização das atividades pedagógicas, a turma era acompanhada por duas professoras por turno, uma auxiliar de inclusão e uma monitora. Na turma havia 3 crianças com laudo apontando uma deficiência.

Quadro 1 - Rotina das crianças da EMEI Jardim Vitória

Horário	Atividade
7h	Chegada
7h30	Café da manhã
8h às 10h30	Atividades de registro e parquinho
10h às 10h50	Almoço
10h50 às 11h	Higienização
11h às 13h	Repouso
13h às 13h40	Parquinho
14h	Lanche
14h às 15h50	Atividades de registro
16h	Jantar
16h às 17h30	Higienização, brincadeiras e saída

Fonte: elaborado pela autora (2024).

As crianças realizavam a maioria das atividades em sala, que era bem ventilada e composta por 5 jogos de mesa com o total de 25 cadeiras. As salas de aula das EMEI na têm a sua lateral com acesso ao parquinho. Na sala foco desta pesquisa, havia a mesa da professora, um armário e uma prateleira com muitos brinquedos. Na hora do sono, o mobiliário era afastado, pois eram distribuídos os colchonetes. Após o sono no período da tarde, os colchonetes eram retirados e colocavam-se as mesas e as cadeiras.

A turma dos alunos era muito participativa e falante. Como estavam juntos nos agrupamentos há muito tempo, a amizade entre os alunos era marcante. Gostavam de cantar na companhia da professora que tocava violão. No parquinho, demonstravam preferência por jogar bola e andar de velotrol. Algumas crianças demonstravam cansaço no final do dia, por estar na escola o dia inteiro. Em alguns momentos a turma demandava energia da professora para cumprir as regras e os combinados. Na atividade de registro demonstravam satisfação em realizar desenhos e pinturas. As crianças apreciavam ouvir histórias e assistir desenhos infantis na TV.

No que se refere à relação do pertencimento racial da turma, primeiramente foram considerados os dados na ficha de matrícula das crianças e na ficha de anamnese¹². A ficha de anamnese pergunta à família sobre definição de raça da criança, sendo as opções: preta, parda ou branca.

Quadro 2 - Definição de pertencimento racial das crianças pelas famílias

Cor	Total de crianças da sala 7
Branca	12
Parda	9
Preta	2
Não responderam	2

Fonte: elaborado pela autora (2024).

3.7 A professora colaboradora: iniciando um diálogo para diversidade

O trabalho de campo desta pesquisa se evidencia na construção colaborativa com uma docente da EMEI Jardim Vitória, via a realização de práticas pedagógicas orientadas para a ERER junto às crianças de 5 e 6 anos. Após a definição da professora colaboradora, esta participou de uma entrevista de 20 minutos, no horário¹³ de projeto, nas dependências da escola. A participação da professora na pesquisa foi realizada a partir da assinatura do TCLE. O documento contém informações das atividades previstas por parte da professora.

Na entrevista, abordamos assuntos referentes à formação da professora, ao seu conhecimento sobre a ERER, à sua vivência, durante a sua atuação docente, com situações conflituosas envolvendo a cor da pele das crianças, bem como sobre a importância da roda na educação infantil e a necessidade de um trabalho voltado para as relações étnico-raciais para a criança pequena.

O início da entrevista tratou sobre a formação da professora e o seu tempo de atuação no magistério, com o intuito de conhecer melhor o seu perfil. A professora colaboradora tem 28 anos de idade, é moradora da região onde está localizada a EMEI e atua na educação infantil há 5 anos. Na prefeitura de Belo Horizonte, faz parte do quadro docente desde fevereiro de 2023. É graduada há 6 anos no curso de Pedagogia pela Faculdade FACISA de Belo Horizonte,

¹² A ficha de anamnese, padrão da PBH, visa buscar informações sobre a criança e sua família nos primeiros anos de vida, sendo preenchida quando da entrada da criança na escola de educação infantil.

¹³ As professoras da educação infantil têm diariamente um tempo de planejamento com carga horária de 1h 30 min.

ainda não realizou curso de pós-graduação, mas apontou o desejo em estudar alfabetização e letramento. A sua declaração de raça/cor foi parda.

Na continuidade da entrevista, ao ser questionada sobre a utilização da roda em sua prática pedagógica, a professora afirmou que a roda está sempre presente na sua rotina com as crianças. De acordo com a professora, acontecendo dentro ou fora da sala de aula, a roda proporciona a discussão de assuntos apontados pelas crianças ou oportuniza o trabalho com uma questão determinada.

Em sequência, a respeito das relações étnico-raciais na educação infantil, a professora acredita ser importante o trabalho pedagógico para a diversidade, embora entenda ser necessário adquirir novos conhecimentos a respeito do tema. Ela destacou a necessidade de formação docente para trabalhar sobre relações étnico-raciais, tendo em vista que ela própria desconhecia a legislação específica e as DCNERER. A professora considerou, portanto, que sua participação na pesquisa se baseou no interesse em adquirir novos conhecimentos para atuar junto às crianças.

A professora apontou ser importante trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na educação, de acordo com as situações vivenciadas pelas colegas de profissão, que relatam situações de racismo entre as próprias crianças. A dificuldade de as crianças se identificarem com a sua cor de pele é um dos aspectos mencionados pela professora sobre a importância de trabalhar histórias que abordem a cultura africana.

No final da entrevista, conversamos sobre a importância de a professora da educação infantil oportunizar às crianças um currículo que não privilegie apenas uma cultura, mas que permita a todas elas o contato de forma positiva com elementos da estética negra, livres de preconceito e estereótipos, pois esse deve ser o posicionamento da profissional que busca a afirmação da identidade de todas as crianças.

No processo de construção da proposta pedagógica com as crianças, no âmbito desta pesquisa, a professora demonstrou o seu desejo em adquirir novos saberes que envolvessem a EREER e a importância da roda em sua própria prática.

4 O TRABALHO DE CAMPO: A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES COM AS CRIANÇAS

Este capítulo descreve as práticas pedagógicas com as crianças de 5 e 6 anos da educação infantil na EMEI Jardim Vitória, pensadas e planejadas em conjunto com a professora da turma, em um movimento colaborativo a partir da rotina das crianças, considerando a roda como meio e espaço para o desenvolvimento de atividades orientadas pelos VCAB e pela Afroperspectividade.

Nos encontros de reflexão ocorridos na EMEI, em outubro de 2023, decidimos realizar seis atividades com as crianças. O cuidado com a participação de todas elas e a organização das atividades, que levassem em consideração as especificidades da educação infantil, constituem estratégias para um planejamento que se orienta para o protagonismo das crianças envolvidas.

Na educação infantil, a materialidade se apresenta como meio facilitador para o contato das crianças com o mundo que as cerca. Essa materialidade se constitui de uma gama de materiais que permitem a elas experiências variadas. Para a organização das práticas pedagógicas, pensamos em uma materialidade que permitisse o contato das crianças com a cultura africana e afro-brasileira.

Nos apontamentos de Schiessl (2023), a materialidade e o patrimônio cultural na literatura se incluem para a definição dos Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira (ACMAB). Para a referida pesquisadora, a composição da nomenclatura ACMAB foi inspirada no *Congresso Internacional – Artefatos da Cultura Negra*, iniciado no ano de 2009, no Estado do Ceará.

O termo artefato cultural, em conformidade com Viviane Castro Camozzato (2018), faz referência ao processo de construção de significados culturais dos objetos que envolve tanto sua forma material, quanto cultural, uma vez que é nessa relação que os objetos passam a ser vinculados a significados que os identificam e os tornam reconhecidos (Schiessl, 2023, p. 36).

Os ACMAB se constituem de representatividade, pois carregam consigo história e cultura. São referências e patrimônio cultural de etnias africanas de diferentes tradições que, na relação social, representam a cultura afro-brasileira. A boneca negra, o livro de literatura, a brincadeira, a música, os instrumentos musicais, o pedaço de pano, o enfeite e a comida: todos são oportunidades a que a professora lança mão para permitir a criança a se conhecer e se apropriar da cultura e da influência africana no Brasil.

Os artefatos, que podem ser material e imaterial, na perspectiva de Schiessl (2023), estão organizados em três dimensões.

Primeira dimensão: são bens materiais e imateriais portadores de referência, logo, tanto pode ser um utensílio de cozinha, uma música, um alimento ou a história de vida de uma personalidade negra que resgate os valores Africanos e Afro-brasileiros. **Segunda dimensão:** constituem as materialidades compreendidas como recursos didático-pedagógicos presentes no contexto da Educação Infantil, podendo remeter às imagens que circulam na instituição, lápis de cor, literatura infantil, brinquedos estruturados e não estruturados ou brincadeiras. **Terceira dimensão:** elementos imbuídos pelos valores civilizatório afro-brasileiros, ou seja, carregam consigo valores que traduzem a herança e a influência dos povos Africanos e de seus descendentes, na constituição do povo brasileiro (Schiessl, 2023, p. 39).

Salienta-se, na organização das atividades, a importância dos artefatos culturais para o trabalho com a EREER a partir dos Valores Civilizatórios e a Afroperspectividade, na educação infantil, quais sejam: os recursos didáticos pedagógicos, que destacam a cultura africana e afro-brasileira, e a música e a culinária, para o destaque da ancestralidade e da afetividade. Os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira na educação infantil, portanto, se constituem na possibilidade de vivenciar os Valores Civilizatórios nesse contexto.

Quadro 3 - Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e significações atribuídas por Azoilda Loretto da Trindade

Valor civilizatório	Todo ACMAB pode ser reconhecido, definido e identificado [...]
Energia vital	pela referência à potência de vida presente em cada ser vivo, alimentos, flores, plantas, animais, minerais e os seres humanos.
Memória	pela preservação da história e do respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. As memórias produzidas e as marcas deixadas.
Oralidade	pelo resgate dos saberes africanos e afro-brasileiros fazendo uso da palavra, isto é, com histórias, conversas e contação de causos.
Ancestralidade	pela relação que estabelece com o mundo dos territórios diversos. Logo, tudo que remeta ao resgate da cultura territorial Africana e Afro-Brasileira, considerando a identidade regional diante dos modos, jeitos de ser, fazer, existir e se apresentar no mundo. A exemplo: o resgate das tradições ancestrais dos lanceiros negros no Rio Grande do Sul e as festividades afro-religiosas que remetem à lavagem do Bomfim por mulheres negras na Bahia.
Religiosidade	ao atrelar os lugares de memória ancestral; memórias a serem preservadas como relíquias; comuns e coletivas; respeitando o sagrado das religiões de Matriz Africana e Afro-Brasileira.

Cooperativismo comunitarismo	pelo fortalecimento da ideia de coletivo, do pertencimento, da solidariedade, da comunhão e do cuidado. Logo, o senso de amizade, colaboração e união pode ser mobilizado como ACMAB.
Circularidade	pela não hierarquização às diferenças, como por exemplo, carrinhos para meninos e bonecas para meninas, mas pela promoção de toda energia (sentimento) que se renove, se mova, se expanda, transcenda, como ocorre, por exemplo, nas culturas africanas ao mobilizar o uso dos tecidos, das pinturas e dos diferentes ornamentos para referenciar e circular a beleza dos diferentes corpos; independente do gênero.
Ludicidade	ao favorecer a condição brincante de bebês e crianças pequenininhas, fortalecendo as relações étnico-raciais a partir da contemplação de tudo aquilo que traga o prazer do brincar, como por exemplo, brincar com bonecas negras, tecidos coloridos, se paramentar e se enfeitar.
Musicalidade	por músicas que resgatem as tradições sonoras da cultura afro-brasileira e tragam consigo os diferentes saberes sobre sons, ritmos e melodias.
Corporeidade	por toda ação que se materialize a partir dos corpos que são diversos e plurais, e que promova descoberta, potencialidades, compreensão, beleza e aceitação desses corpos. Pode-se relacionar ACMAB voltados às inúmeras brincadeiras e danças.

Fonte: adaptado de Schiessl, 2023, p. 42.

Na organização das atividades, as escolhas dos ACMAB para a realização das práticas pedagógicas, com as crianças em campo, deram-se em função da definição sobre a qual dimensão os mesmos se enquadram, nos apontamentos de (Schiessl, 2023):

Quadro 4 - Artefatos culturais utilizados nas práticas com as crianças

Artefato cultural	Classificação da dimensão (Schiessl, 2023)
Lápis de cor	Segunda dimensão
Mapa	Segunda dimensão
Gravura de personalidade negra	Primeira dimensão
Livro de literatura	Segunda dimensão
Tambor	Primeira dimensão
Pano	Segunda dimensão
Turbante	Segunda dimensão
Brincadeira	Primeira dimensão
Culinária com panqueca	Primeira dimensão

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os ACMAB permitem que na educação infantil haja, de forma lúdica, a construção de novas possibilidades que fogem da representação aceitável e dominante da cor da pele, do cabelo, das brincadeiras, da religião e da cultura de um povo. Como destaca Dias (2015):

Obviamente não há receitas de como fazer para que as interações e as brincadeiras desenvolvidas no currículo da educação infantil sejam práticas promotoras da igualdade étnico-racial. No entanto, há experiências exitosas nas quais podemos nos pautar para ampliar e cumprir o que está posto nas DCNEIs. A primeira consideração a ser feita é que não estamos tratando apenas da pré-escola. Sim, a creche também é lugar para a promoção da igualdade étnico-racial. Do zero aos seis anos, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem dimensões muito particulares, porque as crianças se encontram de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais incríveis no universo da criação. O espaço da fantasia e da imaginação é parte integrante do modo como a criança aprende e interage socialmente nessa fase e as histórias das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas estão permeadas de seres mágicos, heróis e algozes que poderiam fazer parte do imaginário infantil, enriquecendo o repertório infantil (Dias, 2015, p. 590).

Retomando as práticas pedagógicas no contexto desta pesquisa, elas foram realizadas entre os meses de novembro e dezembro de 2023. Inicialmente compreendíamos que a roda seria o momento da rotina das crianças, para oportunizar o trabalho com a cultura africana e afro-brasileira. A indagação inicial desta pesquisa se procedeu a partir dos apontamentos do trabalho com a ERER com as crianças no contexto dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e da Afroperspectividade.

A partir do diálogo e do planejamento com a professora colaboradora, iniciamos as atividades de campo, na EMEI Jardim Vitória, conforme detalhamentos a seguir.

4.1 “Professora, qual é a minha cor?”

DIA 1

Participantes: crianças, professora colaboradora e pesquisadora

Objetivos da atividade

- Perceber como as crianças identificam as características de outras crianças a partir de imagens previamente selecionadas.
- Identificar, a partir das falas das crianças da turma, como percebem os diferentes tipos de cabelo e da cor de pele.
- Perceber como as crianças negras da sala se percebem com relação a sua cor.
- Verificar como as crianças utilizam os lápis de cor da pele organizados na caixa.

Perguntas orientadoras

- Como estamos organizados?
- Aqui na sala temos uma única cor de pele ou várias?
- Aqui na sala temos crianças negras? Quem são?
- As professoras têm qual cor de pele?
- E os familiares de vocês? Como são?
- Quem sabe se desenhar?

Outros apontamentos para reflexões

- Na roda, todas as crianças se posicionaram, contribuindo com ideias?
- As crianças relataram alguma fala discriminatória ou preconceituosa ou foi possível perceber algo nesse sentido?
- A aceitação da cor da pele contribui para a identidade da criança?
- A roda permitiu a interação entre as crianças?

Valores civilizatórios abordados: ancestralidade, circularidade, corporeidade e oralidade. Desde a educação infantil, é importante proporcionar às crianças vivências que possibilitem a construção de uma identidade étnico-racial positiva, conversando sobre suas características físicas, de seus pares, de seus familiares e, assim, demonstrando a diversidade existente entre as pessoas. Também é fundamental destacar que as características físicas se relacionam com as heranças familiares, trazendo, mesmo que implicitamente, elementos que remetem a sua ancestralidade.

Afroperspectiva: a roda é apresentada como a possibilidade de um saber contínuo, que perpassa por todos. A roda permeia várias culturas, em especial a cultura africana e afro-brasileira. As brincadeiras de roda, as rodas de samba, a roda de capoeira, as rodas para contar e ouvir histórias podem se tornar parte do currículo da educação infantil.

Atividades realizadas

- Organização da turma em roda.
- Apresentação de gravuras de crianças negras, brancas e indígenas.
- Desenho de cada criança.
- Escolha de 5 crianças para descrever o desenho. Os critérios para a definição de quantitativo de criança se verificou pelo tempo de realização da atividade em sala. A escolha para apresentação dos desenhos aconteceria pelos desejos das crianças.

Materialidade

Borracha, folha branca, lápis de cor e lápis de escrever.

Registro

Atividade filmada e fotografada.

A atividade “Professora, qual é a minha cor?” se apresenta como a primeira prática pedagógica construída colaborativamente com a professora. As atividades do projeto aconteceram na parte da tarde, mais precisamente a partir das 13h30. As crianças frequentavam a escola em horário integral. No período da tarde, elas acordavam às 13h e, juntamente com a professora colaboradora, organizavam a rotina e se dirigiam para o pátio.

Havia sido planejado, nos encontros de reflexão, que as crianças receberiam a pesquisadora no pátio e já estariam organizadas em roda. A roda se apresenta como o eixo central da metodologia com as crianças: uma atividade circular que perpassa por todos os envolvidos.

Enquanto VCAB, a circularidade nesta pesquisa se apresenta por meio da roda. A atividade da roda, tão significativa na educação, é convidada a ser problematizada nessa prática pedagógica, como a roda da cultura africana e afro-brasileira, que mexe o corpo, que ouve história, que permite vivenciar culinárias africanas, que brinca como crianças africanas e que permite viver a infância, na busca por respeito às diferenças e por afirmação de identidade.

A professora colaboradora já havia realizado uma conversa inicial com as crianças, para explicar a dinâmica daquele dia de atividade. O “Pátio Faz de Conta” foi escolhido como o

primeiro espaço para a atividade inicial com as crianças. Esse Pátio da EMEI não conta com brinquedos fixos e tem toda a sua extensão com cobertura, podendo ser utilizado em momentos de chuva. Nesse espaço, as professoras levam materiais para as brincadeiras das crianças, tais como legos, panelinhas e bonecas. As crianças realizam desenhos no chão com giz de quadro e utilizam o espaço para andar de velotrol.

Figura 17 - Pátio Faz de Conta



Fonte: arquivo pessoal

A EMEI tem um corredor central, que dá acesso a todas as turmas, e uma porta, que dá acesso ao Pátio Faz de Conta. Ao chegar para a primeira atividade, a pesquisadora abriu a porta bem devagar, passou com a caixa pela porta e se sentou na roda juntamente com as crianças. Quando a pesquisadora as cumprimentou, elas olharam para a pesquisadora e para a caixa. A conversa teve início com o agradecimento por parte da pesquisadora, pela participação de todas as crianças na pesquisa, e teve continuidade com a explicação de que, naquele dia, todas fariam algumas atividades com imagens e com desenhos, como já havia sido abordado pela professora colaboradora.

Para essa atividade, foram organizadas dentro da caixa quatro gravuras de crianças: uma gravura de criança negra, uma de criança indígena, uma de criança branca e, por último, uma mesma gravura que continha uma criança branca e uma criança preta utilizando tranças no cabelo. Essas gravuras foram escolhidas na internet e tiveram como objetivo permitir que as crianças percebessem as características físicas nas imagens e nos colegas e identificassem as suas próprias.

A pesquisadora apresentou a caixa para as crianças, aguçando sua imaginação, perguntando o que teria dentro dela. Na sala havia uma criança muito falante. Em um momento anterior à realização das atividades, a professora colaboradora havia falado sobre o perfil das crianças e em especial sobre algumas mais participativas ou mais tímidas. Era possível perceber, no olhar das crianças, a indagação sobre qual seria a surpresa. Elas ficaram curiosas, mas não disseram o que poderia ser e aguardaram pela abertura da caixa.

Com a caixa ao lado, a pesquisadora retirou a primeira gravura, que era a imagem da criança indígena, e iniciou o diálogo. Nesse momento, fizeram o combinado de que todos os artefatos utilizados nas atividades ficariam expostos em sala, para manuseio das crianças, juntamente com a professora colaboradora.

Figura 18 - Gravura de uma criança indígena



Fonte: imagem da internet¹⁴.

Algumas perguntas foram direcionadas às crianças, como: o que elas estavam vendo, o que a imagem representava e qual seria a etnia da criança. Algumas crianças expressaram agitação, outras mostraram-se inquietas. Foi possível perceber alguns sorrisos. Deitada no meio da roda, uma criança respondeu: *Credo. Está amarrado* (Malik).

A criança utilizou termos discriminatórios e pejorativos ao nomear a gravura da criança indígena. Respondeu para si mesma, não externando para os colegas da sala, mas foi possível ouvir a sua resposta. A fala de Malik demonstra estereótipos sobre as pessoas indígenas. A imagem da criança traz consigo elementos da sua cultura desenhados em seu corpo, o que pode causar estranheza em outras crianças, pelo fato de ser diferente do padrão construído como aceitável no meio social.

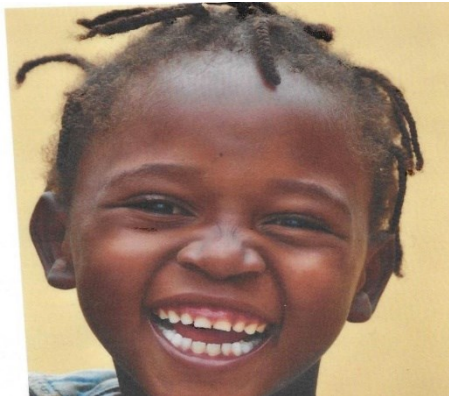
¹⁴ Disponível em: <https://jornaldebrasil.com.br/blogs-e-colunas/analice-nicolau/carta-de-manau-pediatras-propoem-medidas-para-garantir-saude-e-direitos-das-criancas-indigenas/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

(...) o reconhecimento da diferença, com o objetivo de inverter o processo que tende a associar tal reconhecimento aos estereótipos negativos. Ou, em outras palavras, o reconhecimento da diferença deve ser construído no sentido da ‘valorização’ e posterior ‘naturalização’ dessa diferença, para que a igualdade subjacente seja ressaltada (Valente, 2005, p. 5).

Falas discriminatórias apontam para a desvalorização da cultura indígena, trazendo a reflexão acerca da emergencialidade de práticas pedagógicas no cotidiano da escola desde a educação infantil, que se estabeleçam na valorização da diversidade no currículo escolar. A fala discriminatória da criança se perdeu em meio às outras falas.

Ao retomar a atividade sobre a gravura, uma menina, Salama, respondeu ser a imagem de uma criança indígena e, após a confirmação da pesquisadora, todos conversaram sobre a cor da pele, a textura e a cor do cabelo. A pesquisadora chamou a atenção sobre as pinturas que havia no corpo da criança. Nesse momento, uma criança respondeu que as pinturas existiam porque a criança da gravura era indígena e que os indígenas pintam a pele. A pesquisadora explicou a respeito das pinturas que remetem à cultura dos povos indígenas e, ao serem questionadas sobre a existência de indígenas na turma, elas afirmaram que não havia.

Figura 19 - Gravura de uma criança negra



Fonte: imagem da internet¹⁵.

Na sequência, foi apresentada a gravura da criança negra. Malik, novamente, utilizou a mesma expressão discriminatória: *Tá amarrado*¹⁶. Essa expressão possibilita problematizar inicialmente a existência de intolerância religiosa, no contexto mundial e ao longo dos anos, contra diversos povos, com o pretexto para matar, excluir e a tentativa de se exterminar,

¹⁵ Disponível em: <https://www.pinterest.pt/pin/218987600609778692/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

¹⁶ De acordo com o dicionário informal popular, a expressão “tá amarrado” é usada quando vemos ou ouvimos algo perturbador, proibido. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/t%C3%A1%20amarrado/14793/> Acesso em: jul. 2024.

constituindo-se de uma razão para defender um único ponto de vista a favor de objetivos políticos, culturais, religiosos e econômicos.

A intolerância está na raiz das grandes tragédias mundiais. Foi ela que destruiu as culturas pré-colombianas e promoveu a inquisição e a caça às bruxas. Foi a intolerância religiosa que levou católicos e protestantes a se matarem mutuamente na Europa, ou hindus e muçulmanos a fazerem o mesmo na Índia. Foi a intolerância que levou países a construir um sistema de apartheid ou a organizarem campos de concentração. Por trás de cada manifestação de barbárie que a humanidade teve a infelicidade de assistir e testemunhar, o que redundou em numerosos massacres e extermínios, esconde-se a intolerância como arquétipo e estrutura fundante (Guimarães, 2004, p. 28).

No contexto desta pesquisa, uma criança de 5 anos utilizou a expressão “*tá amarrado*”. Não caberia dizer que essa fala se deveu ao contexto religioso da família da criança, pois não fizemos levantamento de pertencimento religioso. Mas, pelo contexto de nossa vivência, conhecemos a utilização do termo como uma estratégia para fugir de algo inaceitável, na questão religiosa. E no contexto das religiões de matriz africana, no território brasileiro, estas são sempre vítimas de intolerância religiosa ou racismo religioso.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracteriza pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (Noguera, 2020, p. 19).

A intolerância religiosa se apresenta como uma das várias formas de desmerecimento da cultura africana no Brasil. O termo exprime a dificuldade em aceitar o sagrado e as manifestações que fogem às vinculações religiosas cristãs na tentativa de diminuir, menosprezar e demonizar o sagrado das religiões afro-brasileiras.

A questão religiosa no Brasil perpassa desde a época do colonialismo até os dias atuais. Desde a chegada da Companhia de Jesus, na figura dos Jesuítas, a fé e a religião cristã foram utilizadas para a dominação dos povos indígenas.

É importante destacar que a tríade lei-rei-fé especificamente se referia à lei de Portugal, ao rei de Portugal e à fé-religião católica apostólica romana. Desde então, o que vemos é o apagamento e o silenciamento das crenças originárias e, mais adiante, das crenças de origem africana, ou seja, crenças não eurocêtricas (Noguera, 2020, p. 20).

A religião de matriz africana no Brasil é vista por muitos como uma ideia de “cultura negra”, advinda da África, carregando consigo o preconceito. Lembrando que esse pluralismo religioso foi construído a partir da repressão médico-legal a práticas percebidas à época como mágicas, ameaçadoras da moralidade pública, dentre as quais as afro-religiosas (Montero, 2006, p. 9). Cita-se, por exemplo, o Candomblé. Ou seja, a religião de matriz africana é vista como um modelo de feitiçaria que não traz consigo o sagrado.

Confortavelmente acolhidos no seio daqueles que se consideram dignitários de uma herança africana na diáspora, os terreiros que se comprometeram com as reflexões presentes neste livro também estão plenamente conscientes de que, junto com a cultura de que são participantes, herdaram as piores formas de discriminação e preconceito que, em regra, atingem as pessoas negras que fazem parte da população baiana e brasileira (Oliveira, 2003, p. 11-12).

E, na perspectiva das relações étnico-raciais orientadas pelas DCNERE, a escola deve ser um espaço para oportunizar, desde a educação infantil, práticas que combatam qualquer forma de discriminação à cultura negra no Brasil, em destaque a religião de matriz africana.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (Brasil, 2004, p. 13).

A educação se torna um meio para a construção de um país mais justo e mais igual, sendo essencial no processo de formação de qualquer sociedade, e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo (Brasil, 2004).

Retomando a abordagem que fizemos a partir da gravura de uma criança negra, a resposta da criança que disse “*tá amarrado*” se misturou às respostas das demais, pois elas falavam juntas. Outra criança da roda comparou as imagens, dizendo que não se tratava de uma criança indígena. Malik respondeu, novamente, afirmando ser a imagem de uma criança humana e que estava sorrindo. Ao perguntar novamente sobre a gravura da criança negra e a cor da sua pele, elas responderam ser marrom, marronzinha, e Malik respondeu novamente: *Criança pretinha. [Risos] Gordinha igual a essa aqui.*

Nesse momento, uma criança negra que estava ao lado de Malik não gostou do seu comentário e reprovou o apontamento com o olhar. Salientamos que os comentários de Malik não apresentavam destaque entre as crianças.

Considerando que as demais crianças da turma estavam dispersas e não observaram a resposta de Malik, a pergunta sobre a cor da pele foi retomada. A pesquisadora falou que aquela era uma menina negra e, então, as crianças falaram juntas “negra”. Mas ficou evidente que a afirmação da pesquisadora de que aquela era uma imagem de uma menina negra ecoou como uma permissão para que as crianças da turma também pudessem usar o termo *negra*.

Ademais, na análise histórica do Brasil, no contexto de uma sociedade racista, o termo *negro* foi utilizado durante muito tempo de forma pejorativa, como xingamento. É importante salientar que o movimento negro ressignificou o uso do termo, fazendo com que as pessoas negras passassem a se identificar como tal.

Ademais, o Movimento negro organizado na sociedade brasileira teve a sua atuação na luta pela igualdade, reconhecimento, a reparação junto ao negro brasileiro e a contribuição para a construção de uma identidade negra. O movimento negro constitui, assim, uma arena fluída de debates (consensos, negociações e conflitos) e agenciamentos que articula discursos, signos, projetos e ações coletivas à luz do ideal de igualdade racial e justiça social, a fim de garantir à população afro-brasileira direitos humanos, cidadania, “reconhecimento e redistribuição” (Neves, 2005). Ou seja, as crianças da sala estudada demonstraram essa característica do uso do termo, a partir da linguagem que circula.

Com a inculcação do estereótipo de inferioridade, o efeito pretendido é o de que o negro chegue à rejeição de si próprio, de seus assemelhados, de seus valores e sua cultura (...) o culto do modelo europeu branco com seu padrão estético, seus valores e sua cultura são reproduzidos pelos aparelhos ideológicos como a escola, igreja, família, etc., ao transmitirem a ideologia do dominador (Silva, 1997, p. 67).

Retomando a atividade, acentuado as características da criança negra, como o cabelo crespo, as tranças, foi iniciado um diálogo sobre o sorriso feliz e a beleza da criança mostrada na gravura. Em seguida, ao serem perguntadas se havia crianças pretas na sala, num primeiro momento, elas falaram que não e se mostraram agitadas. Em meio a agitação, uma criança negra, que preferiu olhar para a borboleta que passou no meio da roda, respondeu: *Eu sou negro, professora* (Kolapo).

Kolapo era um menino da turma cuja família o definiu como negro, na ficha de anamnese. Esse menino, diferentemente da maioria da turma, chegou ao agrupamento de crianças no ano de 2023. Segundo a professora colaboradora, Kolapo é uma criança que se destaca perante os outros e é sempre muito falante nas brincadeiras. Apesar de ter vivenciado, em roda, termo pejorativos que remetiam à gravura da criança negra e à negativa de haver crianças pretas na turma, Kolapo se sentiu seguro de se determinar como negro.

A pergunta sobre a existência de crianças negras na sala foi novamente apresentada para a turma. Embora houvesse, nenhuma outra se autoafirmou negra. Malik, mais uma vez, identificou todas as crianças negras, apontando-as com o dedo. Esse comportamento se apresentava como uma forma de revelar o que as crianças negras queriam esconder, ou que, ainda no início das atividades, não tinham coragem de responder, como se Malik demarcasse essa diferença. Ademais, como se a descendência africana, do afro-brasileiro, demarcada na cor da pele negra, denunciasse uma situação ruim e inaceitável, provocando, assim, uma reflexão sobre a condição de ser negro no Brasil: a fuga dessa designação com a utilização de termos variados, tais como moreninho e marronzinho.

Muito cedo elementos da identidade racial emergem na vida das crianças; diferentes autores destacam que, entre 3 e 5 anos, a criança já percebe a diferença racial e, ao percebê-la, interpreta e hierarquiza; crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito; crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras); crianças pequenas negras se mostram desconfortáveis em sua condição de negras, porém raramente reagem à colocação de que preto é feio. Quando reagem e pedem ajuda ao professor, este não sabe o que fazer e/ou silencia. Crianças negras revelam o desejo de mudar o tipo de cabelo e a cor da pele; a criança negra parece mais agudamente atenta à diferença racial do que a branca (Bento, 2012, p. 101).

Definir negro dentro de um contexto social e escolar que determina o negro como “não pessoa” ou “não humano” apresenta-se como uma atitude difícil de ser tomada. Por tal razão, faz-se necessário promover as rodas na infância, pois o diálogo, numa perspectiva de aceitação e de diversidade, possibilita que a criança se veja com referenciais positivos. Bento (2012) descreve que a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro, dando ênfase de como nosso eu é constituído de outros eus.

Após os apontamentos feitos por Malik, uma criança levantou-se da roda, passou a mão na gravura, tocou a pesquisadora e falou em seu ouvido que era negra. A pesquisadora, por sua vez, chamou a atenção da turma e falou que também é negra e a sua cor de pele é preta, explicando que essa é uma realidade da qual se orgulha muito, pois o povo negro trouxe cultura e muitos ensinamentos ao povo brasileiro.

Enquanto professora preta, compreendo a minha responsabilidade em contribuir para a representatividade dos meus alunos negros. Ter uma professora preta possibilita à criança negra vislumbrar um futuro de ascensão. Rompendo com o estigma de lugar de fracasso e de poucas possibilidades. “Usando o espaço da Educação Infantil a professora pode e deve contribuir para

o desenvolvimento humano destas crianças, nessa faixa etária a socialização é 10 fundamental, pois interagindo com outros elas compreendem melhor o mundo por meio das experiências vividas” (Cavalleiro, 2000). A professora contribui para a construção de uma perspectiva de sucesso junto à criança, pois ao ocupar um lugar de destaque, corrobora com a construção de uma identidade negra.

Segundo Gomes:

A ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário, por isso diz respeito, também, à construção da identidade negra (Gomes, 2002, p. 39).

O posicionamento de afirmação exalta e demonstra a aceitação à descendência africana e contribui para a afirmação da identidade da criança negra que, junto à criança branca, vai aprendendo a respeitar e valorizar as pessoas negras. A criança negra se sente motivada quando participa de um currículo que se orienta para o destaque de todas as culturas e verifica que a sua cor negra e a pintura da pele indígena não são condição de inferioridade. Essa motivação também é possibilitada quando a criança percebe que o padrão branco dominante não pode ser apresentado como o único aceito e, a partir dessas constatações, vai constituindo a sua identidade negra.

Sobre a identidade, Souza afirma que:

A identidade do sujeito depende, em grande medida, da relação que ele cria com o corpo. A imagem ou enunciado identificatório que o sujeito tem de si estão baseados na experiência de dor, prazer e desprazer que o corpo obriga-lhe a sentir e a pensar (...) A discriminação de que seu corpo é objeto não dá tréguas à humilhação sofrida pelo sujeito negro que abdica de seus direitos humanos (Souza, 1983, p. 6).

A identidade racial das crianças deve ser estabelecida a partir de referências positivas e não de um currículo escolar que insista em valorizar a história de um único povo e que se estabeleça a partir da cultura branca dominante. A constituição social e cultural do Brasil perpassa pela história de outros povos e culturas, como a africana em destaque nesta pesquisa. Ações de fortalecimento a favor da cultura africana e afro-brasileira nas escolas contribuem

para a construção da identidade negra entre as crianças, e esse processo deve se iniciar em todas as famílias.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (Gomes, 2005, p. 5).

A atitude de Kolapo, de afirmação de sua cor e de constituição de sua identidade, vai contra a situação de ser negro no Brasil, de negação desse pertencimento. Por outro lado, a postura da professora colaboradora em produzir uma prática pedagógica que contribua para a valorização das diferenças entre as crianças e mostre que tais diferenças completam as pessoas ao invés de diminuí-las permite que as crianças percebam que a escola e sociedade podem ser espaço para todas as pessoas.

A proposta de trabalho orientado pelas DCNERE busca a realização de um currículo para a valorização da cultura africana e afro-brasileira. As ações pedagógicas orientadas nesse contexto contemplam ações para o combate ao racismo na sociedade brasileira e se iniciam juntamente na escola de educação infantil. As realizações orientadas pelas DCNERE são necessárias para a superação de um currículo que descaracteriza e não se apropria da cultura africana e afro-brasileira. Precisamos ainda “desfazer mentalidade racista discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, [...] desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15).

Os apontamentos de Trindade (2005), ao abordar os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a importância da ancestralidade para a cultura africana, nos aproximam da necessidade desses conhecimentos estarem presentes no currículo escolar desde a educação infantil.

Ao destacarmos a expressão “valores civilizatórios afro-brasileiros”, temos a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras implantaram, marcaram, instituíram valores civilizatórios neste país de dimensões continentais, que é o Brasil. Valores inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (Trindade, 2005, p. 30).

A continuidade da atividade com as crianças em roda ocorreu com a apresentação da terceira gravura, que destacava uma criança branca (Figura 20). Parte do diálogo foi a seguinte:

Pesquisadora: *Agora, turma: e nessa terceira gravura, o que vocês estão vendo?*

Várias crianças da turma responderam, com firmeza, que era uma criança branca na imagem e, pela entonação da voz, mostravam orgulho. A respeito da existência de crianças brancas na sala, os alunos responderam que sim e alguns se apresentaram como brancos.

Figura 20 - Gravura de uma criança branca



Fonte: imagem da internet¹⁷.

As crianças da turma demonstraram uma posição confortável em afirmar que a criança da imagem era branca, ao contrário do que ocorreu quando viram a imagem da criança negra, pois necessitaram da aprovação da pesquisadora para a designação. Algumas crianças da turma, que não possuíam a cor da pele branca, pois eram pardas, se autodesignaram brancas. Dessa formulação, surge a ideia de que, quanto mais clara a cor da pele do indivíduo, maior a sua beleza, melhor o seu caráter e sua capacidade intelectual (Carneiro, 1998; Bento, 2002). Ou seja, a atitude de aceitação frente à imagem da criança branca retrata a situação presente na sociedade brasileira.

Desde pequenas, as crianças da educação infantil já estão inseridas em um ambiente em que a cor branca é aceitável e essa realidade afeta a construção da identidade da criança negra. Silva (2002) corrobora com essa ideia quando declara que a identidade racial e social é uma construção histórica, que vai muito além dos caracteres biológicos e físicos específicos de uma

¹⁷ Disponível em: <https://pt.pinterest.com/pin/427701295844253991/> Acesso em: 10 nov. 2023.

raça; sendo elaborada, na verdade, com base em interpretações socioculturais dadas a esses caracteres (Silva, 2002).

Dando continuidade às atividades em roda, foi apresentada a quarta gravura: uma imagem de duas crianças, sendo uma negra e outra branca, ambas usando tranças no cabelo. Sobre a imagem e o penteado, Salama disse que o cabelo estava lindo e de trança. As crianças não fizeram distinção entre a cor da pele das crianças retratadas na imagem, apontaram apenas o penteado. Parte do diálogo foi a seguinte:

Pesquisadora: *E essa gravura? Olha o cabelo.*

Salama: *Que cabelo lindo de trança. Parece a Adanna.*

Pesquisadora: *Onde está Adanna? Ela vem de trança? Adanna, sua linda, você vem de trança? Esta foto mostra um cabelo crespo de trança. E essa é um cabelo liso de trança. Quem aqui tem cabelo liso e usa trança?*

Figura 21 - Gravura de crianças com tranças no cabelo



Fonte: imagem da internet¹⁸.

Com as respostas dos alunos, a pesquisa destacou que eram duas crianças, sendo uma branca e uma negra, e que ambas estavam usando tranças no cabelo. Ela pontuou que os cabelos eram diferentes entre si, sendo um crespo e outro liso, mas que ambos eram bonitos. Em

¹⁸ Disponível em: https://br.pinterest.com/?show_error=true. Acesso em: 10 nov. 2023.

seguida, a respeito do tipo de penteado, as meninas falaram que costumam usá-lo, ou seja, algumas famílias fazem tranças para as meninas frequentarem a escola ou passearem.

No dia da realização dessa atividade, a pesquisadora estava usando um turbante e, após a apresentação das imagens, pediu que as crianças prestassem atenção no acessório que estava utilizando:

Pesquisadora: *Crianças, vocês já viram um turbante igual a este que eu estou usando?*

Sekai: *Já vi.*

Pesquisadora: *Já viu onde?*

Salama: *Na África, nos africanos. No Brasil.*

Pesquisadora: *Sim, na África as mulheres africanas usam turbante. E no Brasil também. As mulheres brasileiras usam também.*

Foi a primeira vez que as palavras *África* e *africano* apareceram na fala das crianças. A realização de uma prática pedagógica que oportuniza o contato das crianças com a cultura africana e afro-brasileira, de forma positiva, que exalte os elementos culturais e remeta ao saber africano é importante para que sejam confrontados os estereótipos negativos sobre o continente e as pessoas negras, seus modos de ser, sua estética e suas características físicas. Tal prática pedagógica possibilita às pessoas outra forma de ver, sentir e compreender as diferenças.

Para demonstrar toda a riqueza da diversidade, a pesquisadora retomou as quatro imagens apresentadas, apontando que na roda havia visto crianças indígenas, negras e brancas. As tranças em crianças branca e negra serviram para pontuar a importância do respeito aos modos de ser de cada pessoa.

A primeira parte da atividade daquele dia de trabalho de campo com as crianças já estava chegando ao fim. A segunda parte, por sua vez, aconteceu na sala de aula. As crianças foram organizadas em cinco grupos, com cinco mesas e cadeiras. Em cada mesa, foram colocados: borrachas, folhas de papel ofício, lápis preto de escrever e caixa de lápis de cor com variados tons de pele. Aqui cabe uma explicação sobre esse tipo de material que é representativo de como os movimentos negros incidem sobre a necessidade de produção de artefatos que vão ao encontro de uma sociedade que precisa valorizar a diversidade étnico-racial das pessoas. Essa caixa de lápis de cor, da marca MULTICOLOR, possui 12 unidades, cujas cores se aproximam da diversidade de cor de pele da população brasileira. Esse material foi fornecido às escolas, pela Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de Educação, para o trabalho com a diversidade em sala de aula.

Figura 22 - Caixa de lápis de cor Multicolor



Fonte: arquivo pessoal

No mercado brasileiro, a iniciativa da produção e venda de lápis de cor que foge da expressão “lápis cor de pele”, que retratava as cores rosa claro e rosa clarinho, é uma realidade recente. De acordo com a reportagem da revista Carta Capital¹⁹, de 2018, antes do lançamento da Faber-Castell, a marca Koralle inovou, no ano de 2016, em conjunto com a Uniafro/UFRGS (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), ao lançar uma cartela de giz de cera com 12 opções de cores para representar a diversidade de tons de pele existentes entre as pessoas.

¹⁹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/diversidade/qual-e-a-cor-do-201ccor-de-pele201d/>. Acesso em set. 2023.

Figura 23 - Giz de cera tons de pele



Fonte: imagem da internet²⁰.

Descrição do site da Koralle sobre o lápis de cor Pintkor

“Giz de cera com 12 cores para pintar e colorir os tons de pele.

Fabricados com ceras de alta qualidade, atóxico, não mancha as mãos.

Foram produzidos especialmente em parceria com o *UNIAFRO/UFRGS*, Curso de Aperfeiçoamento em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.

O giz de cera Pintkor é o primeiro material grafo-plástico nacional voltado à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Este produto teve como proposta inicial produzir 12 tons que se assemelhassem ao máximo aos tons de pele afro, para que crianças e adultos tivessem uma maior conscientização de que os tons são muitos e não apenas o ‘cor de pele’ que vem na tradicional caixa de lápis.”

Formato do bastão: 100x11mm

Portanto, os lápis com cores de diversos tons de pele podem ser considerados um ACMAB indispensável para o trabalho pedagógico com crianças de todas as idades, devendo ser disponibilizados a elas.

Retomando a descrição da atividade, a professora colaboradora orientou as crianças sobre o desenho que elas deveriam fazer: o seu desenho de corpo inteiro, colorindo com os lápis de cor disponíveis. Foi combinado que depois da realização do desenho, seriam escolhidas 5 crianças para apresentar o desenho para a turma. Essa definição do quantitativo de crianças se referia ao pouco tempo de aula disponível. Também no planejamento dessa atividade em especial, ficou apontado que o desenho seria repetido após o desenvolvimento de toda a

²⁰ Disponível em: <https://koralle.com.br/giz-de-cera-pintkor-12-cores-tons-de-pele>. Acesso em: 18 nov. 2023.

proposta pedagógica da pesquisa, com vistas a observar se aconteceram variações nas caracterizações dos desenhos.

Durante a prática do desenho, as crianças demonstraram muito interesse e animação, elas falavam, conversavam umas com as outras. Havíamos combinado, na organização da atividade (pesquisadora e professora colaboradora), que poderiam ser desenhados outros elementos na atividade.

O desenho é uma das muitas formas de expressão pela criança, pois se inicia com rabisco e, com o passar dos anos e da prática, se torna mais elaborado e fiel à realidade. Ao se pensar o desenho como uma forma de trabalhar a identidade étnico-racial, sugerimos o autorretrato, ou seja, a proposta era observar como as crianças se desenhariam, com qual cor elas iriam colorir a representação de si mesmas, se teriam dúvida na escolha da cor ou se escolheriam uma cor diferente da que elas são de fato.

Os desenhos realizados pela criança de faixa etária de 4 a 6 anos já demonstram as marcas de suas experiências. O processo de construção dos desenhos e da identidade não é regido por uma ordem harmônica e linear, muito pelo contrário, como os desenhos são produzidos nos interstícios da prática social carregam em si a marca da tensão, do conflito, da influência e da interação entre a criança e o outro (pais professores, colegas, irmãos etc.) (Damião, 2006, p. 2).

Os desenhos também exprimem a bagagem de aceitação ou de negação em representar a sua identidade. A criança branca, em sua maioria, se sente confortável nesse registro, e a criança negra, por falta de elogios e de representação positiva do seu grupo étnico-racial, demonstra o seu descontentamento com sua própria aparência. Para Derdyk (1989, apud Damião, 2006),

como elaboração humana o desenho apresenta duas características que se mencionadas de forma superficial, podem parecer contraditórias. Trata-se do binômio amplo-específico, mas que na verdade, são elementos que se complementam e contribuem para a compreensão da expressão gráfico-plástica (Derdyk, apud Damião, 2006, p. 3).

Ou seja, o desenho é amplo pelas suas várias possibilidades, mas é específico, pois transmite um desejo, um sentimento e um pensamento.

No desenho infantil estão presentes o individual e o social, o biológico e o cultural, o eu e o outro, o aspecto interpessoal e intrapessoal, pois, é no jogo de forças entre esses elementos que o desenho irá sendo produzido. A constituição do desenho, assim como a do próprio ser humano se dá no plano da intersubjetividade. É pelas relações que a

criança estabelece com ela mesma, com outras pessoas e com o mundo físico que o seu desenho vai se revelando, não como algo natural ou espontâneo, mas como produção social que foi gestada em uma sociedade permeada por relações de poder que influenciam os valores, normas e concepções de ser humano e de mundo (Damião, 2006, p. 33).

Gusmão (1999) destaca a possibilidade das representações da criança negra para a reflexão e análise para as relações étnico-raciais. O desenho é uma linguagem que a criança negra pequena pode utilizar para “falar” sobre as experiências negativas que já viveu por causa de seu pertencimento a um grupo cultural historicamente excluído, assim como também pode ser utilizada para favorecer a constituição de uma percepção positiva de si.

Possibilitar às crianças negras e brancas a oportunidade de se expressarem na educação infantil permite a professores e pesquisadores identificarem os aspectos sociais e os sentimentos que elas trazem sobre si e sobre o meio. Quais são as interações e vivências das crianças nos espaços de socialização? O desenho infantil é uma linguagem social por meio da qual a criança representa experiências vividas e imaginadas, buscando perceber a si e a significar a sua realidade (Damião, 2006).

Retomando o contexto da atividade com as crianças, percebemos que a criança negra não se sente confortável em realizar o seu desenho, pois desenha e apaga, o que demonstra a dificuldade em usar um lápis que remeta à descendência negra. Mas possibilita a professora a se questionar sobre a necessidade de incentivar essa criança, com reforço positivo para aceitação da sua cultura, com referências positivas da cor e do cabelo das pessoas negras.

Durante a atividade, foi possível observar a aceitação ou não das crianças em realizar o desenho, em preencher espaço com outros elementos e colorir o seu desenho de esquema corporal com o lápis da cor próxima ao seu tom de pele. Como por exemplo, observamos Kolapo, uma criança negra que demonstra ser participativa e alegre e que realiza as atividades com muito entusiasmo. Durante a sua produção, o aluno Kolapo, para escolher o lápis, pegou o pote com todos e começou a experimentá-los perto do seu braço, para comparar a cor. Outras crianças também ficaram confusas para a escolha e perguntavam à professora colaboradora qual era a própria cor.

Figura 24 - Criança negra perguntando: “Qual é a minha cor, professora?”



Fonte: arquivo pessoal

Kolapo: *Professora, está difícil escolher. Tudo parece comigo*

Professora: *Tem vários, neh?*

Kolapo: *É essa, professora?*

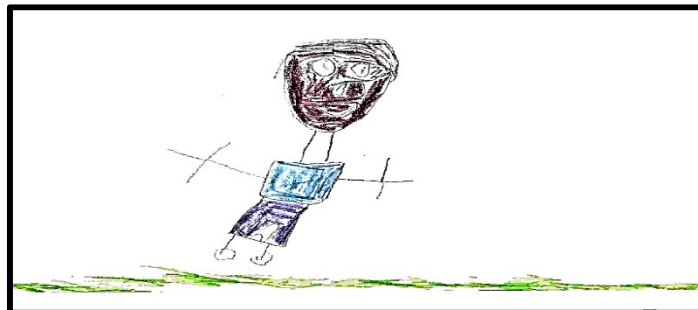
Ajene: *É esse, Professora: O que você acha?*

Ajene: *É essa cor*

Kolapo: *Acho que é esse mesmo.*

No diálogo entre as crianças, acontecendo de maneira alegre e participativa, era perceptível o olhar da outra criança, na busca pela aceitação de Kolapo. Ele se sentiu seguro na busca pela definição da cor da sua pele, escolhendo, em seguida, o lápis que representa a sua cor.

Figura 25 - Desenho realizado pelo menino Kolapo



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: preto.

Durante a produção do primeiro desenho, observamos várias crianças demonstrando aceitação em utilizar o lápis de cor que representasse o seu tom de pele. Esse posicionamento

das crianças revela a importância de um trabalho em que elas se sintam valorizadas em relação a sua aparência física

Na realização dessa atividade, apresentamos o posicionamento de uma menina negra, a Nadira. Na primeira parte da atividade, em que as crianças deveriam registrar o desenho, ela demorou bastante insegurança para fazê-lo e o apagou várias vezes, ficando cabisbaixa e com os olhos perdidos. Em conversa em particular com a professora colaboradora, ela relatou que Nadira demonstra timidez e que começou a frequentar a turma nesse ano de 2024. Segundo a professora, supostamente a criança teria dificuldades de interagir de forma mais espontânea, de colocar o seu ponto de vista junto aos colegas.

No processo da realização da atividade de desenho, a partir do comportamento já apresentado por Nadira, acompanhamos de perto a sua participação. Nadira desenhou seu retrato várias vezes, pois o apagava com frequência. Em seguida, conseguiu fazer o desenho, mas utilizou pouco espaço da folha. Em meio a conversas com a professora, a incentivos e a elogios, a criança finalizou o desenho, destacando sua estética, como seu cabelo, penteado e a cor da pele. Na hora da escolha do lápis para colorir o seu tom de pele, optou pelo lápis marrom.

Figura 26 - Desenho realizado pela menina Nadira



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: preto.

As crianças finalizaram os desenhos e chegou o momento de explicá-los para turma, abordando sobre o desenho em si, o cabelo, a cor da pele e demais características. A primeira criança a apresentar foi Salama, conforme Figura a seguir.

Figura 27 - Desenho feito pela menina Salama



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: branca

Salama já demonstrava uma atitude de liderança entre as crianças desde o início da atividade. Segundo a professora colaboradora, Salama também apresentava esse perfil de liderança em outras atividades da rotina. A menina iniciou a apresentação apontando sobre o seu cabelo, dourado, a pele branca e os seus olhos verdes.

A seguir, há o desenho da segunda criança: Chiku.

Figura 28 - Desenho realizado pelo menino Chiku



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: parda.

Chiku demonstrou muito interesse em realizar o desenho, levantando-se do lugar e solicitando que o deixássemos apresentar. Apesar do desejo em apresentar, o menino demonstrou um pouco de timidez, ao se posicionar perto do quadro. Ao perguntarmos a respeito da opção de lápis para colorir o desenho, ele respondeu que usou o lápis marrom. Ao ser questionado sobre a cor da sua pele, Chiku disse ser clara (branca), mas, no desenho, utilizou o lápis rosa.

O terceiro desenho apresentado foi o da menina Fayola, conforme Figura a seguir.

Figura 29 - Desenho realizado pela menina Fayola



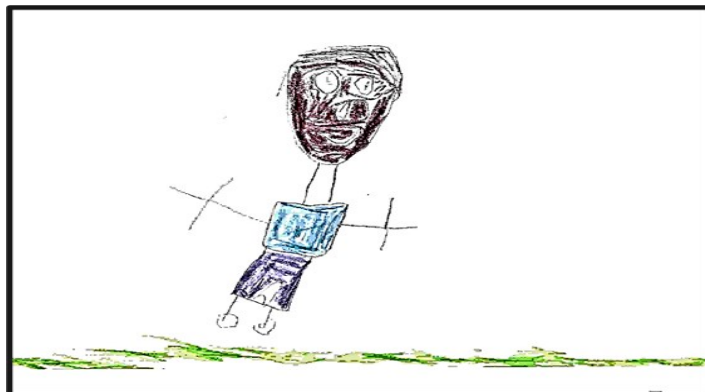
Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: branca.

Fayola, ao ser perguntada sobre a cor do lápis utilizado para colorir o desenho, usou a expressão *cor de pele*. Ademais, a expressão “lápis cor da pele” se refere ao lápis de cor rosa, que enfeitava os coloridos dos desenhos que se referiam à cor branca das pessoas. Mas esse era o lápis da cor de qual pessoa? Ao ser questionada sobre a cor da sua pele, Fayola enfatizou ser branca. Sobre a definição do cabelo, ela explicou estar utilizando trancinhas e lacinhos.

O lápis cor da pele apresenta-se sobre o padrão aceito, ao passo que padroniza e coloca em superioridade sobre o pertencimento à cor de pele branca, mostrando-se como uma das estratégias de um movimento de branqueamento da população. De acordo com Bento (2002, p. 52), branqueamento e ascensão social aparecem como sinônimos quando se trata da questão do negro, por viver em uma sociedade de classes que não aceita a presença do negro no chamado “mundo dos brancos”.

A seguir, apresentamos o desenho feito pelo menino Kolapo.

Figura 30 - Desenho feito pelo menino Kolapo



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: preto.

Kolapo era um menino preto e foi o próximo a apresentar seu desenho. A seguir, está parte do diálogo referente a sua apresentação.

Kolapo: *Meu desenho está lindo. Minha cor de pele é marrom.*

Pesquisadora: *Essa cor marrom podemos dizer cor de pele negra?*

Kolapo: *Sim, negra.*

Pesquisadora: *Sua pele é linda. É preta, igual a minha pele. Da um abraço aqui. E o nosso cabelo é crespo.*

Na apresentação do desenho de Kolapo, destacam-se dois apontamentos necessários sobre a realidade apresentada pela criança na definição da cor da sua pele e da ação da professora pesquisadora. No início da atividade, a criança se identificou como negra ao observar a figura da criança negra. Mas em uma nova situação, se colocou como marrom, demonstrando que a identidade é uma construção diária. Ou seja, a criança negra deve ser incentivada diariamente em um movimento de representatividade. Na relação da pesquisadora com Kolapo, a demonstração de aceitação da sua cor negra caminha na contramão da realidade vivenciada pelas crianças negras, que são privadas de afeto. “Provocam desconforto as denúncias de Cavalleiro (2000, 2001), de que à criança negra é negada uma relação afetiva e de que a sua relação com a professora sofre com o afastamento, rejeição e ausência de contato físico” (Ziviani, 2012, p. 224).

A postura da pesquisadora evidencia a necessidade da construção, junto à criança negra, de uma identidade positiva. “A relação da professora e da criança negra deve ser constituída de sentimentos afetuosos, de respeito e aceitação. A ausência dessas atividades sugere-nos o medo do envolvimento afetivo, o afastamento e a rejeição da professora diante da criança pobre e, sobretudo, negra” (Ziviani, 2012, p. 226).

Ao falar sobre si, sobre a sua pele e seu cabelo, a professora rompe com o silêncio em torno dos corpos negros. Exaltar e dar destaque aos elementos da estética negra contribuem para a construção de uma autoimagem positiva pela criança, pois ela se sente reconhecida e valorizada. A expressão de sentimentos positivos relacionados à estética negra favorece a identificação da criança com sua história.

A relação entre pesquisadora e criança, no contexto desta pesquisa, no chão da escola, se constitui na realização de uma prática com a criança negra na construção da sua identidade.

Nesse contexto, a escola é reconhecida como um local que pode interferir nos processos de construção de uma identidade negra positiva.

A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002, p. 39).

A emergencialidade do olhar da professora para a questão racial na educação infantil se apresenta a partir das falas de Kolapo que, no início da atividade, se identificou como negro. No entanto, em uma nova situação, se colocou como marrom, demonstrando o seu entendimento de que marrom e negro são sinônimos.

Figura 31 - Desenho realizado pelo menino Malik



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: pardo.

A quinta criança a apresentar foi Malik, quem iniciou dizendo à turma que havia realizado o desenho. Ao ser questionado sobre a cor da sua pele, Malik respondeu que era marrom, mas sentimos na sua resposta uma incerteza quanto a essa definição. A criança demonstrou que utilizou o termo *marrom*, mas que não era marrom no intuito de não ser negro. Opinamos que sua cor é parda e ele falou que sim. Na ficha de Malik, a família utilizou a designação *parda*, e inferimos que o assunto sobre pertencimento racial já tenha sido abordado com ele. A criança continuou a apresentação e, ao se referir ao seu cabelo, afirmou ser liso e cacheado.

Na perspectiva das crianças pequenas, parece ser difícil incorporar/compreender as categorias de cor frequentemente usadas, principalmente por institutos de pesquisas e pesquisadores. O termo *pardo* ainda não está disseminado entre o público infantil. *Marrom* é

uma boa definição para a cor da pele de Malik, pois ele se vê como marrom e foi o lápis de cor marrom que melhor o definiu.

Ao dizermos que ele poderia ser pardo, a intenção foi aproximá-lo das categorias oferecidas no censo escolar, por exemplo. Mas sabemos que, pelas aproximações estatísticas, pretos e pardos são agrupados e considerados como negros. Portanto, o menino Malik, que se autodeclara como marrom, é um menino negro. E é muito interessante perceber como as crianças pequenas vão construindo suas formulações em torno do que elas são.

Figura 32 - Desenho realizado pelo menino Danso



Fonte: dados da autora (2024). Heteroidentificação feita pela pesquisadora: branco.

Apesar de termos definido que seriam realizadas cinco apresentações dentro do tempo estabelecido com a coordenação da escola, as crianças estavam sendo breves nas apresentações e, então, houve tempo para que mais uma criança falasse do seu desenho. Nesse caso, a sexta e última criança a se apresentar foi um menino, o Danso. Ele informou que a sua pele era branca, mas havia usado lápis de várias cores. Ao ser questionado sobre a sua cor, Danso disse ser rosa, meio branco, e que o cabelo era liso.

A apresentação dos desenhos proporciona reflexões acerca das relações raciais entre as crianças. Apenas uma criança preta da turma, que teve a heteroidentificação feita pela pesquisadora, se sentiu confortável em mostrar o desenho. Mesmo ao se apresentar, Kolapo utilizou-se do termo *marrom* para se autodefinir. As crianças brancas da sala foram maioria na apresentação do desenho e se mostraram seguras ao fazê-lo. Essa realidade evidencia a construção da identidade das crianças negras e suas formulações em torno do que elas são. A cor branca é referência de aceitação e, a cor preta, de negação, conforme apontado por Bento (2012): crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e

raramente explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo. Com frequência explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras) (Bento, 2012, p. 101).

Depois de termos tratado sobre a primeira atividade prática (*Professora, qual é a minha cor?*), passamos à atividade 2 (*Vamos brincar de tambor?*).

4.2 Vamos brincar de tambor?

DIA 2

Número de crianças participantes: 19

Participantes: a pesquisadora, a professora colaboradora e a auxiliar de sala.

Objetivos da atividade

Apresentar o mapa da África;

Destacar os países do continente africano;

Explicar como era a vida dos africanos escravizados no Brasil (escravidão e superação);

Apresentar a cultura afro-brasileira;

Mostrar imagens de belas paisagens africanas;

Destacar a musicalidade africana, destacando instrumentos e danças;

Oportunizar o contato com as musicalidades africana e afro-brasileira;

Perguntas preparadas para as crianças, sobre a temática

- Vocês conhecem esse mapa?
- Conhecem esses países?
- Sobre as gravuras, conhecem esses lugares?
- O que é musicalidade?
- Já ouviram falar sobre os africanos?
- E sobre a música e a musicalidade africana?
- E sobre a música brasileira (influência africana)?
- Conhecem esse tambor?

Valores civilizatórios: circularidade, corporeidade, oralidade e musicalidade. A educação infantil deve possibilitar à criança movimentar o seu corpo, no contexto da corporeidade, e aprender, por meio do contato com o mundo que a cerca e perpassa seu corpo.

Afroperspectividade: realizar uma prática pedagógica que evidencie a cultura africana e as contribuições dessa cultura para o Brasil e discutir sua presença na vida da nossa população.

Atividades preparadas:

- Organização da turma em roda no Pátio Faz de Conta;
- Utilização da caixa surpresa com o mapa da África e gravuras;
- Produção de som com o tambor pelas crianças;
- Apresentação do vídeo intitulado *Masaka Kids Africana - Back to School [Official Music Video]*: <https://www.youtube.com/watch?v=Zbf79dFxpE8>;
- Exploração de elementos da estética das crianças do grupo musical, a saber: cabelos, cor da pele, modos de dançar e fisionomia apresentados no vídeo;
- Realização dos passos da música com as crianças.

Materialidade

Caixa surpresa, mapa da África, tambor africano, tela interativa e gravuras de elementos da cultura africana.

Forma de registro

Atividade fotografada e filmada.

Os RNCEIs e a BNCC destacam a musicalidade como uma das formas de as crianças conhecerem o mundo que as cerca. A musicalização também é considerada uma forma de contribuir para o desenvolvimento delas. A ação humana no cuidado com as crianças, desde o nascimento delas, é permeada por canções de ninar e recheadas de afeto. A música, assim, é uma forma de acalmar, adormecer, brincar e formar vínculos. Nesse sentido, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* reforça:

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que os bebês e crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que

tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música. Nas interações que se estabelecem, eles constroem um repertório que lhes permite iniciar uma forma de comunicação por meio dos sons (Brasil, 1998, p. 229).

Como forma de operacionalizar isso, utilizamos, para a realização da atividade proposta, uma caixa surpresa contendo: o mapa do continente africano, uma gravura de Nelson Mandela, outra das pirâmides do Egito, imagens de praias da África do Sul, um tambor, que fazia parte do acervo da EMEI, e a tela interativa, para a apresentação de vídeo do grupo Mazaka kids. A apresentação desses elementos contidos na caixa surpresa teve por objetivo fazer uma breve contextualização sobre o continente africano e sua diversidade, trazendo algumas imagens de paisagens para fazer frente a imagens estereotipadas da África como lugar de pobreza, savanas e desertos.

Naquele dia, as crianças estavam eufóricas para participar das atividades. Quando chegamos para a prática, elas já começaram a perguntar o que havia na caixa surpresa. Iniciamos a apresentação mostrando o mapa do continente africano. Quando o retiramos da caixa e lhes perguntamos qual era o continente representado no mapa, elas responderam afirmando que já conheciam aquele mapa, pois fora apresentado pela professora Renata.

Renata faz parte do corpo docente da EMEI, no turno da tarde, e no ano em que esta pesquisa foi realizada, estava com um projeto específico de informática. A EMEI, durante os meses de outubro e novembro, estava se preparando para a Mostra Cultural da Diversidade. As crianças estavam desenvolvendo atividades com as professoras, com temáticas tocantes à África e aos povos originários. Assim, a professora Renata estava realizando um trabalho interdisciplinar, associando a informática e a questão racial com o uso de equipamentos de informática da escola, tais como tela mágica, data show e tablets, permitindo o acesso das crianças a elementos das culturas africana e afro-brasileira.

Ainda sobre o mapa, a foto a seguir mostra o momento em que o mostramos para as crianças, sentadas em formato de meia-lua.

Figura 33 - A pesquisadora mostrando o mapa do continente africano às crianças



Fonte: arquivo pessoal

Cabe salientar que o trabalho com mapas é algo complexo para a criança pequena. Mas, na situação aqui descrita, o mapa constitui um artefato que pode aguçar a imaginação das crianças. Ele foi trabalhado de forma lúdica, numa tentativa de levar uma diversidade de elementos e materiais que mostrassem uma África plural.

Após mostrar o mapa e falar sobre ele, fizemos perguntas, às quais as crianças responderam, como se pode ler na transcrição a seguir:

Pesquisadora: *Crianças, o que vocês conhecem sobre a África e o Brasil?*

Salama: *Eu sei que os africanos vieram para o Brasil. Vieram como escravos²¹. Trabalhavam aqui, sem ganhar dinheiro.*

Pesquisadora: *Então a gente trabalha e recebe dinheiro. Seus pais trabalham e recebem dinheiro. E podem ir embora do trabalho. Os africanos que foram retirados da África vieram para o Brasil, trabalharam muito e não tiveram o reconhecimento.*

Naquele momento, as crianças ficaram entristecidas, pois compreendem que, ao trabalhar, o indivíduo deveria ser recompensado e que essa não foi a situação enfrentada pelos africanos trazidos à força para o Brasil para serem escravizados.

²¹ O termo “escravos” ainda permanece no vocabulário do senso comum, apesar do fato de os movimentos sociais defenderem a utilização do termo “escravizados”, que denota que uma condição de trabalho não é uma condição natural e que aqueles africanos não nasceram escravos, mas foram escravizados pelos colonizadores.

No decorrer da atividade, avisamos as crianças que lhes apresentáramos lugares que fazem parte do continente africano; lugares que talvez elas já tenham tido a oportunidade de conhecer por meio de filmes ou pela internet. Iniciamos mostrando as figuras das Pirâmides do Egito²².

Figura 34 - Pirâmides do Egito



Fonte: imagem da internet²³.

Ao perguntar às crianças se conheciam ou se já haviam visto aquelas imagens, recebemos algumas respostas positivas. Explicamos-lhes que essas pirâmides estão localizadas no Egito e que elas demonstram a inteligência do povo africano. Salientamos, ainda, a imponência e a importância dessas pirâmides para a cultura mundial. Como afirma Ribeiro (2002, p. 150) “as crianças brasileiras de todas as origens étnico-raciais têm direito ao conhecimento da beleza, riqueza e dignidade das culturas negro-africanas”.

A segunda imagem apresentada foi uma paisagem da cidade do Cabo, capital legislativa e econômica da África do Sul²⁴, com suas praias lindíssimas.

²² Essas pirâmides estão situadas na região do Planalto de Gizé, a 18 quilômetros do Cairo, e são um dos monumentos mais conhecidos do Egito e do mundo.

²³ Disponível em: <https://www.corinthiantravel.co.uk/blog/pyramids-of-egypt/> Acesso em set. 2023.

²⁴ A África do Sul está localizada no extremo-sul do continente africano, sendo banhado pelos Oceanos Atlântico e Índico. Estende-se por uma área de 1,2 milhão km². Sua população atual é estimada em 59,89 milhões de pessoas.

Figura 35 - Cidade do Cabo



Fonte: imagem da internet²⁵.

Essa atividade teve como objetivo proporcionar o contato das crianças com o continente africano, mostrando aspectos positivos que retratam a história e as características geográficas do continente, de maneira afirmativa, pois, de modo geral, quando se fala sobre a África, o tom é sempre carregado de negatividade e de estereótipos depreciativos.

Em seguida mostramos para as crianças a imagem de Nelson Mandela²⁶.

Figura 36 - Nelson Mandela



Fonte: imagem da internet²⁷.

²⁵ Disponível em: <https://www.dnaturismo.com.br/post/8-motivos-para-conhecer-a-afrika-do-sul> Acesso em: nov. 2023.

²⁶ Nelson Mandela (1918-2013) foi presidente da África do Sul. Foi o líder do movimento contra o Apartheid — legislação que segregava os negros no país. Condenado em 1964 à prisão perpétua, foi libertado em 1990, depois de grande pressão internacional. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz, em dezembro de 1993, por sua luta contra o regime de segregação racial.

²⁷ Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Nelson-Mandela> Acesso em: out. 2023.

Buscamos inicialmente construir com as crianças a ideia do que seria um presidente e o seu papel, indagando-as sobre a cor da pele de Mandela. Nesse diálogo com elas, construímos a consciência sobre o destaque, as responsabilidades e a importância de um presidente. Dandara, uma criança da turma, respondeu-nos que presidente era quem mandava. Apontando a imagem, abordamos com as crianças o fato que Nelson Mandela foi presidente na África do Sul e lutou pela promoção dos direitos das pessoas negras em seu país.

Colocar essas crianças em contato com pessoas negras em lugar de destaque se faz necessário para demonstrar que as pessoas negras podem e devem exercer profissões de destaque, morar em boas casas, apresentar programas de TV e ser lideranças. O trabalho com imagens de pessoas negras de destaque contribui para a representatividade negra na sociedade e na cultura. A representatividade constitui a possibilidade que a pessoa negra deve ser considerada e vista como cidadã plena e de direitos.

A representatividade é estimulante, motivadora e inspiradora, e, ao remeter à pessoa negra num lugar de destaque, rompemos com o discurso de inferioridade, que muitas vezes coloca o negro em um papel subalterno. Assim, é necessária “[...] a asserção do negro não só perante a população branca, mas que se forneçam modelos positivos ao negro, para que este possa libertar-se da baixa autoestima que frequentemente o vitima, como resultado das opiniões dos brancos [...]” (Silva, 2014, p. 58). Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, podemos ler:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos (Brasil, 2004, p. 17).

O prosseguimento da atividade visou apresentar às crianças a musicalidade de povos africanos e a influência africana na música afro-brasileira. Essa atividade destaca a musicalidade enquanto valor civilizatório, ao permitir a elas vivenciarem as suas potencialidades motoras. Na educação infantil, a aprendizagem da criança passa também pelo seu corpo. As atividades na educação infantil devem musicalizar as crianças, na perspectiva da música enquanto possibilidade de desenvolvimento de ritmo, audição e coordenação motora.

O termo “musicalização infantil” adquire uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que

as noções básicas de ritmo, melodia, compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática em pequenos conjuntos instrumentais (Brito, 2003, p. 45).

A música na educação infantil se faz presente na maioria das atividades: nas brincadeiras de roda, na chegada, na despedida, nas festividades, nos momentos de acalanto e no descanso. Ao passo que a criança canta e toca pequenos instrumentos, ela desenvolve sua musicalidade, se apropria das características dos sons e aprende instrumentos musicais. Na criança pequena deve ser estimulada a audição e a apreciação de ritmos variados.

Dado que a música faz parte do cotidiano da educação como forma de linguagem e expressa a cultura da criança, a ação docente deve oportunizar o reconhecimento da música como elemento cultural, da musicalidade brasileira e da influência africana em sua constituição. Outra reflexão a respeito da musicalidade da criança se refere à relação da música com seu corpo. As vivências rítmicas permitem o movimento e a expressão por meio de vivências corporais.

Trindade destaca a musicalidade como um valor civilizatório afro-brasileiro e aponta que a educação infantil deve oportunizar à criança atividades baseadas na musicalidade e que carreguem a música e a cultura afro-brasileira no mesmo compasso. Trata-se da música como manifestação de um povo que gosta e sabe dançar. A autora discorre sobre a musicalidade afro-brasileira nos seguintes termos:

A música é um dos aspectos afro-brasileiros mais emblemáticos. Um povo que não vive sem dançar, sem cantar, sem sorrir e que constitui a brasilidade com a marca do gosto pelo som, pelo batuque, pela música, pela dança. Portanto, mãos à obra, som na caixa e muita música, muito som, mas não os “enlatados”, as músicas estereotipadas, o mesmismo que vemos na TV e em quase todos os momentos da escola, nos quais a música se faz presente. Vamos ouvir músicas que falem da nossa cultura, que desenvolvam nossos sentidos, nosso gosto para a música e, com isso, não produzirmos alienados musicais desde a tenra idade. Nosso país é riquíssimo em ritmos musicais e em danças, que tal investirmos neste caminho? Conhecer para promover (Trindade, 2013, p. 5).

Indagamos as crianças para saber se elas conheciam o ritmo samba, se já haviam assistido a alguma apresentação musical com esse ritmo. Naquele momento, elas saíram da roda e começaram a mexer o corpo, com alegria, imitando movimentos do samba e batendo as palmas. Demonstram não saber cantar a música, mas, pelos movimentos corporais executados, conheciam o ritmo. Explicamos-lhes então que aquela musicalidade, que é tão característica da cultura brasileira, teve influência dos povos africanos que vieram para o Brasil e que aqui viveram. Destacamos que o povo brasileiro se expressa muito pela

musicalidade, que, na nossa cultura, temos muitos(as) artistas negros e negras e que a música brasileira é marcada pela cultura africana.

Durante a mesma atividade, salientamos que, para produzir as músicas de samba, especialmente nas rodas de samba, são necessários instrumentos musicais variados, dos quais a EMEI possui um. Então, apontamos para o tambor, que se encontrava próximo à roda das crianças. Trata-se de um instrumento musical importante na tradição africana, existente em diferentes tamanhos e formas e utilizado para diferentes fins (Silva, 2010). Ainda para Silva,

Mais importante que o ritmo das palavras é o ritmo dos instrumentos de percussão. O som dos tambores é linguagem: é a palavra dos antepassados, que falam através deles fixando os ritmos fundamentais. Certos ritmos provocam uma qualidade específica de movimento e nível de energia, a maior parte dos quais no esquema africano. Em outras palavras, eles atacam o sistema nervoso criando respostas em diversas áreas do corpo: pés, região pélvica e pescoço, que envolve os ombros e a cabeça. Os braços e as mãos geralmente acompanham as pernas e os pés, funcionando mais como um meio decorativo. Já os ombros são utilizados como órgãos secundários de suporte. A presença dessas formas rítmicas indica também a extensão de sua influência musical no mundo. A polirritmia africana, por exemplo, foi determinante no estilo swing do jazz Munanga apud (Silva, 1995, p. 136).

A escolha do tambor para a realização dessa atividade se deu pela familiaridade das crianças com o instrumento, pois este está sempre nas atividades pedagógicas da EMEI. As professoras fabricaram o tambor, com material reciclável, junto com as crianças. Ele pode ser visto na Figura seguinte.

Figura 37 - Tambor africano da EMEI, durante atividade de musicalização



Fonte: arquivo pessoal

As crianças mostraram-se muito curiosas para tocar o instrumento. O tambor foi

colocado no meio da roda. Orientamos que uma criança por vez tivesse a oportunidade de tocar, mas as crianças ficaram inquietas e queriam todas ao mesmo tempo tocar o instrumento. Finalmente, após diálogo com o grupo, foi possível cada criança tocar o tambor, respeitando a sua vez. Algumas mostravam mais familiaridade com o toque do tambor, produzindo ritmos variados. Outras nem tanto, mas o importante foi o toque e a participação entusiasmada na atividade. Elas mostraram-se ansiosas e falaram umas com as outras para tocar rápido. A imagem a seguir mostra uma das crianças tocando o tambor, enquanto as demais assistem, sentadas.

Figura 38 - Uma das crianças toca o tambor



Fonte: arquivo pessoal

O segundo momento da atividade foi conhecer a história do grupo infantil ugandês Masaca kids²⁸, composto por crianças africanas. A música escolhida foi *Back to school*²⁹, que foi coreografada pelas crianças integrantes daquele coletivo. O videoclipe conta a história de crianças negras que frequentam escolas na África. A partir disso, conversamos com nossos alunos sobre como seria a vida daquelas crianças do vídeo na África, se frequentavam escolas iguais às nossas aqui no Brasil e de que brincavam. Projetamos o videoclipe na tela e, na primeira reprodução, solicitamos aos alunos que prestassem atenção na cor da pele, nos cabelos, com os diversos penteados, e nas vestimentas das crianças do vídeo, além da forma como dançavam.

²⁸ Criado em Uganda, o projeto oferece abrigo, cultura e alimentação a crianças que ficaram órfãs por causa de adversidades que ocorrem naquele país. As atividades de cultura, como a dança, permitem às crianças um novo sorriso para a vida.

²⁹ Disponível em: <https://youtu.be/Wq50XDV4yCs?si=F42HIOmaLZgax5-m>. Acesso em: 03 ago. 2023.

Na segunda reprodução convidamos as crianças a realizarem os passos da música, pois esta nos convidava a mexer o corpo. Com empolgação, elas participaram da atividade. Nesse momento já não existia a roda física, mas apenas a roda dos nossos sentimentos em aprender, com o grupo de crianças de Uganda, os passos da dança. Algumas crianças se aproximaram da tela para assistirem mais de perto à reprodução, dançavam e diziam gostar do som que estava sendo reproduzido.

Figura 39 - Crianças executando passos ao som de música dos Mazaka Kids



Fonte: arquivo pessoal

Nessa atividade, as crianças vivenciaram suas diversas potencialidades motoras: expressão corporal, musicalidade, concentração e interação. Na educação infantil, a aprendizagem da criança passa pelo seu corpo. As atividades nesse nível da Educação devem musicalizar as crianças, na perspectiva da música enquanto possibilidade de desenvolvimento de ritmo, audição e coordenação motora.

E, novamente, cumpre-nos lembrar o destaque dessa arte no currículo da educação infantil, que enfatiza a música enquanto atividade lúdica pertinente para o desenvolvimento da linguagem da criança:

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos etc., são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvam a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados (Brasil, 1998, p. 47).

A música enquanto Valor Civilizatório Afro-Brasileiro, no contexto desta pesquisa, esteve presente nas atividades desenvolvidas com as crianças, de forma prazerosa, enquanto

cantavam, brincavam e dançavam em roda. A musicalidade brasileira é constituída de referências africanas, que contribuíram para a constituição da nossa história.

A seguir, apresentamos a atividade desenvolvida no terceiro dia de atuação na EMEI.

4.3 Vamos brincar de comidinha?

DIA 3

Número de crianças participantes: 20

Participação da pesquisadora, da professora colaboradora e da auxiliar de sala.

Objetivos da atividade

- Destacar a presença de personagens negros na literatura infantil;
- Conhecer a cultura africana e afro-brasileira;
- Refletir sobre suas características pessoais;
- Ter contato com a literatura de origem africana;
- Vivenciar valores de partilha, solidariedade e cooperativismo;

Perguntas preparadas para as crianças, sobre a temática:

- Vocês conhecem livros sobre a cultura africana?
- Vocês conhecem algum alimento de origem africana?
- A mãe de vocês faz comidas especiais para vocês em momentos especiais?

Valores civilizatórios: circularidade, oralidade, cooperativismo. A educação infantil deve oportunizar o contato da criança com atividades que permitam, através da sua oralidade, evidenciar sua identidade e vivenciar suas memórias. Sua ancestralidade se materializa com seus familiares. Em roda, a criança se apresenta em uma circularidade e, na relação com o outro, constroi sua identidade. Deve-se destacar que a beleza da criança negra e de sua cor de pele contribui para a construção de sua identidade. É importante oportunizar, através da produção e partilha da comida, relações de afeto e de cooperativismo.

Afroperspectividade: demonstrar que a cultura africana destaca comensalidade e afetividade nas relações comunitárias e familiares.

Atividades realizadas:

- Organização da turma em roda;
- Apresentação do livro;
- Contação da história pela pesquisadora para as crianças;
- Destaque das relações de afeto no livro;
- Destaque do fato de que a história se passa em uma localidade no continente africano.

Materialidade: livro de literatura infantojuvenil *As panquecas de Mama Panya*, mapa da África, farinha de trigo, ovos, leite, óleo e carne moída (ingredientes para a preparação das panquecas na cantina da escola).

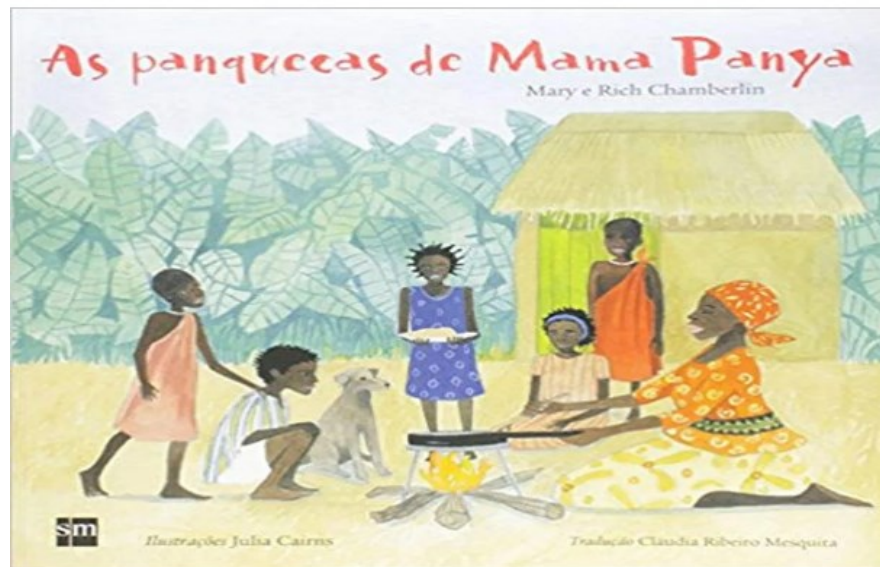
Forma de registro

Atividade fotografada e filmada.

Na construção da prática pedagógica, destacamos a importância da literatura para o trabalho com as crianças da educação infantil. Desde pequenas elas demonstram muito interesse pelos livros. Em conversas iniciais com a professora colaboradora, esta relatou que, no seu trabalho com cultura africana e afro-brasileira, privilegiava os livros que traziam personagens negros como protagonistas. A escolha da literatura como um meio para abordar a cultura africana se justifica pela relação afetiva que a criança tem pelo livro de literatura. Ao ouvir uma história, a criança viaja pelo mundo da imaginação. Dessa forma a leitura de livros literários cumpre vários objetivos: apresentam personagens negros como protagonistas, proporcionam a leitura de textos que tratam da temática em foco, e possibilitam o contato com ilustrações em que os personagens são representados de forma positiva.

O livro *As panquecas de Mama Panya*, cuja capa se pode ver na figura a seguir, configura um recurso de ERER, permitindo que as crianças negras conheçam histórias referenciadas no continente africano. Para Aza Njeri (2019, p. 11), “a literatura é uma das formadoras do imaginário social sendo, portanto, necessário pensar no papel que desempenha também como formadora de identidade, cultura e sua via refletora da sociedade, seu bem cultural”. Educadores preocupados com uma prática orientada para a educação multicultural oportunizam às crianças o acesso a uma literatura que abarca questões raciais.

Figura 40 - Capa do livro *As panquecas de Mama Panya*



Fonte: imagem da internet³⁰.

A escolha do livro *As Panquecas de Mama Panya* se fundamenta nos apontamentos dos Valores Civilizatório Afro-Brasileiros e na Afroperspectividade, pois encontra-se alicerçado na solidariedade, na cooperação e nos bens coletivos. Trindade destaca a relação de cooperativismo, presente na cultura africana e que deve estar presente no ato de educar as crianças. A autora, ao tratar de cooperatividade, afirma: “a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro” (Trindade, 2010).

A afroperspectividade aponta para uma filosofia de respeito e de pluralidade, tendo a relação de afeto e ancestralidade como elemento central e legitimando o saber e a cultura africanos. Como, na educação infantil, a relação de afeto permeia o educar e o cuidar, a professora centra sua prática pedagógica e enfatiza o reconhecimento da infância e da criança. A criança, na sua constituição enquanto pessoa, se estrutura na relação com sua família, construindo a sua ancestralidade, elemento marcante da cultura africana. Nesse sentido, Santana (2006) afirma:

Na perspectiva de muitas culturas, e também da africana, o processo de aprendizagem se dá por toda a vida, sendo importante considerar aqui a valorização da pessoa desde o seu nascimento até a velhice. O respeito aos mais velhos é um valor que precisa ser

³⁰ Disponível em: <https://itanomode.blogspot.com/2018/09/as-panquecas-de-mama-panya.html> Acesso em: out. 2023.

transmitido às crianças, sendo também um valor de destaque nas culturas afro-brasileira e africana. A ancestralidade é um princípio que norteia a visão de mundo das populações africanas e afro-brasileiras. Os que vieram primeiro, os mais antigos, os mais velhos são referências importantes para as famílias, comunidades, indivíduos (Santana, 2006, p. 41).

A autora defende a importância dos ensinamentos sobre o respeito das crianças aos mais velhos, apontando estes como referências não somente para as crianças, mas para todas as famílias e comunidades. Nesse contexto, o do livro *As panquecas de Mama Panya*, que ensina sentimentos e atitudes positivas tais como o cooperativismo e a partilha, contribui para a formação da criança. Salienta-se que protagonistas negros contribuem para uma imagem afirmativa da criança negra sobre si e para uma percepção sem estereótipos sobre as pessoas negras por parte também de crianças de outros grupos raciais.

Munanga enfatiza que:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (2005, p. 16).

A literatura pode contribuir para a construção de uma linguagem literária que rompa com os modelos colonialistas e eurocentrados. É necessário colocar no centro das discussões e problematizações os estudos e conhecimentos tidos como subalternos, pois os “subalternos” podem e devem falar (Spivak, 2010). A escolha por uma literatura com representatividade negra na educação infantil, que evidencie as culturas africana e afro-brasileira e permita contar a história desses povos a partir da sua própria perspectiva, contribui para uma educação igualitária e de oportunidades a todas as pessoas. A existência de uma literatura antirracista caminha de acordo com a urgência de contar outras histórias, que fogem da narrativa na perspectiva da cultura dominante. Para defender tal visão, Gomes argumenta:

Caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (Gomes, 2012, p. 105).

O livro *As panquecas de Mama Panya* conta a história de Mama, que era moradora de um vilarejo no Quênia. Mama Panya tem um filho chamado Adika. Para a alegria do filho, a

mãe resolve fazer panquecas. Ela convidou o filho para ir ao mercado comprar farinha, mas tinha poucas moedas. No caminho para o mercado, o filho vai convidando outros amigos para saborear as panquecas. A surpresa é que, ao chegarem em casa para comer panquecas, cada amigo contribuiu com outros alimentos. A história demonstra a amizade, a solidariedade, o cooperativismo e a comensalidade, sendo esta a forma como cada grupo, povo e cultura partilha os alimentos (Santana, 2023).

Diferentemente das outras atividades, a leitura aconteceu com as crianças em sala, como podemos ver na figura seguinte, pois naquele dia, não foi possível utilizar o Pátio Faz de Conta. Iniciamos cantando para as crianças uma música, que esta pesquisadora tem o costume de cantar com as crianças, para anteceder o momento da história e chamar a atenção delas para o momento. Num primeiro tempo, ensinamos às crianças o que deviam falar em resposta aos comandos. Depois disso, começamos a leitura. Quando a pesquisadora dizia “*História, história, história...*”, as crianças respondiam: “*agora, agora, agora...*”.

Figura 41 - As crianças e o livro *As panquecas de Mama Panya*



Fonte: arquivo pessoal

Então, iniciamos a leitura do livro, destacando o título e a autora. Em seguida, a pesquisadora pontuou que o livro contava a história de uma mãe africana e de seu filho, que com muito amor e carinho viviam em um vilarejo do Quênia, país da África. Nesse momento instigamos as crianças a localizarem o vilarejo onde moravam Adika e Mama Panya. Ao abrir o mapa, localizamos o Quênia. Depois, realizamos a leitura, fazendo pausas para demarcar as características físicas dos personagens e o destaque para cultura africana.

Para tal, fizemos-lhes perguntas, tais como: qual é a cor da mãe? Qual a cor do filho? E o cabelo, é liso ou crespo? Como se vestem? Sobre as pessoas que Adika e Mama Panya vão

encontrando os amigos pelo caminho, como são? Estão felizes ou tristes? Como é o mercado? Ao demarcar as características físicas dos personagens, como pele negra e cabelo crespo, contribuimos para o reconhecimento e pertencimento positivo da criança negra. Assim, ela percebe que a sua ascendência advém de um povo e de uma história, representada aqui com destaque, constituindo a sua identidade negra, que perpassa seu corpo negro.

Para enfatizar isso, Gomes afirma:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até as formas mais sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência num processo [...] é nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e de resistência sociocultural, mas também de opressão e negação (Gomes, 2008, p. 21).

Na parte do livro onde a mãe fala a seu filho que vai fazer panquecas, perguntamos às crianças se já haviam comido panquecas, e elas responderam de forma positiva. Continuamos a contação de história, realçando o caminho feito pelos personagens até ao mercado. Nesse momento da leitura, chamamos a atenção das crianças para o mercado local africano e como são os mercados no Brasil. Foi a ocasião para elas relatarem que acompanham as respectivas famílias ao supermercado.

Ressaltamos, ainda, com as crianças a relação de Mama com o seu filho e a de Adika com os seus amigos, exaltando os sentimentos de amor e de bondade. Reafirmamos o fato que os amigos de Adika colaboraram, levando ingredientes e demonstrando atitudes de cooperação e senso coletivo. Nesse momento da contação, as crianças relataram que, nas confraternizações em suas famílias, os convidados contribuem com outros alimentos e que essas atitudes os deixam felizes. Concluímos a leitura, com as crianças dizendo que gostaram muito da história.

Sobre a diversidade e perspectivas históricas, Abdala afirma que:

A diversidade histórica e cultural do povo brasileiro, suas cores e suas nuances permitem que teias sejam tecidas através de discussões, debates e reflexões no estudo da literatura afro-brasileira e africana com objetivo de eliminar as leituras de diferentes e exóticos sobre os biótipos brasileiros e africanos. Novas histórias deverão ser contadas e sobre os mais variados prismas num constante criar e recriar de diferentes pontos de vistas fornecendo assim elementos que possibilitam uma visão diferente sobre “o eu e o outro” (Abdala, 2006, p. 19).

A atividade de ler para as crianças e ouvir as histórias contadas por elas com relação a sua convivência com suas famílias ou a sua imaginação expressa outro VCAB, que é a oralidade. Os diálogos que as crianças têm entre si ou com suas professoras atravessam as

compreensões que elas têm do mundo. Para Trindade, a oralidade se evidencia como valor civilizatório, no sentido que “muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala são carregadas de sentido, de marcas de nossa existência”. Assim, ela faz as seguintes recomendações aos profissionais:

Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores. Promova momentos em que a história, a música, a lenda, as parlendas, o conto, os fatos do cotidiano possam ser ditos e reditos. Potencialize a expressão “fale menino, fale menina” (Trindade, 2013, p. 4).

Com o fim da leitura da história, comunicamos às crianças que haveria uma surpresa. A segunda parte da atividade foi a culinária, com a preparação de panquecas, no refeitório da EMEI. Explicamos-lhes que no refeitório da escola iríamos fazer panquecas, com recheio de carne moída, e que se tratava das mesmas panquecas de Adika. As crianças, então, bateram na mesa e se mostraram animadas com o convite. A professora colaboradora organizou a nossa saída da sala. Em seguida, direcionamo-nos para o refeitório. A distância entre a sala e o refeitório é curta. Quando estávamos ainda no corredor, demonstraram euforia com a etapa seguinte. O refeitório do EMEI não é espaçoso e possui quatro mesas, em volta das quais as crianças se revezam, para as refeições. Elas assentaram-se à mesa, e fornecemos uma touca branca para cada uma.

O livro *As panquecas de Mama Panya* nos acompanhou até ao refeitório, levado por uma criança. No espaço do refeitório, realizamos uma interação com as crianças, e ela está transcrita como segue:

Pesquisadora: *Crianças, estamos na nossa terceira atividade do projeto. O nosso tema hoje, dentro dos valores civilizatórios, foram memória, ancestralidade e cooperativismo. Hoje nós trouxemos a história da Mama Panya. O que a Mama Panya fez para o filho dela?*

Crianças: *Panquecas.*

Pesquisadora: *Para fazer panquecas, o que nós vamos precisar?*

Crianças: *Farinha, ovo, sal e óleo.*

Pesquisadora: *O Adika e a Mama Panya moram onde?*

Crianças: *Na África.*

Pesquisadora: *Especificamente no Quênia.*

Pesquisadora: *Nós vamos contar com a colaboração da auxiliar da cozinha que vai usar o liquidificador para misturar os ingredientes.*

Pesquisadora: *Vou deixar o livro aqui na mesa.*

Crianças : *Lilian, Lilian (batendo na mesa e gritando o nome da funcionária).*

Enquanto a funcionária se organizava, as crianças passavam o livro entre elas. Neste ponto, faz-se necessário ressaltar os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, a Energia Vital/Axé, presente no ritual do preparo do alimento por uma pessoa mais velha, aquela que domina muitos conhecimentos. Na cultura africana, essa relação entre mais velhos e mais novos se estabelece no cuidado com o outro. O compartilhamento do alimento é um traço marcante nas culturas africana e afro-brasileira. Assim, a afroperspectividade fica demonstrada nas relações de fraternidade e de cooperação.

Figura 42 - As crianças, de touca branca, sentadas à mesa para saborear as panquecas



Fonte: arquivo pessoal

A funcionária Lilian começou o preparo, perguntando às crianças sobre a quantidade de ingredientes para a massa. Enquanto fazia isso, a ajudante ligou o liquidificador e misturou os ingredientes, e a massa ficou pronta. As crianças foram informadas que a massa deveria ser frita na frigideira e que, depois disso, seriam recheadas com carne moída. Informamos às crianças que elas comeriam as panquecas após o horário do jantar. Elas estavam felizes pelo preparo das panquecas e entenderam que iriam comer em outro momento. O livro permaneceu na sala, e as crianças ficaram folheando e mostrando os personagens. Após o jantar, as panquecas foram servidas pela professora pesquisadora. Uma série de vivências, valores, conhecimentos e sentimentos foi mobilizada nessa atividade, demonstrando que o trabalho com a ERER e com

as culturas e histórias africana e afro-brasileira pode ser incorporada à rotina das crianças de forma simples e significativa.

4.4 “A cor de nós”

Dia 4

Número de crianças participantes:19

Objetivos da atividade:

- Apresentar às crianças literatura com personagens negras
- Valorizar a estética negra
- Valorizar a afetividade
- Contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças

Valores civilizatórios: circularidade, oralidade, corporeidade e ancestralidade. A educação infantil deve proporcionar à criança uma educação mediada pela afetividade. Um referencial positivo para o cabelo e a cor da pele, para a criança, é fundamental para sua identidade. É importante que a criança se expresse por meio de sua oralidade e corporeidade na interação com seus pares.

Afroperspectividade:

A criança é recebida como uma espécie de mensageira da ancestralidade, de modo que a infância é um signo de continuidade dinâmica, que traz em si toda a potência da memória ancestral, que deverá ser atualizada na formação (Clavert, 2009, p. 45). De modo que toda essa potência encarna o caráter dinâmico da tradição. A infância não é, portanto, uma condenação à repetição do mesmo ou a mera conformação de algo já previsto; mas a argamassa tradicional através da qual toda a possibilidade de transformação se instaura. A infância é, assim, a marca de uma elaboração que, partindo do já dado na história, na cultura e nos valores, abre a possibilidade de que outras experiências se instaurem (Flor do Nascimento, 2020, p. 43).

Atividades realizadas:

- Organização da turma em roda no parquinho
- Apresentação da caixa contendo um mapa, o Livro *Amor de cabelo* e um espelho
- Leitura do livro
- Conversa em roda sobre o livro

- Sobre a caixa do espelho, explicar que cada criança verá a pessoa mais linda do mundo e, em seguida, a criança se olhará e passará a caixa para o colega
- Após todos se olharem, algumas crianças terão os olhos vendados e tocarão o cabelo e o corpo do colega, tentando descobrir quem é.

Perguntas sobre o livro:

Como era o nome da menina? E cor da pele? Como era o cabelo dela? E o pai, como era? O que a personagem gostava de fazer?

Forma de registro

Atividade fotografada e filmada.

Nessa atividade, buscamos discutir em roda a temática do corpo e do cabelo. Enquanto docente, a pesquisadora já foi indagada inúmeras vezes por alunas que tinham dor de cabeça por causa do penteado feito pelas famílias, que para arrumar o cabelo crespo das crianças, puxavam muito para “disciplinar” os fios e, assim, deixá-los “arrumados”. Nesses momentos, optava por afrouxar as amarras para dar conforto às crianças. Referindo-se a tal tipo de situação, Gomes escreve:

As meninas negras, durante a infância, submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo. As tranças são as primeiras técnicas utilizadas. Porém, nem sempre elas são eleitas pela então criança negra – hoje, uma mulher adulta – como o penteado preferido da infância (Gomes, 2002, p. 43).

A experiência da própria pesquisadora com o seu cabelo crespo a faz questionar sua relação entre seu cabelo e seu corpo. Na sua infância, sua mãe sempre lhe alisou o cabelo e houve situações em que até deixava de brincar para não atrapalhar o cabelo arrumado. Na fase adolescente, chegava a passar alisante todo mês para não aparecer a raiz crespa. Apenas na fase adulta e na sua constituição como mulher negra, passou a questionar o alisamento do cabelo. Hoje, sua relação com o próprio cabelo se estabelece da seguinte forma: escova ou o deixa natural, não aplicando química. Atualmente, ter o cabelo liso, com escova, é sua opção, mas quando não deseja isso, deixa de escová-lo. E isso deixou de ser fonte de incômodo para ela.

Cumprе ressaltar que a relação de um indivíduo com o cabelo cria marcas que o acompanham a vida inteira. Considerando isso, a pesquisadora, como professora que atua com crianças do corpo negro e dos cabelos crespos, em comum acordo com a professora colaboradora, oportunizou o contato das crianças com a essa atividade, que destaca o corpo

negro e o cabelo crespo. O intuito era de proporcionar à criança negra a afirmação da sua identidade a partir do seu cabelo e desencorajar o uso de termos estereotipados a respeito do cabelo crespo por parte das outras crianças. Para Gomes (2003), o corpo e o cabelo são partes constitutivas de nossa identidade e de nossa subjetividade, sinalizando pertencimento cultural e comunicando nossa maneira de ser e de existir. Nesse sentido, ela afirma:

O corpo localiza-se em um terreno social conflitivo, uma vez que é tocado pela esfera da subjetividade. Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem, e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas (Gomes, 2003, p. 174).

Quando a professora problematiza em sala e coloca o cabelo da criança negra como uma estética positiva e como constituição cultural do seu povo, ela demonstra que o cabelo liso não é o único aceitável e que o cabelo crespo representa e conta a história de um povo. Para Gomes (2003), ainda, é preciso desvelar práticas de preconceito e de discriminação para construir possibilidades de fortalecer o pertencimento e a identidade étnico-raciais das crianças. Em suas palavras,

O estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola como, também, poderá nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade étnico-racial de alunos, professores negros, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar (Gomes, 2003, p. 180).

A literatura novamente se apresenta como forma de trabalho pedagógico a partir das DCNERER. A Literatura Negra ou Afro-brasileira é também Literatura Brasileira, e, na medida que estas linguagens literárias dialogam e entram em conflito, permitem a expressão das múltiplas vozes que constituem nossa sociedade (Pereira, 2010, p. 188).

Em conversa com a professora colaboradora, havíamos decidido que, no início dessa atividade, iríamos conversar com as crianças sobre a percepção delas sobre as vivências que tiveram, e queríamos ter um breve retorno de como estavam se percebendo e se sentindo. Como de costume, as crianças foram esperar no Pátio Faz de Conta. Explicamos-lhes que gostaríamos de conversar sobre as atividades já realizadas. Então, perguntamos às crianças o que elas estavam aprendendo durante as atividades na roda.

Professora Colaboradora: *O que vocês estão aprendendo?*

Salama: *Sobre matemática. Sobre a África e sobre a pele e cabelo.*

Pesquisadora: *O que descobrimos sobre pele e cabelo?*

Malik: *A cor de nós.*

Pesquisadora: *Na sala, vocês já tinham conversado sobre a cor de vocês?*

Kolapo: *Sim.*

Nesse momento achamos oportuno indagá-las — principalmente, as crianças negras — sobre situações que envolvessem preconceito sobre o tipo de seu cabelo e a cor de sua pele, pois o tema da atividade naquele dia havia sido sobre o cabelo da menina, personagem do livro *Amor de cabelo*. Então, a pesquisadora disse: “*Aqui na sala, alguém já fez alguma brincadeira sobre a cor da pessoa ou o cabelo? Alguma piadinha ruim? Já tiveram esse problema? Alguém se sentiu ofendido de terem falado do cabelo e da pele?*”

Kolapo tomou a palavra e relatou ter sido alvo de um termo pejorativo, referente a sua cor. Diante disso, a professora colaboradora o indagou: “*O que aconteceu? Qual a brincadeira que você não gostou? Pode falar a brincadeira feia. É tanta coisa feia?*”. Ao ver, porém, que a criança demonstrava em seu olhar dificuldade para se expressar, a professora colaboradora decidiu fazer uma intervenção com a palavra “feia”.

O menino demorou a falar, desviou o olhar e abaixou a cabeça, demonstrando descontentamento. Vendo isso, incentivamo-lo a falar, ressaltando que gostaríamos de saber o que havia acontecido, para tentar resolver o problema. A professora colaboradora insistiu, e, como a criança e ela têm uma relação de confiança e de proximidade, Kolapo conseguiu falar. A criança verbalizou, dizendo que um colega da sala o havia chamado de feio, referindo-se à cor da sua pele. Depois da fala da criança, a pesquisadora se dirigiu à turma, perguntando se achavam a cor da pele de Kolapo feia. Então, reforçou que Kolapo era um menino lindo e que sua cor era maravilhosa.

A partir da referida situação, é natural dizer que o posicionamento da professora é fundamental para a superação do racismo na instituição escolar. Quando a professora possibilita essa discussão, lutando contra o silenciamento e se posicionando, ela demonstra que atitudes de discriminação de nenhuma espécie serão aceitas. De acordo com Kabengele Munanga:

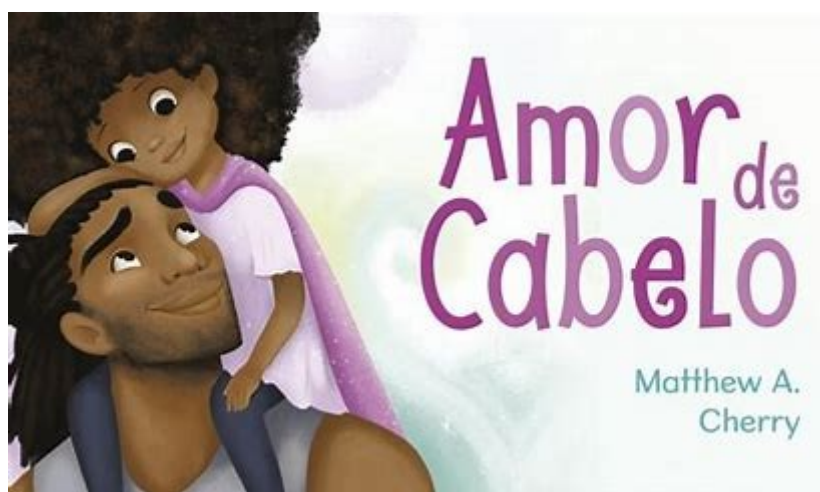
[...] apesar da complexidade da luta contra o racismo, que, conseqüentemente, exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças

de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (2005, p. 17).

No decorrer do diálogo com as crianças, oportunizamos a discussão sobre a discriminação que se refere ao cabelo crespo e, na sequência, dissemos-lhes que a atividade daquele dia seria dividida em três momentos: a leitura, pela professora, do livro *Amor de cabelo*, a atividade de supressa dentro da caixa e a brincadeira da cabra cega diferente.

A professora colaboradora iniciou a leitura do livro *Amor de cabelo*, de Matthew A. Cherry, cuja capa está na figura a seguir. O livro conta a história de Zury, menina negra que, com a ajuda do pai, transforma em magia o ato de arrumar e enfeitar o seu cabelo. O livro confirma o amor no ato de cuidar e no fortalecimento dos vínculos entre filha e pai.

Figura 43 - Capa do livro *Amor de cabelo*



Fonte: imagem da internet³¹.

À medida que a professora colaboradora realizava a leitura do livro, como mostra a figura a seguir, ela ia mostrando cada página para as crianças. Ela fez a leitura lentamente, realizando pausas, enfatizando as partes sobre a descrição das personagens, acentuando as semelhanças entre a cor e o cabelo da protagonista com os das crianças da sala. Na parte do livro em que a criança descreve o próprio cabelo, a professora colaboradora indagava os alunos se na sala havia crianças com aquele tipo de cabelo, como se pode ver no trecho transcrito a seguir:

³¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k4-rcnPRisY>. Acesso em: set. 2023.

Professora colaboradora: *Tem alguém que tem o cabelo igual ao dela?*

Salama: *Aqui na sala tem.*

Professora colaboradora: *Pode continuar? Meu pai diz que meu cabelo é lindo. Meu cabelo tem tranças nagô, eu sou uma princesa.*

Professora colaboradora: *Quem tem o cabelo com tranças ou miçangas aqui na sala?*

Salama: *Minha mãe faz esse penteado, puf*

À pergunta da professora colaboradora, as crianças responderam, dizendo os nomes de Alice e Sofia, que são crianças negras da sala.

Figura 44 - A professora colaboradora lendo *Amor de cabelo* para as crianças, sentadas em roda



Fonte: arquivo pessoal

Ao demarcar com ênfase a aceitação do próprio cabelo e da própria cor de pele por Zury, a professora possibilita às crianças negras condições para se identificarem com a personagem, contribuindo assim para o fortalecimento de sua identidade étnico-racial.

De acordo com Gomes,

O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. [...] É um dos elementos mais visíveis e destacados do rosto. Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia a sua simbologia difere de cultura para cultura (Gomes, 2003, p. 174).

Figura 43:.

Figura 45 – As crianças ouvindo histórias em roda



Fonte: arquivo pessoal

O livro *Amor de cabelo* tematiza também a relação afetuosa entre a menina Zury e seu pai, por meio dos cuidados cotidianos ao pentear o cabelo da filha. Em sua narrativa, o autor também apresenta implicitamente elementos que podem ser associados aos modos de ser das pessoas negras da diáspora, como os penteados afro, as tranças, os enfeites e adornos, como miçangas e turbantes. Também é possível inferir características da Afroperspectividade, como os laços familiares e a importância da efetividade na manutenção desses laços.

Nas palavras de Nogueira, a Afroperspectividade “é devedora das reflexões e inflexões filosóficas de Sobonfu Somé³², definindo o amor como um projeto espiritual e comunitário que serve para manter a sanidade individual e deve contar com o apoio de uma comunidade para ser preservado” (Nogueira, 2015, p. 5). Numa passagem do livro *Amor de cabelo*, após o pai fazer um penteado no cabelo de Zuzu, a mãe aparece e, de forma afetuosa, chama a filha. Ao mostrar a imagem da mãe, que usava um turbante, a professora colaboradora, que fazia a leitura do livro, perguntou às crianças sobre o acessório usado pela mãe de Zuzu, e lembrou-lhes que se tratava de um turbante. Nesse momento, uma criança disse que a personagem estava doente. A criança nesse momento associou que a mãe da personagem poderia estar sem cabelo, por problemas de saúde. Então, a pesquisadora pontuou às crianças que, realmente, quando as pessoas estão doentes e passando por alguns tratamentos, algumas delas utilizam lenços, devido à perda de cabelo, mas que no livro a ideia também foi mostrar um acessório importante na cultura africana. A professora colaboradora terminou a leitura do livro e as crianças demonstraram, por meio de suas expressões, que haviam gostado daquela história.

³² A professora Sobonfu Somé, nascida em Burkina Faso, país africano localizado no Oeste do continente, é conhecida por seus ensinamentos ancestrais africanos. Ela é autora do livro *O espírito da intimidade*, publicado no Brasil em 2007, e é considerada uma referência nos estudos sobre amor e afetividade.

Nos preparativos para a sequência das atividades, ainda sobre o livro, Kolapo questionou por que a cor da pele de Zuzu, no livro, era mais negra que a do pai e a da mãe. Nesse momento, a pesquisadora explicou-lhe que era um pouco da mãe e um pouco do pai da personagem da história e que nós somos assim e somos formados pelas características de nossas mães e de nossos pais. Também respondeu à criança que essas características vão se mostrar na cor da nossa pele, dos nossos olhos e na textura e cor dos nossos cabelos. Após isso, a pesquisadora retomou com as crianças a conversa sobre a aceitação dos nossos cabelos e como é ruim utilizar palavras que não são bonitas a respeito dos cabelos das outras pessoas, pois, como Zuzu falou, o cabelo é um pouquinho do papai e um pouquinho da mamãe, se transformando em amor de cabelo.

Após esse momento, reorganizamos a roda e colocamos a caixa surpresa, contendo o espelho, no meio dela. A atividade tinha como objetivo fazer com que, ao olharem sua própria imagem, as crianças percebessem que a criança mais especial do mundo era aquela que se olhava no espelho, destacando sua cor, seu sorriso, seu cabelo e seu olhar, valorizando seu próprio jeito de ser.

Explicamos então a elas que cada uma deveria ir até o centro da roda, olhar dentro da caixa e ver a pessoa mais linda e mais especial do mundo. Nesse momento as crianças falavam todas juntas, afirmando que, mesmo sem olhar a caixa, elas eram as mais bonitas do mundo.

Cada criança aguardava a sua vez de olhar dentro da caixa, elas mostravam-se curiosas para saber o que havia dentro dela. Durante a atividade as crianças levantavam hipóteses sobre quem seria a pessoa mais bonita da turma e falavam o nome dos colegas da sala, da auxiliar e da professora.

Verbalizavam, dizendo que ali estaria a imagem da pessoa mais bonita com a cor da sua pele, com o seu cabelo, com o seu jeito. Ao olhar a caixa, Malik viu o seu reflexo e soltou um grito. A criança demonstrou surpresa ao ter refletida sua imagem. Apesar de termos orientado que cada um deveria olhar dentro da caixa apenas uma vez, Malik retornou à caixa, como para se certificar do que viu. Nessa oportunidade ele olhou e deitou-se no chão sorrindo. Algumas crianças viam o próprio reflexo no espelho e saíam surpresas. Kolapo olhou dentro da caixa e sorriu, expressando gratidão. Após todas crianças olharem na caixa, a pesquisadora retomou o diálogo:

Pesquisadora: *Quem são as pessoas especiais do mundo? As pessoas mais bonitas dentro da caixa, com certeza são vocês.*

Nesse momento as crianças se levantaram da roda e foram novamente perto da caixa com o espelho, olharam todas juntas as suas imagens refletidas e demonstraram alegria e satisfação, como se pode ver na figura a seguir. Percebemos que a roda, na realização dessa atividade, permitiu às crianças se organizarem e respeitarem a opinião e a participação do outro. Ela simboliza que estamos todos juntos.

Figura 46 - As crianças olhando dentro da caixa, em roda



Fonte: arquivo pessoal

Trindade, em seu artigo *Os valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil* (2005), aponta que as crianças devem ter a oportunidade de se ver em espelhos e assim verificar que são únicas, com seu jeito e suas características. Essas atividades permitem à criança a valorização de sua estética. Ainda de acordo com a autora,

Podemos trabalhar a potencialização deste princípio nas nossas crianças, se nosso olhar, nosso coração, nosso corpo senti-las verdadeiramente assim. Elogios, um afago, brincadeiras de faz-de-conta, nas quais elas se sintam a mais bela estrela do mundo, a mais bela flor, alguém que cuida, alguém que é cuidado. Um espelho para que elas se admirem, para que brinquem com o espelho, e se habituem a se olhar e a serem olhadas com carinho e respeito (Trindade, 2013. p. 4).

A energia vital é apresentada como valor civilizatório afro-brasileiro. Essa energia é a força da vida, que abarca tudo que temos no mundo, em especial, as crianças, com o seu sorriso, seu encanto e suas brincadeiras. Nesse sentido, Trindade reforça:

O princípio do Axé ENERGIA VITAL - tudo que é vivo e que existe, tem axé, tem energia vital: Planta, água, pedra, gente, bicho, ar, tempo, tudo é sagrado e está em interação. Imaginem se nosso olhar sobre nossas crianças de Educação Infantil for carregado da certeza de que elas são sagradas, divinas, cheias de vida (Trindade, 2013, p. 4).

Na sequência da atividade com espelho iniciamos a atividade de brincadeira com os olhos vendados, a qual é ilustrada na figura a seguir. Antes do início, explicamos as regras da brincadeira. Consiste em escolher uma criança para ficar com os olhos vendados, enquanto outra é selecionada para ficar no meio da roda. A primeira criança deve descobrir quem estava no centro apenas pelo toque. Então, iniciamos a brincadeira, com a escolha de uma criança. Colocamos no meio da roda as crianças negras da turma, uma por vez, para terem o cabelo, os braços e o rosto tocados.

Figura 47 - As crianças brincando de toque, com os olhos vendados



Fonte: arquivo pessoal

Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos (Trindade, 2013. p. 5).

A realização dessa atividade com as crianças teve como objetivo permitir o toque e a sensibilização das crianças na aproximação e no carinho com as crianças negras. Trindade aponta a ludicidade como valores civilizatórios brasileiros, ao passo que contempla o brincar como uma linguagem da criança. A autora, sobre ludicidade, escreve:

[...] A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso pela diversão, a celebração da vida. Se não fôssemos um povo que afirma cotidianamente a vida, um povo que quer e deseja viver, estaríamos mortos, mortos em vida, sem cultura, sem manifestações culturais genuínas, sem axé. Portanto, brinquemos na Educação Infantil, muita brincadeira, muito brilho no olho, muito riso, muita celebração da vida (Trindade, 2010, p. 6).

Iniciamos a atividade, e, no decurso dela, houve o diálogo, transcrito a seguir, entre nós. Começa com a criança dizendo que quem estava no meio da roda era a colega Rebeca:

Criança: *A Rebeca*

Pesquisadora: *Por quê? Tem que passar a mão no rosto e no cabelo. Sentir o colega.*

Criança: *Porque ela tem esse cabelo assim. Cabelo cacheado.*

Professora: *Você acertou, é ela.*

Durante a atividade, as crianças mostraram-se muito felizes e eufóricas para participar. Percebemos que a atividade em si e o fato de termos colocado no meio da roda as crianças negras da turma para serem tocadas possibilitou uma ação de afeto entre as crianças e o toque respeitoso entre eles.

4.5 Brincando de brincadeiras africanas

Dia 5

Número de crianças participantes: 19

Objetivos da atividade:

- Oportunizar aprendizagens por meio do lúdico
- Desenvolver sentimentos de cooperação
- Identificar nas brincadeiras elementos das culturas africana e afro-brasileira

Valores civilizatórios abordados: ludicidade, musicalidade, corporeidade, cooperativismo e ancestralidade. A aprendizagem da criança sobre o mundo ocorre por meio da ludicidade, que proporciona à criança vivenciar papéis e se apropriar da cultura.

Afroperspectividade: valorização da cultura africana no contexto de um espaço de convivência e respeito mútuo.

Atividades realizadas

- Apresentação da brincadeira Terra-mar e Passa anel.
- Contextualizar a origem das brincadeiras.
- Construção de regras e de combinados.
- Realização das duas brincadeiras com o grupo de crianças.

Materialidade

- Equipamentos de som

- Giz branco
- Anel
- Mapa da África

Forma de registro

Atividade fotografada e filmada.

As brincadeiras fizeram parte das atividades que contemplaram o projeto pedagógico com as crianças. Buscamos por meio da ludicidade reproduzir brincadeiras africanas e mostrar algumas de que brincávamos na escola e que tiveram sua origem na cultura africana. Também queríamos levar brincadeiras que fizessem as crianças exercitarem a cooperação entre elas. As crianças, ao participarem dessas brincadeiras, podem vivenciar de maneira lúdica os legados africano e afro-brasileiro que as constituem.

As crianças da turma mostraram-se pensativas quando lhes explicamos que, como as crianças do Brasil, as da África também têm suas brincadeiras e que muitas foram ensinadas por pessoas da sua família, da sua comunidade, por crianças mais velhas ou por mestres etc. Indagamos as crianças com quem elas aprendiam a brincar. Em seguida dissemos-lhes que brincaríamos de “Terra-Mar” e “Passa anel”.

Como referência de pesquisa para definir as brincadeiras, utilizamos o *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*³³, publicado em 2022, pela editora Aziza, e cuja capa se pode ver na figura a seguir. O catálogo conta com brincadeiras oriundas de sete países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

³³ Disponível em: <https://azizaeditora.com.br/producto/e-book-catalogo-de-jogos-e-brincadeiras-africanas-e-afro-brasileiras>. Acesso em 07 ago. 2024. A obra tem como organizadoras Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva, Míghian Danae Ferreira. O catálogo, foi produzido com base no projeto de pesquisa aplicada intitulado *Nô bá brinca, vamos brincar, ahi ilhangui?* Essa publicação foi contemplada pelo Edital Equidade Racial, do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), em 2020.

Figura 48 - Capa do *Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras*



Fonte: Aziza editora (2022).³⁴

Figura 49 - Trecho do Catálogo, em que é explicada a brincadeira Terra e Ensinando a brincadeira



Fonte: imagem da internet³⁵.

³⁴ Disponível em: <https://azizaeditora.com.br/producto/e-book-catalogo-de-jogos-e-brincadeiras-africanas-e-afro-brasileiras>. Acesso: 08 ago. 2024.

³⁵ Disponível em: miciasemediacoes.edumatec.net/moodle/pluginfile.php/1037/mod_resource/content/1/CatalogoJogos.pdf. Acesso em: 28 nov. 2023.

A partir do mapa da África, localizamos, junto com as crianças, Moçambique. As crianças perceberam a sua localização no continente africano e ressaltamos que a brincadeira Terra-mar é de origem moçambicana. Começamos a organizar o espaço e fizemos uma linha no chão do Pátio Faz de Conta. Em seguida, perguntamos às crianças quem poderia fazer as letras M e T, sendo que “M” representa a palavra mar e “T”, a palavra terra, e a aluna Samala se prontificou a fazer a linha e as letras. Depois, pedimos às crianças que ficassem em cima da linha.

Figura 50 - As crianças, no momento das instruções



Fonte: arquivo pessoal

Ao riscar a linha no chão, as crianças perceberam que estavam sem espaço para a brincadeira, e resolvemos alongar a linha. Em seguida, pontuamos com elas as regras da brincadeira: (i) ficar em cima da linha; (ii) ao som da música, quando ouvissem “o animal cantado, tenha o seu habitat no mar”, deviam ir para o lado da linha onde está escrita a letra M; (iii) ao som da música, quando ouvissem “o animal cantado, tenha o seu habitat na terra”, deviam ir para o lado da letra T. A figura seguinte mostra as crianças em cima da linha.

Figura 51 - As crianças em cima da linha, durante a brincadeira Terra-mar



Fonte: arquivo pessoal

Em seguida, reproduzimos a música³⁶ da brincadeira, interpretada pelo Prof. Givanilson Soares no equipamento de som da EMEI, via internet. Na primeira rodada da brincadeira, as crianças seguiram as orientações da música, mas algumas delas não compreendiam o comando, ficando ao lado contrário da linha. Outras batiam, pulavam e chamavam a atenção dos colegas, discutindo sobre se o animal era da terra ou do mar.

Na segunda rodada, as crianças solicitaram brincar sem a música reproduzida no equipamento de som, com as professoras dando os comandos. Quando mencionávamos os animais, as crianças batiam asas, no caso das aves, e se deitavam no chão, no caso dos animais marinhos. As crianças demonstraram muito interesse e muita alegria na realização dessa atividade.

Na terceira rodada da brincadeira, as crianças sugeriram que falássemos os nossos animais da terra e do mar, ou seja, brincar sem a música. Acatamos a sugestão e realizamos a brincadeira sem música, apenas com batidas de palmas. Segue a transcrição da interação entre a pesquisadora e uma criança:

Pesquisadora: Claro, podemos falar os nossos animais.

Criança: Então você fala os animais.

Pesquisadora: Então estão prontos? Animais que voam e terrestre

Pesquisadora: Pombo

Pesquisadora: Cobra

Pesquisadora: leão

Pesquisadora: golfinho

³⁶ Disponível em: https://youtu.be/vnFhZOG9m18?si=ubTtKV1F6_PGbDta. Acesso em: 07 ago. 2024.

Novamente, as crianças demonstraram muita alegria durante a brincadeira. Inclusive, elas extrapolavam as regras: algumas batiam os braços, simulando aves, ou se deitavam no chão, imitando o ato de nadar. Havia outras que se deitavam no chão quando eram animais do mar, ou imitavam animais que voam.

Após as manifestações de alegria e euforia da primeira brincadeira, retornamos para a roda e realizamos uma pausa, para que as crianças descansassem um pouco. Em seguida, fizemos-lhes a proposta da segunda brincadeira, apresentando-lhes o mapa da África, onde localizamos em conjunto com elas Cabo Verde. A escolha dessa brincadeira, Passa anel, justificou-se por ser uma brincadeira de que as crianças já brincavam na EMEI e pela possibilidade de destacar a influência africana na cultura brasileira, assim proporcionando para elas um diálogo sobre ser criança na África e no Brasil. Apresentamos a dinâmica da brincadeira, com as seguintes regras. Todas as crianças deviam ficar sentadas, em roda. Deviam unir as duas palmas, formando uma concha, e uma pessoa passaria o anel para as mãos de outra criança da roda. Após passar em todas as crianças da roda, alguém, que fica escondido durante essa rodada, sai do esconderijo para descobrir com quem está o anel.

A professora colaboradora foi quem realizou essa brincadeira com o grupo de crianças no pátio, como se pode ver na figura a seguir. Num primeiro momento, ela mesma passou o anel e escolheu uma criança para ir se esconder, a fim de tentar adivinhar depois com quem estava o anel. Ao passar o anel a professora retomava com as crianças, as regras das brincadeiras. A professora terminou de passar o anel nas mãos de todas as crianças e perguntou a Adebayo, que estava escondido, com quem estava o anel.

Figura 52 - As crianças brincando de passa anel, com a professora colaboradora



Fonte: arquivo pessoal

A criança respondeu e acertou com quem o anel estava. Adebayo, por assim ter acertado, recebeu a oportunidade de passar o anel nas mãos dos colegas, pois a regra era que quem acertasse assumiria o papel de passar o anel nas mãos dos colegas. Adebayo, então, passou o anel entre todas as crianças da turma. Elas ficaram eufóricas, querendo ser presenteadas com o anel. Após passar o anel em todas elas. A criança, que teve a vez de ficar no esconderijo, também acertou com quem estava o anel. A atividade foi encerrada e, durante o parquinho, ficou combinado com as crianças que o anel seria emprestado para a continuidade da brincadeira. Elas crianças se organizaram e foram para o refeitório.

Sobre a educação infantil, cabe lembrar que o lúdico é o eixo estruturante da infância. A criança brinca para aprender e se desenvolver. Não existe educação infantil sem brincadeira. A brincadeira é para as crianças a porta de entrada para o mundo. A ludicidade, a alegria, o gosto pelo riso, pela diversão, a celebração da vida.

A BNCC destaca os direitos de aprendizagem como eixos a contemplar nas atividades com as crianças. O brincar se apresenta como um desses direitos, garantindo o desenvolvimento da criança. A prática com a criança se centraliza na brincadeira como forma de valorização da infância. O mesmo documento reforça:

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 (Brasil, 2018, p. 36).

No contexto dos Valores Civilizatórios afro-brasileiros, a ludicidade se apresenta como uma forma de valorização da infância, que se evidencia nas vivências significativas por meio das brincadeiras. A brincadeira é vista como uma oportunidade para proporcionar atividades prazerosas que promovem a interação com os pares.

4.6 A Filosofia Ubuntu para as crianças

DIA 6

Número de crianças participantes: 19

Participação da pesquisadora, da professora colaboradora e da auxiliar de sala.

Objetivos da atividade:

- Oportunizar às crianças o contato com elementos da filosofia Ubuntu
- Proporcionar momentos lúdicos
- Promover discussão sobre boas atitudes, bons sentimentos e as virtudes essenciais à vida

Valores civilizatórios abordados: ancestralidade, circularidade, corporeidade, oralidade e cooperativismo.

Afroperspectividade: Filosofia Ubuntu

Atividades realizadas

Organização da turma em roda no Pátio Faz de Conta

Caixa com o livro de literatura

Construção da árvore de bons sentimentos e atitudes

Materialidade

Caixa, livro de literatura *Ubuntu – Nós Somos Um*, árvore, papel grafite, folha e canetinha.

Forma de registro

Atividade fotografada e filmada.

A presente pesquisa destaca o trabalho com a afroperspectividade, tendo a roda como meio de contato das crianças com as culturas africana e afro-brasileira. A afroperspectividade, apresentada por Renato Nogueira, busca uma discussão acerca da legitimidade do conhecimento africano, fugindo da ideia de um saber dominante e eurocêntrico. Segundo ele,

[...] é importante interrogar a validade da assertiva, a Filosofia é ocidental. eu advogo que o eurocentrismo e colonialidade são elementos-chave para o entendimento da ideia de que a Filosofia é uma “versão” do pensamento humano, exclusivamente europeia. A defesa de que os europeus e o seu projeto civilizatório seriam necessariamente superiores aos de outros povos numa escala hierárquica que, invariavelmente, localiza a África e sua diáspora na parte mais baixa está presente nos textos de muitos filósofos ocidentais (Nogueira, 2011, p. 17).

Na cultura africana, destaca-se a Filosofia Ubuntu, que se caracteriza por um modo de vida de coletividade e de respeito mútuo. Essa filosofia é disseminada entre os povos Bantu³⁷. Nabudere salienta “

A filosofia bantu, nas suas várias formas, é a base da filosofia de vida africana e de sistemas de crenças, nas quais são refletidas as experiências diárias das pessoas. Em suas lutas para sobreviver e existir como sociedade humana neste planeta, os africanos tiveram uma longa experiência desde a era Homo Sapiens e primeiro lar no continente. A filosofia é usada diariamente para resolver disputas e conflitos em vários níveis no continente e, por isso, central à ideia de reconciliação (Nabudere (2005, p. 1).

A Filosofia Ubuntu se fundamenta nas relações, do eu, do outro e do nós. É a busca da coletividade para uma vida que busca resolução de conflitos e reconciliação. Uma pessoa se fortalece e se torna uma pessoa na relação com o outro.

Apresentamos para as crianças a filosofia ubuntu por meio do *Ubuntu — nós somos um* (2022), da autoria de Refilde Mdahloli, com ilustrações de Zinelda McDonald. Em sua narrativa a autora destaca situações que remetem à coletividade, ao amor em conjunto e à solidariedade. A seguir, a capa do livro.

Figura 53 - Capa do livro *Ubuntu: Nós somos um*



Fonte: imagem da internet³⁸.

³⁷ Povos Bantu são os falantes das línguas bantu, compostos por vários grupos étnicos da África subsaariana, principalmente na parte sul do continente.

³⁸ Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-3058133108-ubuntu-nos-somos-um-1ed2022-livro-JM>. Acesso em: out. 2023.

Como sempre, no início da atividade, a pesquisadora retirou o livro de literatura da caixa e, antes da leitura da história, perguntou às crianças se elas já haviam ouvido o termo “filosofia” e a sua importância para a nossa vida. Elas não souberam ao certo o que seria, mas nos sugeriram pesquisar na internet. Continuamos o diálogo, explicando-lhes que a filosofia é uma forma de pensar na vida e naquilo que acreditamos.

Para aproveitarem melhor a leitura da história, a pesquisadora sugeriu que poderiam ficar deitadas no chão. A professora então mostrou a capa do livro, como se pode ver na Figura 54, a seguir. Em seguida, a pesquisadora apontou a capa do livro, destacando a ilustração de uma bicicleta com quatro crianças em cima, e perguntou como eram e se possuíam bicicletas em casa. As crianças responderam que sim, mas que suas bicicletas não tinham tantos assentos.

Pesquisadora: *Vejam a capa do livro da história de hoje. Quantas crianças tem na capa do livro na bicicleta?*

Lindani: *Tem quatro.*

Pesquisadora: *Vocês já viram 4 crianças em uma bicicleta?*

Chicha: *Se contar o cachorro vira cinco.*

Pesquisadora: *Então quatro pessoas na bicicleta e o cachorro. O que é isso aqui?*

Malik: *Uma bicicletona.*

Pesquisadora: *Então qual bicicleta leva mais?*

Kalopo: *Essa daqui.*

Pesquisadora: *Isso é uma proposta de filosofia. Essa bicicleta é de união. Lá na África, a filosofia Ubuntu é uma filosofia de respeito e de união. Porque em vez de uma pessoa, essa bicicleta leva quatro pessoas e um cachorro.*

Figura 54 - A professora mostrando a capa do livro *Ubuntu — nós somos um*



Iniciamos a leitura do livro com a nota da autora: “Nos velhos tempos um viajante atravessava a África do Sul e podia parar em uma vila e nem precisava pedir por comida ou água. Assim que alguém parava, as pessoas já lhe davam comida e o ajudavam. Este é um aspecto Ubuntu. Mas há vários outros” (Moahloli, 2022, p.3). À medida que realizava a leitura, fazia uma relação do texto com a vida das crianças: “*Quando eu olho nos seus olhos eu me vejo. Eu vejo vocês crianças. Eu amo você e porque eu te amo você é uma pessoa. Eu me amo também!*”

O texto do livro traz a tradução da frase “**eu e você**”, em algumas línguas. Ressaltamos para as crianças que, na África do Sul, dizem “*Simunye*” e que, na língua inglesa, é “*we are one*”. Também lhes explicamos que “eu e você”, possui muitas formas, mas que o significado é de união. A última página do livro é sobre ser amável com o outro e ser amável consigo mesmo.

Encerramos a leitura do livro, e a pesquisadora fez a proposta para as crianças de construir a árvore de Ubuntu. As crianças falariam palavras que remetesse a sentimentos bons, e ela as escreveria, e, juntos, colocariam isso na árvore. Dito isso, as crianças falaram algumas palavras, tais como *respeitar* e *cuidar*. As crianças estavam confusas em definir o sentimento e começaram a falar atitudes, como não ofender, não dar soco, abraçar o colega etc. Nossa árvore assim virou a árvore dos combinados.

Enfim, oportunizar às crianças vivências pautadas em bons sentimentos, demonstrando a diversidade, o amor, a confiança, a solidariedade, o respeito e a união, coincide com os fundamentos da Filosofia Ubuntu, um modo de vida trazido pela Afroperspectividade, em que o conhecimento é circular e se alicerça na ancestralidade africana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA UMA PRÁTICA PARA A DIVERSIDADE

A prática com as crianças da EMEI Jardim Vitória foi realizada entre os meses de novembro e dezembro do ano de 2023. A escrita destas considerações finais ocorreu a partir da entrevista com a professora colaboradora, após a escolha e a atuação desta em uma nova turma, no ano de 2024. Buscamos perceber as suas considerações sobre o trabalho realizado com as crianças e sobre o seu trabalho com a EREER, na nova turma.

Um dos focos deste trabalho foi apresentar a roda como uma das formas de oportunizar às crianças negras da educação infantil vivências positivas com relação ao seu cabelo, a sua cor de pele, à representatividade na literatura e na sociedade, com referências positivas sobre a cultura afro-brasileira, bem como fomentar o respeito à diversidade, pela criança branca.

Enquanto professora negra de criança pequena e pesquisadora, destaco a importância da realização de práticas que privilegiem a cultura africana e afro-brasileira, a reflexão diária sobre a necessidade de estarmos atentos para a superação do racismo e da discriminação nas salas de aula e de contribuirmos para uma referência positiva para criança negra. Ademais, a existência de uma professora negra já se constitui enquanto representatividade para a criança negra. Ao perceber que a professora que ensina, que cuida e que educa é negra já contribui para a existência de um imaginário de superação de barreira.

Salientamos que a educação infantil se constitui do sorriso da criança, nas brincadeiras e nas interações. O processo de socialização e reconhecimento se apresenta nos momentos da rotina e o lúdico assim se constitui como a porta para o reconhecimento da criança, para o mundo que a cerca. E esta pesquisa se constitui na roda, que permite falar a todos sobre a vivência da cultura africana e afro-brasileira, destacando os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a Afroperspectividade.

Na entrevista com a professora colaboradora, observamos o destaque para temas que abordam a relevância da participação na pesquisa para a sua formação e o impacto disso em sua prática docente. Sobre as crianças, a professora destacou a mudança de comportamento no que se refere à interação, à autoestima e à aceitação, e ponderou sobre o uso dos artefatos de matriz africana e afro-brasileira que se mostram mais significativos para as crianças.

Na visão da referida professora, portanto, a sua participação na pesquisa apresentou-se relevante para sua prática. Segundo ela, desde a primeira entrevista, no ano de 2023, bem anterior ao momento da realização das atividades com as crianças, ela já havia pontuado que não se sentia segura para trabalhar aspectos raciais entre elas. E, nesse contexto, a parceria e

colaboração na construção das práticas pedagógicas contribuíram para sua formação, conforme se vê no trecho a seguir.

Ela apresentou de forma relevante, foi necessária. Foi muito necessária, porque igual eu falei no início, eu ainda não tinha prática de tudo isso, desse tema, né? A gente vê que os alunos dessa idade de 5, 6 anos. Eles precisam disso, porque a todo tempo você tá vendo em relação a cor, o tom de pele, então foi muito relevante, eu aprendi muito (Professora colaboradora).

A professora relatou, ainda, que para o planejamento do ano de 2024, sentiu-se mais preparada para trabalhar com as novas crianças e já separou livros sobre a temática africana, fazendo com que ela se sentisse mais segura para tratar sobre os povos originários e para vencer estereótipos. O trecho da entrevista a seguir mostra o relato da professora sobre a sua participação na entrevista e os aspectos positivos dessa participação.

Sim, com certeza, porque a gente sabe que é no decorrer do ano. Toda semana eu faço uns três dias da semana de contação de histórias. Os livros estão separadinho, lá. Esse ano trabalhei a questão indígena, os povos originários. Essa coisa de índio que não existe mais. E aí eu vou começar a trabalhar, porque eu vou começar a falar sobre valores e respeito. Aí eu já tô separando alguns livros (Professora colaboradora).

Prosseguimos no diálogo, contextualizando a necessidade de se trabalhar com a questão racial desde a infância, buscando construir, junto às crianças negras, a autoestima e a referência positiva sobre sua cor e a sua cultura e construindo na criança branca sentimentos de respeito e de aceitação. Nesse contexto, abordamos sobre a necessidade de uma prática antirracista desde a educação infantil e a relevância desse trabalho.

Sim, com certeza, porque eu acho que a educação infantil é a base de tudo. Se você quer um adulto que respeita, você tem que ensinar desde pequeno. Porque eu acho que pra você aprender maior, é muito mais difícil. É muito mais difícil ensinar um adulto a respeitar do que se ensinar uma criança (Professora colaboradora).

Destacamos que esta pesquisa apresentou a roda como meio para o trabalho com as relações étnico-raciais na educação infantil. Considerando isso e, com base nos pressupostos dos valores civilizatórios (Trindade, 2010) e da afroperspectividade (Nogueira, 2011), abordamos sobre a roda, na entrevista com a professora colaboradora, de maneira a focar nos trabalhos com a diversidade. O trecho a seguir revela o seu posicionamento.

A roda eu acho que é primordial. Eu sempre faço. Porque a gente deixa a criança ser protagonista. Eles querem falar, querem dar opinião e é o momento que você vai mediando. Mas surgem várias coisas, porque entra em conflito também, né? Que às vezes um fala uma coisa e fala, mas isso não pode. A roda é importante, pois dá à criança a voz. Mas a criança vai compreendendo que ela tem que respeitar o próximo,

mas ela também tem a opinião dela (Professora colaboradora).

No que se refere à necessidade do olhar atento do docente para as relações raciais na educação infantil, a professora reforçou o seu compromisso em contribuir na área, conforme mostra o seguinte trecho da entrevista: “Justamente por isso, fazer a mediação, por que cadê o respeito? Porque foi isso que a gente foi falando, respeitar o outro. Então a mediação do professor é isso, lembrar, a elas o que a gente aprendeu e falar sobre o respeito com o próximo, porque cada um tem uma cultura” (Professora colaboradora).

Outro aspecto elencado na entrevista foi a respeito das contribuições que a roda pode ter na vida das crianças da EMEI Jardim Vitória. A professora colaboradora ressaltou cinco aspectos, comentados a seguir.

(i) Relevância para as crianças: a participação das crianças nas atividades foi positiva, pois a professora permanecia com a turma após o horário. Ela verificava a conversa entre elas sobre as atividades da roda, percebia que elas se sentiam importantes e se apresentavam como protagonistas. As atividades em roda faziam parte da rotina da turma e as crianças sempre perguntavam qual seria o horário da roda.

Sim, deu resultado. Foi um dos momentos muito bons, né? Eles gostavam, eles já sabiam quem era a Vanessa, o dia que a Vanessa vinha. Então, foi muito bom (Professora colaboradora).

(ii) Consciência, respeito e aceitação da sua cor e da cor dos colegas: a prática das atividades contribuiu para aceitação da cor de cada criança e do respeito entre elas. As crianças conseguiam falar o termo *negro* com maior naturalidade, ou seja, falar que um colega era negro não o remetia a uma situação de inferioridade. As crianças passaram a utilizar os lápis de cor de pele com naturalidade e com aceitação, sentindo a necessidade de demonstrar a sua cor.

Eles que pediam, porque como a gente foi aprendendo. Porque primeiro a gente fez o desenho deles, né? E aí foi ofertado o lápis. E aí, na hora de colorir. Às vezes eu esquecia de pegar e vinha uma criança e falava que precisava dos lápis tom de pele. Então a gente já vê que eles já conseguiram entender esse processo.

A gente viu o resultado depois, nas conversas, nas interações, na brincadeira deles na sala de aula. Porque antes a gente viu que algumas crianças ficavam excluídas, a gente viu que deu resultado (Professora colaboradora).

É importante ressaltar, na fala da professora, a superação em relação ao lápis cor de pele. Para as crianças participantes da pesquisa, existiam vários lápis cor de pele. Todos os lápis do pote que usavam representavam as variadas cores de pele, retrato da miscigenação brasileira. Enquanto professora, a utilização por parte de crianças negras do lápis de cor negra e marrom

se solidifica como a afirmação da sua identidade.

(iii) Identidade das crianças negras: a roda permitiu às crianças se sentirem acolhidas e importantes. A professora conhecia as crianças desde o início do ano e já realizava observações sobre a interação e algumas características das crianças negras da sala. No decorrer das atividades ela conseguia verificar que as crianças negras da sala participavam das outras atividades da rotina com maior empoderamento, deixando o olhar tímido para trás. Essas crianças, antes das atividades em roda, se mostravam tímidas e interagiam pouco nas salas.

A gente viu o rosto das crianças que eram negras, né? Elas se sentiam pertencentes. Porque, por exemplo, como a gente fez no ano passado, a gente viu algumas crianças que tinham dificuldade nessa aceitação. Então ali foi um momento de dar liberdade, por mais que algumas não falaram, eu acho que elas se sentiram importantes, porque foi falado algo que era difícil. Entendi, elas muitas vezes tinham dificuldades de se expressar. E ali foi um momento de mostrar a ela que ela é importante (Professora colaboradora).

(iv) Postura das crianças brancas: as atividades dos projetos traziam a cultura africana e afro-brasileira em destaque. A figura negra se constituiu como elemento central nas vivências oportunizadas às crianças, ou seja, demonstrou-se a existência de outras culturas que, tal como a branca, devem fazer parte do currículo escolar e da sociedade brasileira.

Eu acho que é muito. Porque, igual falei, a criança ainda não tem uma coisa de discriminação. Então, quando ela vê, ela começa a respeitar, a entender que faz parte. E isso traz também para todas as crianças da sala. A minoria da turma eram crianças negras. E elas passaram, as demais crianças, a respeitar os outros (Professora colaboradora).

(v) Artefatos culturais como instrumentos para despertar o interesse das crianças: utilizamos os artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira para o trabalho com as crianças, como mapa da África, livro de literatura, pano de chita, imagens, tambor etc. Todos eles trazem elementos da cultura africana e contribuem para o trabalho com a diversidade via a ludicidade. A professora colaboradora destacou o alcance desses artefatos na proposta de trabalho.

Sim, muito, porque as histórias chamaram bastante a atenção pra eles, principalmente aquela quando fez a panqueca, que é uma coisa que eles gostam. E a gente via que eles ficavam contando a história na sala.

Olha, eu acho que o que eles mais gostaram foi a roda quando você levou o tambor e passou o vídeo dos meninos da África dançando. Você lembra?

Sim, porque a criança gosta muito de história. A história leva elas a imaginar bastante coisa. A história pra mim também foi muito boa, igual da panqueca que fizeram, também foi algo que foi marcante pra eles, né? E eles gostam muito da história, então eles fazem silêncio, eles conseguem prestar atenção e compreenderem (Professora colaboradora).

Aproveitando o momento de colaboração proporcionado pela entrevista, refletimos sobre as dificuldades que enfrentamos ao realizar a prática. Apesar de a EMEI Jardim Vitória se mostrar um espaço escolar aberto e que contempla em seu currículo a cultura africana e afro-brasileira, uma dificuldade encontrada foi a organização do tempo na rotina das crianças, pois era preciso que todas as atividades fossem adequadas à rotina, de forma a não interferir nas atividades nela previstas. Portanto, um tempo maior de atividades em roda poderia oportunizar às crianças maior vivência sobre a temática.

Outra dificuldade encontrada foi em relação à preocupação gerada quanto à execução do planejamento das atividades: ao mesmo tempo em que era preciso executar todas as atividades previstas, também era preciso oportunizar o diálogo com as crianças, demonstrando abertura e flexibilidade.

Uma terceira e última dificuldade enfrentada foi com relação à execução das atividades em fim de semestre letivo, pois as crianças já se preparavam para as férias escolares e, por isso, se ausentaram das atividades com mais frequência.

Por outro lado, esta pesquisa revela certo protagonismo, na medida em que apresenta uma prática colaborativa e propõe atividades que colaboram para uma ação educativa relevante na área das relações étnico-raciais.

Da mesma maneira, as atividades propostas e a sua forma de aplicação foram significativamente positivas para possibilitar reflexões sobre a necessidade de se desenvolver trabalhos sobre a diversidade cultural. Por isso, a metodologia empregada nesta pesquisa foi organizada de forma a permitir a reflexão, o diálogo, a colaboração e o respeito, evidenciando um cuidar e um educar de respeito e aceitação.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa se concretiza como um caminhar na luta pelo protagonismo e pelo sorriso das crianças negras, possibilitando a elas se sentirem integradas e possibilitando às crianças brancas a integração social via o respeito e o diálogo.

A partir das discussões e dos dados apresentados neste texto, podemos afirmar que há a necessidade de implementação de práticas pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais desde a educação infantil, de forma a possibilitar, também, capacitação docente na área - um tema crucial para o bom desenvolvimento de atividades representativas.

Por fim, como forma de propor atividades que sejam essenciais para a área, elaboramos, a partir dos resultados desta pesquisa, o *Apoti*, um produto educacional que se materializa em um *e-book* e uma caixa com artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira. O *e-book* (Apêndice A), finalizado em parceria com o curso de Design da UFMG, visou destacar as

relações étnico-raciais na educação infantil, a roda, os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros e a Afroperspectividade, além do trabalho com a literatura, a partir de atividades no trabalho de campo.

REFERÊNCIAS

- ABDALA Jr., Benjamin. A literatura, a diferença e a condição intelectual. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, nº 8, p. 19-39, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira (Consultora). **Práticas cotidianas na educação infantil:** bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 05 mai. 2023.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. **Lei nº 11132/18**. Estabelece a autonomia das Unidades Municipais de Educação Infantil - Umeis, transformando-as em Escolas Municipais de Educação Infantil - Emeis, cria o cargo comissionado de Diretor de Emei, as funções públicas comissionadas de Vice-Diretor de Emei e de Coordenador Pedagógico Geral, o cargo comissionado de Secretário Escolar, os cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional e dá outras providências. Belo Horizonte, 18 set. 2018. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/5081>. Acesso em: 22 set. 2023.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. **Projeto de Lei nº 1.323/03**. Cria Unidades de Educação Infantil do Município com objetivo de garantir pleno atendimento educacional às crianças de até 5 anos e 8 meses de idade. Diário Oficial do Município nº 1932, de 14/8/2003. Belo Horizonte, ago. 2023. Disponível em: <https://dom-web.pbh.gov.br/visualizacao/edicao/5081>. Acesso em: 22 set. 2023.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares para a educação infantil**. SMED, 2016. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/politica-pedagogica-da-rmebh>. Acesso em: 15 jun. 2024.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de estudos das relações de trabalho e desigualdade – CEERT, 2011, p. 98-114.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Educação infantil:** igualdade racial e diversidade. São Paulo: CEERT, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). **Psicologia social do racismo:** estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.
- BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da; BENEVIDES, Ricardo. (Org.). **A cor da cultura - saberes e fazeres:** modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em 08 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 17 dez. 2009. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=FAM%C3%8DLIA Acesso em: 12 mai. 2024.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. **Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm?msclkid=0c0d30. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf> Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/25036664/BASE_NACIONAL_CURRICULAR_COMUM_MEC_Segunda_vers%C3%A3o_03_05_2016 . Acesso em: 08 ago. 2024.

BRITO, Teca de Alencar. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O racismo na História do Brasil**: mito e realidade. 7. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAMBERLIN, Mary; CHAMBERLIN, Rich. **As panquecas de Mama Panya**. Ilustrações Julia Cairns; tradução Claudia Ribeiro Mesquita. – São Paulo: Edições SM, 2005

CHERRY, Matthew A. **Amor de Cabelo**. Galerinha Record, 2020.

COSTA, Michele Cristine da Cruz. A pedagogia de Célestin Freinet e a vida cotidiana como central na prática pedagógica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.23, p. 26 –31, set. 2006 - ISSN: 1676-2584 2. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/4927/art02_23.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

DAMIÃO, Flávia de Jesus. O desenho infantil e as relações étnico-raciais na educação infantil: uma discussão necessária? **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 22, p. 91-98, jul./dez. 2006.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. IN: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnicoracial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVnNzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2023.

FERREIRA, Luis Carlos. Filosofia da ancestralidade: diálogo entre a filosofia da libertação e a filosofia africana. Entrevista com Eduardo Oliveira. **Revista Ideação**. Bahia. N. 41, Janeiro/Junho 2020. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/5542/4581>. Acesso em: 12 mar. 2023.

FERREIRA, M. S.; IBIAPIN, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como espaço formativo. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Org). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p.119-140.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Entre apostas e heranças**: contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. 1 ed. – Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FREINET, É. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002. DOI: 10.17851/2317-2096.9.38-47. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 8 ago. 2024.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: BRASIL. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Em Foco: desigualdades raciais na escola**. Educação e Pesquisa, n. 29, v. 1, jun 2003, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt#> Acesso em: set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Infâncias e relações étnico-raciais: a tensa luta pela garantia de direitos em tempos antidemocráticos. IN: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Org). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível**. São Leopoldo: Ed . Sinodal. 2004.

GUSMÃO, Neusa M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de pesquisa**. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, n.107, p.41-78, 1999.

KIAU, K. Kia Bunseki Fu; LUKONDO-WAMBA, A. M. **A arte Kôngo de cuidar de crianças**. Com introdução de Marimba Ani. Tradução Por Mo Maiê. Africanidades, 2017

KONRATH, Raquel Dilly (org). **Roda de conversa na e da educação infantil**: São Leopoldo: Oikos, 2013.

LIMA, Cinthia Vieira Brum; FECCHI, Pollyanna Garcia Geraldo; CASTRO, Viviani Domingos. Turma, vamos fazer uma roda? Trabalhando no princípio da livre expressão no ensino fundamental. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 42, n. 117, p.143-153, Maio-Ago., 2022.

Disponível em : scielo.br/j/ccedes/a/YGgDTnmXPQqvrCmJWqfncjD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 07 dez. 2023.

MOAHLOLI, Refiloe. **Ubuntu**. Nós somos um. Viajante do tempo, 2022.

MONTERO, Paula. Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n° 74, p. 47-65, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. IN: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

NABUDERE, Dani W. **Ubuntu philosophy: Memory and reconciliation**. Texas Scholar Works, 2005. Disponível em: <https://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/4521>. Acesso em: 10 fev. 2020.

NJERI, Aza. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na Maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 31, p. 4–17, 2019. DOI: 10.26512/resafe.vi31.28253. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28253>. Acesso em: 4 ago. 2024.

NOGUERA, Renato. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. [Entrevista concedida a] Tomaz Amorim do Negro Belchior. **Portal Geledés**. 12 jul. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO**. Rio de Janeiro, vol.1, n.15, 398-415, 2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/34662205> Acesso em: 12 jul. 2022.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, n. 28, v. 1, p. 127–142, 2019.

NOGUERA, Renato. **O ensino da filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CeAP, 2011.

OLIVEIRA, Eduardo David de. (2003). **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza, CE: L. C. R., 2003. 182 p. Disponível em: <https://filosofiaancestralidade.wordpress.com/2013/03/01/cosmovisao-africana-no-brasilelementos-para-uma-filosofia-afrodescendente-eduardo-david-de-oliveira/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

OLIVEIRA, Eduardo. Filosofia da ancestralidade: diálogo entre a filosofia da libertação e a filosofia africana. Entrevista concedida a Luís Carlos Ferreira. **Revista Ideação**. N. 41, janeiro/junho 2020, p. 219-253. Salvador, 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/5542/4581> Acesso em: abr. 2024.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Identidade e interação na sala de aula: pre/conceito e auto/conceito. 1993. 154f Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1580759>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de. GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher negra e Educação: a colonialidade destrói, Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros reconstroem. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, l. 8, n. 15, 2019.

OLIVEIRA, Rachel. Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1992

PINTO, Helen Santos. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras** [livro eletrônico]. SILVA, Luciana Soares da.; NUNES, Míghian Danae Ferreira (Orgs.). São Paulo: Aziza Editora, 2022.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes de significado na construção da identidade e da cidadania. IN: PORTO, Maria do Rosário Silveira; CATANI, Afrânio M.; PRUDENTE, Celso; GILIOLI, Renato S. (Orgs.) **Negro, educação e multiculturalismo**: Editora Panorama, 2002.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. IN: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Educação Infantil. IN: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2010.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. O bem-viver e o ubuntu das crianças quilombolas. IN: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (Org). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

SANTOS, J. O. de C; MAGALHÃES, M. C. C. Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”. In: IBIAPINA, Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil: uma análise da produção científica (2003-2021)**. 2023. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2023.

SILVA JÚNIOR, Hédio, BENTO, Maria Aparecida Silva, CARVALHO, Sílvia Pereira de. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo, Ceert, 2012.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do Embranquecimento. IN: LIMA, Ivan Costa; BRANDÃO, Jeruse (org.). **As ideias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1997.

SILVA, D. De epistemicídio, (in)visibilidade e narrativa: reflexões sobre a política de representação da identidade negra em cadernos negros. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 67, p. 51-62, jul./dez. 2014.

SILVA, Gisele Rose da Silva. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. **Revista Arte e Educar**. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc-RJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. 2021 E-ISSN 2359-6856 Dossiê temático. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/download/63430/39830> Acesso em: set. 2023.

SILVA, M. P. Identidade e consciência racial brasileira. IN: Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, p. 53-64, 2002.

SILVA, Salomão Jovino da. Salloma. Cultura diaspóricas negras. Mosaico Negro Brasileiro, 2010. Disponível em: <http://mosaiconegrobras.blogspot.com.br/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto. **Quais as crianças da base nacional comum curricular?** Um olhar para as “culturas” sem diversidade cultural. Universidade Estadual de Campinas. DOI: 10.28998/2175-6600.2016. v8. n16 p.136. 2016

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983, 88 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Salto para o futuro**: Africanidades brasileiras e educação. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Educação-diversidade-igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, v. 3 p.9-18, jan-jun 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1740>. Acesso em: 13 set 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar**. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (orgs.). Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quarteto FAPERJ: 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na Educação Infantil. In: **Revista valores afro-brasileiros na Educação**. 2005. Disponível em http://gruel.com.br/wpcontent/uploads/2011/10/Valores_a...pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores e referências afro-brasileiras**. Saberes e fazeres. V.3 modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006, 152p.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

ZIVIANI, D. **A cor das palavras**: a alfabetização de crianças negras entre o estigma e a transformação. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL

APRESENTAÇÃO

Apoti, que é caixa em Iorubá, é o recurso pedagógico fruto da pesquisa de mestrado desenvolvida na linha de pesquisa *Infâncias e Educação Infantil* do Programa Educação e Docência - Promestre - da Faculdade de Educação da UFMG. Esse recurso pedagógico é composto por este *e-book* e por uma caixa física que contém fichas com orientações pedagógicas e materiais diversos chamados de “Artefatos da Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

As propostas pedagógicas apresentadas neste recurso visam possibilitar um trabalho voltado para a educação das relações étnico-raciais e para a valorização da cultura e história africana e afro-brasileira na educação infantil, tomando como referência a afroperspectividade e os valores civilizatórios afro-brasileiros. Também é retomada a metodologia das rodas, tão característica no trabalho pedagógico na educação infantil. A roda é pensada como espaço de trocas, lincada com o valor da circularidade que torna possível o diálogo sem hierarquias, que possibilita as vivências lúdicas através da musicalidade, da corporeidade, da oralidade, da escuta, da palavra, dos gestos e da circulação de saberes que partem das crianças e das outras pessoas envolvidas no processo de aprender e ensinar.

INICIANDO A DISCUSSÃO...

O trabalho com as relações étnico-raciais deve ser iniciado na infância. A criança pequena já começa a perceber, desde muito cedo, as diferenças entre as pessoas, no que se refere à cor da pele, aos cabelos e às manifestações culturais. A escola de educação infantil, um dos primeiros espaços de socialização, deve orientar a sua prática para a ação junto às crianças, oportunizando a elas vivências e conhecimentos voltados para a valorização da diversidade étnico-racial e para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

A professora ou o professor que atua com a criança pequena tem papel fundamental para um trabalho que se orienta para a educação das relações étnico-raciais: deve estar atento e preparado para construir conhecimentos que permitam a valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros, bem como o respeito às diversas identidades presentes na sociedade.

Esse preparo envolve participação em cursos de formação, leituras, planejamento, conhecimento da legislação sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), reflexão crítica e disponibilidade para o diálogo aberto, sensível e sincero com as crianças. Essas práticas contribuem para um olhar centrado no reconhecimento das crianças como sujeitos e para a amplitude desse olhar em relação à criança negra, evidenciando-se em escolhas e práticas pedagógicas que tragam para a escola a representatividade da cultura africana e afro-brasileira.

Essa prática de atuação conjunta (escola e crianças) também colabora para a construção de uma identidade positiva, especialmente da criança negra, que infelizmente ainda não possui plenas condições de viver, crescer e se desenvolver sem ser atravessada pelos duros impactos provocados pelo racismo que existe em nossa sociedade.

Também é importante destacar que o trabalho via ERER traz impactos positivos para todas as crianças, independentemente de sua cor, pois elas podem aprender desde cedo o respeito a todas as pessoas. Além disso, os conhecimentos da história e da cultura africana e afro-brasileira são um direito de todos e enriquecem não somente o repertório cultural das pessoas, mas possibilitam a construção de um mundo onde todas as civilizações são importantes, não somente a europeia.

OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros (VCAB), propostos por Azoilda Loreto da Trindade (2013), constituem-se pela própria essência da educação infantil, permeada pela ludicidade. Esses valores “são princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural” (Trindade, 2005, p. 30-31).

Os princípios dos VCAB são: a oralidade, a religiosidade, a energia vital, a ludicidade, a memória, a ancestralidade, a ancestralidade, a musicalidade, a corporeidade e o cooperativismo e o comunitarismo.



Fonte: TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores e referências afro-brasileiras. Saberes e fazeres. V.3 modos de interagir/coordenação do projeto Ana Paula Brandão – Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

A AFROPERSPECTIVIDADE

A Filosofia afroperspectivista usa a roda como método, um modelo de inspiração das rodas de samba, candomblé, jongo e capoeira que serve para colocar as mais variadas perspectivas na roda antes de uma alternativa ser alcançada. A roda é uma metodologia afroperspectivista (Nogueira, 2015, p. 6-7).

O PROGRAMA “A COR DA CULTURA” COMO UM MANANCIAL DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O TRABALHO COM A EREER

O Programa *A Cor da Cultura* foi criado pela Fundação Roberto Marinho em parceria com o Canal Futura, em 2004. Após a promulgação da Lei 10.639/03, o Programa se orientou em afirmar o legado da cultura afro-brasileira, como forma de implementação da referida lei e de efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCNERER/2004.

A frente de atuação do Programa apresentava diversos conteúdos e materiais que buscavam a formação docente para o trabalho com a EREER e contemplavam áudios, músicas, jogos, cadernos e livros com temáticas sobre a representatividade de histórias e personagens negros.

Os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros foram apresentados por Azoilda Trindade, em 2004, como metodologia do Projeto *A Cor da Cultura*. Os VCAB são uma síntese dos saberes, sentimentos, virtudes e vivências das africanidades presentes em solo brasileiro. Por meio dos conteúdos que incorporam os VCAB, é possível organizar as nossas rodas na educação infantil, trabalhando o legado cultural africano que constitui a sociedade brasileira e construindo propostas de trabalho pedagógico que tenham como eixo a valorização da cultura

e história africana e afro-brasileira. Além disso, é possível promover a construção de uma identidade étnico-racial positivada que permita o respeito mútuo, considerando as diferenças e, principalmente, enfatizando a importância do brincar para oportunizar às crianças momentos de fruição, leveza e imaginação.

A RODA E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS E A AFROPERSPECTIVA

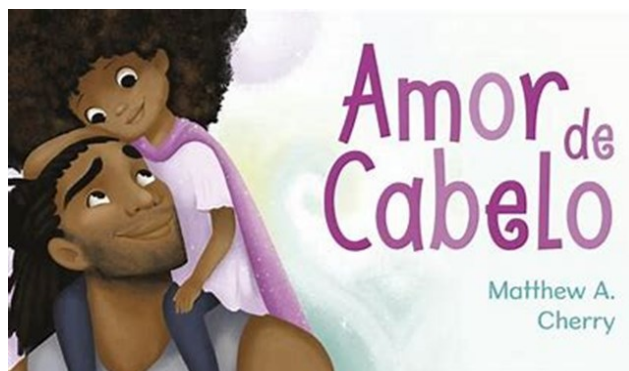
Busca-se ressignificar a roda, na perspectiva dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiro e da Afroperspectividade. A roda é circularidade; a roda é samba, é capoeira, é maracatu, é carimbó e é a roda de conversa na educação infantil. Trindade (2013, p.5) aponta que a roda “tem um significado muito grande, é um valor civilizatório afrobrasileiro, pois aponta para o movimento, a circularidade, a renovação, o processo, a coletividade: roda de samba, de capoeira, as histórias ao redor da fogueira (...)”. A roda celebra a reunião cultural de um povo que, em círculo, garante a energia vital da ancestralidade e da busca por uma relação de respeito e afeto, uns pelos outros, no contexto da Afroperspectividade.

MATERIALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O TRABALHO COM AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

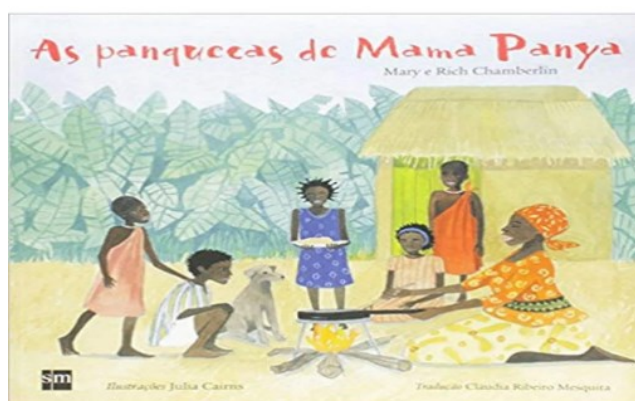
Nas turmas de educação infantil devem ser disponibilizados materiais que possibilitem à professora trabalhar com a cultura africana e afro-brasileira e que esses materiais, aqui identificados por “Artefatos da cultura africana e afro-brasileira (ACAAB)”, sejam manuseados pelas crianças. De acordo com Marlina Schiessl Oliveira (2023), esses artefatos se constituem como “as materialidades compreendidas como recursos didático-pedagógicos presentes no contexto da Educação Infantil, podendo remeter às imagens que circulam na instituição, lápis de cor, literatura infantil, brinquedos estruturados e não estruturados ou brincadeiras (...)” (Oliveira, 2023, p. 39).

Nesse contexto, apresentamos alguns ACAAB que integram este recurso pedagógico:

Livros de literatura para leitura e contação de história.

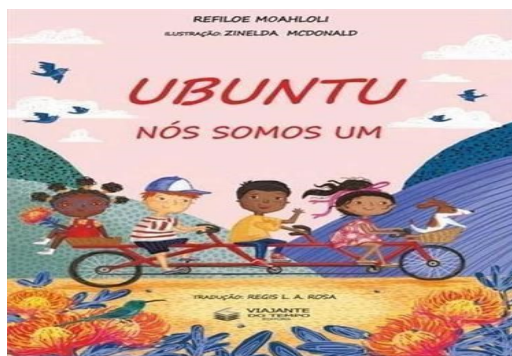


Livro *Amor de cabelo*³⁹, do autor Malothew A Cherry: conta a história de Zury, menina preta que, com a ajuda do pai, transforma em magia o ato de arrumar e enfeitar o seu cabelo. O livro confirma o amor no ato de cuidar e no fortalecimento dos vínculos entre filha e pai.



Livro: *As Panquecas de Mama Panya*”, escrito por Mary e Rich Chamberlin: conta a história de Mama, moradora de um vilarejo no Quênia. Mama Paya é uma mulher preta, que tem um filho preto que se chama Adika. Para a alegria do filho, Mama Panya resolve fazer panquecas. Ela o convidou para ir ao mercado comprar farinha, mas tinha poucas moedas. No caminho para o mercado, Adika vai convidando outros amigos para saborear as panquecas feitas por sua mãe e, ao chegarem em casa, há a surpresa de que cada amigo contribuiu com outros alimentos. A história demonstra a amizade, a solidariedade, o cooperativismo e a comensalidade.

³⁹ CHERRY, Matthew A. **Amor de cabelo**. Galerinha Record. Rio de Janeiro, 2020.



Livro: *Ubuntu, nós somos um*⁴⁰ do autor, Refiloe Moahloli: aborda a Filosofia Ubuntu por meio do “Ubuntu, nós somos um” (2022), de autoria de Refiloe Mdaahloli. Em sua narrativa, a autora destaca situações que remetem à coletividade, ao amor em conjunto e à solidariedade.

A Caixa

A caixa de artefatos de matriz africana e afro-brasileira, contendo algumas sugestões de artefatos para o trabalho com as crianças, em roda, a partir de um trabalho voltado para ERER. Na caixa existem alguns artefatos, tais como tambor, mapa da África, bonecas, fichas com as orientações das atividades com os livros de literatura e do catálogo de brincadeiras, turbante e um pedaço de chita.

Tambor

Sugere-se que a ludicidade, a corporeidade e a musicalidade estejam presente no trabalho com as relações étnico raciais junto às crianças da educação infantil. O tambor, instrumento conhecido das crianças, se apresenta nas manifestações culturais afro-brasileiras e é instrumento musical importante na tradição africana, em diferentes tamanhos e formas e para diferentes fins (Silva, 2010).

Brincadeiras africanas

Uma das maneiras de oportunizar às crianças o contato com a cultura africana é utilizar-se de brincadeiras que remetam à cultura do brincar das crianças africanas. As brincadeiras trabalhadas com as crianças constam do Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-

⁴⁰ MOAHLOLI, Refiloe. **Ubuntu**. Nós somos um. Viajante do tempo, 2022.

brasileiras. A obra traz brincadeiras brasileiras, com a origem na cultura africana, como a brincadeira *passa anel*. As brincadeiras são ludicidade, oralidade e corporeidade na infância.

Caixa para o trabalho com o espelho

Na prática pedagógica com as crianças, o trabalho com o espelho se apresenta como uma estratégia pedagógica para permitir que as crianças se vejam e se valorizem fisicamente, afirmando sua identidade. Com as crianças em roda, cada uma deverá olhar dentro da caixa, onde estará o espelho. Após todas as crianças verem a sua própria imagem refletida no espelho, a professora, no diálogo com todas elas, apontará as características da cor da pele e do cabelo. Trará questões sobre as nossas características físicas serem atreladas aos nossos familiares. Poderá, também, destacar a beleza de todas as crianças e a sua diversidade.

APÊNDICE B - NOMES AFRICANOS USADOS NA PESQUISA PARA IDENTIFICAR AS CRIANÇAS E O SEU SIGNIFICADO

- Malik: Monarca (Somália)
- Kolapo: Toda a riqueza deve unir (Yoruba da Nigéria)
- Salama: Paz
- Sekai: Sorriso (Zimbábue)
- Adanna Filha morosa
- Ajene: Verdade
- Nadira: Rara
- Chiku: Falante (swahili)
- Fayola: Sorte
- Danso: Confiante, seguro (Ashanti Da Gana)
- Lindani: Paciente
- Chicha: Amado, querido (África Ocidental)

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados(as) Pais/Mães ou Responsáveis,

Seu/Sua filho/a está sendo convidado para participar de forma voluntária da pesquisa que tem como título “A roda na educação infantil: uma proposta de pesquisa colaborativa para uma prática pedagógica de valorização da cultura africana e afro-brasileira”, coordenada pela Prof.^a Dr.^a Patrícia Maria de Souza Santana e pela mestrandia Vanessa Cássia César. Essa pesquisa objetiva ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico junto às crianças da educação infantil, tendo como tema a valorização da cultura africana e afro-brasileira e o respeito à diversidade dos povos.

A pesquisa será realizada nas dependências da escola. Serão realizados 5 encontros dentro do horário regular das aulas, com duração de 45 minutos. Na pesquisa, sua criança, juntamente com outras crianças da turma, a professora e a pesquisadora, poderá participar de atividades que terão registros escritos, pintura, desenho, colagem, modelagem, contação de história a partir de conhecimentos sobre a cultura africana e afro-brasileira. Nesses encontros em que serão realizadas as atividades pedagógicas, serão feitos alguns registros como fotografias, filmagens, gravação de áudio e anotação em caderno de campo que irão ajudar a pesquisadora a elaborar reflexões e análises sobre o desenvolvimento das atividades, a participação e interesse das crianças pelos temas que serão desenvolvidos.

Acreditamos que essa pesquisa trará benefícios e contribuições para a produção de recursos e práticas pedagógicas para serem desenvolvidas nas escolas de educação infantil, voltadas para a valorização da cultura africana e afro-brasileira, para a convivência entre as pessoas respeitando a sua diversidade. Consideramos que é importante que as crianças, desde a educação infantil, possam participar de atividades que valorizem sua cultura, suas origens e sua identidade.

Estamos, com esse trabalho, seguindo as orientações de diversas leis que falam da importância e da necessidade de a escola ensinar sobre a valorização de todas as culturas e povos, com destaque para os conhecimentos da cultura africana e afro-brasileira, como consta da LDB9394/96, alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo da educação básica a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Somente a criança que desejar irá participar da pesquisa. A criança que não quiser fazer parte das atividades não terá nenhum prejuízo. A participação da criança nas atividades pedagógicas será com a coordenação da professora da turma e da pesquisadora.

Ressaltamos que o estudante terá o seu anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome quando forem citadas a sua participação nas atividades desenvolvidas, assim, as informações fornecidas não serão associadas ao mesmo, em nenhum documento.

Todo o material que será produzido (áudios, fotografias, filmagens, produções escritas) vai ser utilizado para as análises de dados da pesquisa, e algumas partes desses registros, como fotografias e transcrição de falas, poderão constar do relatório final da pesquisa.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para os registros (escritos, gravação de áudio e vídeo e fotografias). Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e **exibições**.

Todos os dados obtidos serão arquivados na sala do orientador desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a

Patrícia Maria de Souza Santana no Departamento da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situado na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte MG, por um período de 05 (cinco) anos, sob responsabilidade da pesquisadora. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas realizadas pela pesquisadora.

A participação do/a estudante não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. Está garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

E conforme resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, não existe pesquisa com seres humanos que não apresente riscos. Nesse contexto, durante a realização das atividades em sala, entre a pesquisadora e a professora participante da pesquisa, salientamos a possibilidade de risco mínimos por parte das crianças, que se referem ao desconforto ao realizar as atividades, como vergonha e cansaço. Para tanto, buscamos medidas para amenizar esses riscos ao não adotar nenhum comportamento invasivo durante as observações em campo ou durante a realização de fotografias, filmagens e realização das atividades pedagógicas, conduzindo o processo de forma organizada e atenta aos sentimentos expressos pelas crianças. O foco da pesquisa são as potencialidades da roda para a aplicação dos temas da cultura africana e afro-brasileira na educação infantil no aprendizado das crianças.

Como voluntário, seu/sua filho/a pode recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo em seu desenvolvimento escolar.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final deste documento.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Gostaríamos ainda de deixar evidente que, em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização na forma da lei. Caso você concorde em seu filho participar da pesquisa, pedimos que preencha e assine o termo a seguir. Faz parte da adesão autorizar o uso das imagens e áudios que serão coletados.

Salientamos que as imagens não serão divulgadas ou utilizadas para quaisquer outros fins que não sejam aqueles para as análises de dados e composição do texto da dissertação, artigos e relatórios de pesquisa.

Ressaltamos que este estudo respeita todas as especificações, diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos garantidas na Resolução CNS 466, de 12 de dezembro de 2012, e N° 2/2021 e a Resolução CNS n° 510 de 2016 (Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais).

Assinatura participante (responsável pela criança)

Mestranda Vanessa Cássia César Prof.^a

D^a Patrícia Maria de Souza Santana

Eu, _____ (nome completo), RG _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) a respeito à pesquisa “A roda na educação infantil: uma proposta de pesquisa colaborativa para uma prática pedagógica de valorização da cultura a africana e afro-brasileira”, que será realizada pela pesquisadora Vanessa Cássia César, sob orientação da Prof.^a Dr.^a

Patrícia Maria de Souza Santana. Na educação infantil as crianças devem ter sua identidade afirmada e participar de atividades que contribuam para o conhecimento acerca da cultura africana e afro-brasileira, como consta da LDB9394/96, alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 que incluem no currículo da educação básica a história e a cultura africana, afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, a participação de sua criança possibilitará a mesma a ampliação de seu pertencimento racial e a afirmação de sua identidade.

Respondo positivamente à sua demanda de realizar coleta de dados, conforme explicitado acima. Terei liberdade para desistir do projeto a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para mim ou meu filho. Entendi as informações fornecidas, sinto-me esclarecido(a) para autorizar a participação do meu filho na pesquisa.

Concordo, voluntariamente, que meu (minha) filho(a) _____,
estudante da turma _____,

participe deste estudo. Poderei retirar o meu
consentimento a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo.
Autorizo os registros como: fotografias, filmagens e gravação de áudio para como recursos para
a realização da pesquisa Sim () Não ()

Assinatura do responsável **Data:** ____/____/____

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA ENTREVISTA

Prezada professora,

A Senhora está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa **“A roda na educação infantil: uma proposta de pesquisa colaborativa para uma prática pedagógica de valorização da cultura africana e afro-brasileira”**. Essa pesquisa objetiva ampliar as possibilidades do trabalho pedagógico junto às crianças da educação infantil, tendo como foco a ampliação das práticas pedagógicas orientadas pela legislação em EREER tendo como princípio organizador do trabalho a roda de conversa em suas diversas possibilidades. Essa pesquisa será constituída por uma pesquisa colaborativa, entre a pesquisadora Vanessa Cássia, orientada pelo Prof.^a Patrícia Santana, e a Sra. Professora. A primeira atividade da pesquisa será uma entrevista que ocorrerá na Emei Jardim Vitória. O intuito da entrevista é analisar a importância da roda para a sua prática docente, o seu entendimento sobre a Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil (ERER) e a sua importância. **A mesma terá duração de no máximo uma hora, ocorrendo uma única vez.**

O segundo momento é a construção, em colaboração com a estudante Vanessa Cássia, de um projeto pedagógico a partir da roda na educação infantil. A construção do projeto acontecerá em dois encontros presenciais, na Emei Jardim Vitória, tendo uma hora de duração. Por último a senhora e a estudante Vanessa Cássia, orientadas pela professora Patrícia Santana, realização 5 encontros com as crianças da Emei Jardim Vitória, da turma de 5 anos, com duração de uma hora, colocando em prática o projeto construído em colaboração.

E conforme resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, não existe pesquisa com seres humanos que não apresente riscos. Nesse contexto, durante a realização das atividades em sala, entre a pesquisadora e a professora participante salientamos a possibilidade de risco mínimos por parte da pesquisadora, que se referem ao desconforto em responder às questões, constrangimento ou medo de não saber responder, vergonha e cansaço. Assim, tomaremos medidas para amenizar esses riscos ao não adotar nenhum comportamento invasivo durante as entrevistas, posto que o foco da investigação são os conhecimentos sobre os potenciais da roda na aplicação de temas de história e cultura africana e afro-brasileira.

Asseguramos que dada a especificidade desta pesquisa, tomaremos todos os cuidados necessários que evitem a sensação de desconforto que possa ser gerada pelo afloramento de sentimentos de discriminação e estigmatização étnico/racial. Estaremos também atentos (as) e preparados (as) para qualquer manifestação de desconforto que possa surgir e da própria condição de interagir com estranhos, pelo sentimento de invasão de privacidade ao responder questões sensíveis que possam reverberar pensamentos e sentimentos nunca revelados, ou do desconforto decorrentes da presença do microfone e câmera. Você também terá liberdade para não responder questões na entrevista que se sinta constrangida. Posto os possíveis riscos reiteramos nossa responsabilidade e compromisso com a ética, fato que cautelas (preparação da pesquisadora na condução da entrevista na escuta e na identificação de sinais verbais e não verbais de desconforto.

Serão asseguradas a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a sua não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo da participante, inclusive em termos de autoestima. Afirmamos que, conscientes da complexidade que envolve a temática do estudo, nos esforçaremos para garantir que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos, éticos, bem como os hábitos, linguagem e costumes de todos. Os pesquisadores agirão de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos do (a) pesquisado (a). Mas, caso haja danos decorrentes da

pesquisa, os pesquisadores assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Caso você não se sinta confortável com a condução da pesquisa, poderá se retirar a qualquer momento sem nenhum dano ou prejuízo. Reiteramos que sua participação é voluntária, isto é, você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, podendo se retirar a qualquer momento da pesquisa. Você não será penalizado (a) caso decida não participar da pesquisa, ou tendo aceitado, desistir desta. Informamos também que não haverá nenhum compromisso financeiro com a equipe de pesquisa.

É importante informarmos que todo material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado para fins de análise e divulgação da pesquisa. As imagens somente serão utilizadas para divulgação dos resultados da pesquisa mediante sua autorização com o preenchimento também do uso de imagens. Durante o processo de análise de dados e escrita da pesquisa serão utilizados nomes fictícios no lugar de nomes verdadeiros de todos os participantes a fim de preservar sua identidade. Os dados ficarão devidamente arquivados com os pesquisadores por um período de 5 (cinco) anos. Após esse período os mesmos serão extintos.

Os pesquisadores se comprometem a disponibilizar os dados referentes às gravações e áudios que envolvem sua participação. Reiteramos nossas responsabilidades com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP, garantindo a adequação às regras, dado que o COEP de Ética mantém sob guarda confidencial os projetos completos e todos os dados obtidos na execução de suas tarefas, resguardando a integridade e os direitos dos voluntários.

Ao aceitar participar da pesquisa sob as condições descritas acima, você assinará esse Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE – em duas vias, uma das quais permanecerá com você e a outra será arquivada pelos pesquisadores responsáveis. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida ao participante.

Caso você tenha alguma dúvida ou necessite de mais esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo. No caso de dúvidas éticas, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP) deverá ser consultado, cujo endereço consta no final deste documento.

Gostaríamos ainda de deixar evidente que, em caso de danos provenientes da pesquisa, você poderá buscar indenização na forma da lei.

Rubrica da professora

Rubrica dos pesquisadores

**APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(CRIANÇAS DE 5/6 ANOS DE IDADE)**

Quadro 1: Apresentação para as crianças do professor orientador e do estudante.

Olá, criança, você é muito importante para nós e por isso estamos te convidando para participar da pesquisa **“A roda na educação infantil: uma proposta de pesquisa colaborativa para uma prática pedagógica de valorização da cultura a africana e afro-brasileira”**. Essa pesquisa é organizada pela professora Patrícia Santana e pela estudante Vanessa Cássia.



Professora Patrícia Santana Estudante Vanessa Cássia

Quadro 2: Explicamos o que é a pesquisa e como acontecerão as atividades em sala de aula. Explicamos como serão o registro dessas atividades.

Está pesquisa será realizada na sala de aula da sua escola. Realizaremos atividades que irão mostrar a cultura africana e afro-brasileira. Serão feitos 5 encontros com duração de 45 min. cada. As atividades serão organizadas pela pesquisadora Vanessa e pela professora da sala de vocês. Criança, você participará de atividades que acontecerão em forma de roda. Poderão acontecer atividades de colagem, pintura, dança e desenho, contação de histórias. Essas atividades serão fotografadas, filmadas e gravadas.



Quadro 3: Explicando os riscos da pesquisa

Estamos cientes de que você está participando pela primeira vez de uma pesquisa. Estamos informando que durante as atividades vocês podem demonstrar algumas características, como vergonha, desinteresse ou cansaço. Nos comprometemos a criar um ambiente para acolher o seu, desconforto caso aconteça. Caso não queiram continuar participando das atividades é só falar, você não será prejudicado por causa disso.



Quadro 4: Meio de contatos

Criança se ainda estiver com dúvida pode perguntar em qualquer momento. Também podem pedir seus responsáveis para procurar o CONEP, pelo telefone (31) 9 34094592. Ou pelo telefone da professora Patrícia no número (31) 9996381764, ou ainda no telefone da Vanessa, pelo número (31) 9 86502212.



DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO

Eu concordo em participar da pesquisa **“A roda na educação infantil: uma proposta de pesquisa colaborativa para uma prática pedagógica de valorização da cultura a africana e afro-brasileira”**, que será realizada na sala de aula da minha escola.

Belo Horizonte ___ / ___ / 2023

Assinatura da criança Espaço para colocar a digital

Assinatura das pesquisadoras _____

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- Nome (não obrigatório):
- Pseudônimo com que nome deseja ser tratada na pesquisa
- Instituição que atua:
- Local da entrevista:
- Data da entrevista:
- De acordo com as categorias do IBGE, como você se declara?
- Preto () Parda () Amarela () Branca () Indígena ()
- Formação acadêmica
- Tempo de atuação na educação

Concepção docente sobre a roda na educação infantil

1. Como a roda de conversa se apresenta na sua prática pedagógica com as crianças?
2. Como se estrutura o funcionamento da roda na rotina de suas crianças?
3. Como a criança se apropria da roda na sua rotina na escola?
4. O que você entende por Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)?
5. Você conhece ações em ERER na sua escola, poderia citar algumas?
6. Você considera importante trabalhar história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Infantil? Por quê?
8. Você já participou de ações de formação com essa temática. como foi a sua experiência?
9. Você acredita que a roda pode ser um elemento pedagógico que contribui para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER)? Como?
10. O que você considera importante para desenvolver ações em ERER com sua turma de educação infantil?