

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ALINE DE ASSIS AUGUSTO

**INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA, MG**

Juiz de fora

2017

ALINE DE ASSIS AUGUSTO

**INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: experiências com crianças
da Educação Infantil de uma escola pública do
município de Juiz de Fora, MG**

Dissertação de mestrado em Antropologia Educacional, apresentada à linha de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

Juiz de fora

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Augusto, Aline de Assis.

Infância e relações étnico-raciais : experiências com crianças da Educação Infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG / Aline de Assis Augusto. -- 2017.

93 f. : il.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Educação Infantil. 2. Relações Étnico-raciais. 3. Infância. I. Oliveira, Julvan Moreira de, orient. II. Título.

Aline de Assis Augusto

**INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS COM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA ESCOLA PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA, MG**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof.(a) Julvan Moreira de Oliveira – Orientador (a)
Programa de Pós-graduação em Educação – UFJF

Prof.(a) Ana Rosa Costa Picanço Moreira
Programa de Pós-graduação em Educação – UFJF

Prof.(a) Rita de Cássia Souza Felix Batista
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais

Juiz de Fora, 29 de setembro de 2017.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, primeira instituição que trabalhou as questões étnico-raciais comigo. Aos professores que trabalham na educação infantil que buscam e sonham com uma educação de qualidade, que enxergam a criança como ser ativo e produtor de cultura e que principalmente percebem a educação infantil como uma excelente oportunidade de trabalho sobre a diversidade e também sobre as questões étnico-raciais.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela permissão de chegar até o mestrado, por guiar minha vida me dando força e saúde para superar as dificuldades. Agradeço também por ter me dado uma família excepcional e ter colocado pessoas maravilhosas em meu caminho.

Aos meus antepassados, sem a luta e resistência deles não estaria aqui hoje, graças a eles ganhei a permissão de viver em um mundo um pouco melhor.

Agradeço aos meus pais pela dedicação, educação, incentivo e amor incondicional, pelas alegrias e tristezas compartilhadas.

Aos meus irmãos pela parceria e cuidado.

Ao meu marido pela paciência, carinho e amor.

Às amigas Williana, Livia, Daiana e Sandra pelo apoio e atenção.

À Aretusa por dividir comigo seu conhecimento, me motivando.

Às professoras Ana Rosa Costa Picanço Moreira e Adrienne Ôgeda Guedes pelas considerações na banca de qualificação.

Ao meu orientador Julvan Moreira de Oliveira pela orientação e confiança.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa de estudos durante um ano deste mestrado.

À Cristina pelas correções ortográficas e gramaticais em parte do texto.

Ao pessoal da escola na qual a pesquisa se realizou pelo acolhimento e pelas experiências compartilhadas.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

*“E então quando ele crescer
Vai ter que ser homem de bem
Vou ensiná-lo a viver
Onde ninguém é de ninguém
Vai ter que amar a liberdade
Só vai cantar em Tom Maior
Vai ter a felicidade de
Ver um Brasil melhor”*

(Martinho da Vila)

RESUMO

O trabalho ora apresentado é fruto de uma investigação sobre o modo como as relações étnico-raciais se dão entre crianças da educação infantil. A pesquisa foi realizada em uma escola pública de tempo integral do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. A investigação sobre a questão étnico-racial se deu a partir da escuta das falas das crianças, em observação participante de sua rotina, tendo como pressupostos teóricos a Antropologia do Imaginário, de Gilbert Durand, e a Antropologia da Criança. O imaginário busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, sendo, pois, um sistema dinâmico e organizador das imagens e símbolos. A antropologia da criança permite compreender as culturas infantis, bem como as concepções de infância. Para discutir a questão étnico-racial, vale destacar que o negro, por conta do processo histórico da escravização e da estrutura desigual da sociedade brasileira, por muito tempo não foi considerado sujeito e suas contribuições culturais não puderam aparecer nos debates acerca da identidade e dos saberes da sociedade brasileira e isso se reflete na escola de educação infantil em forma de preconceito e discriminação. Foi observado que é necessária a construção de uma educação das relações étnico-raciais, visto que a relação entre as crianças gera conflito e violência.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Infância, Educação Infantil.

ABSTRACT

El trabajo aquí presentado es fruto de una investigación sobre el modo como las relaciones étnico-raciales se dan entre niños de la educación infantil. Dicha investigación se realizó en una escuela pública de tiempo integral de la ciudad de Juiz de Fora, Minas Gerais y se dio a partir de la escucha del habla de los niños, en observación participante de su rutina, teniendo como soportes teóricos la Antropología del Imaginario, de Gilbert Durand, y la Antropología del Niño. El imaginario busca comprender la relación entre individuo y sociedad, naturaleza y cultura, siendo, pues, un sistema dinámico y organizador de las imágenes y símbolos. La antropología del niño permite comprender las culturas infantiles, así como las concepciones de infancia. Para discutir la cuestión étnico-racial, vale destacar que el negro, a raíz del proceso histórico de la esclavización y de la estructura desigual de la sociedad brasileña, por mucho tiempo no fue considerado sujeto y sus contribuciones culturales no pudieron aparecer en los debates acerca de la identidad y de los saberes de la sociedad brasileña, lo que está reflejado en la escuela de educación infantil, bajo la forma de prejuicio y discriminación. Se observó que es necesaria la construcción de una educación de las relaciones étnico-raciales, haya visto que la relación entre los niños genera conflicto y violencia.

Palabras-clave: Relaciones étnico-raciales; Infancia, Educación Infantil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
Um pouco da minha trajetória educacional até o mestrado.....	10
Organização da dissertação.....	16
I - INFÂNCIA E QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL	17
1.1 Revisão bibliográfica.....	23
II - PARA UMA EDUCAÇÃO DO IMAGINÁRIO	39
2.1 Introdução à Antropologia do Imaginário.....	39
III – CAMINHOS DA PESQUISA	45
3.1 Delineando a pesquisa.....	45
3.2 A escola.....	46
3.3 A organização da rotina e da sala de aula.....	47
IV – A CONVIVÊNCIA ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS	50
4.1 A violência nas relações étnico-raciais.....	51
4.2 A questão étnico-racial no contexto escolar.....	53
4.3 Relações interpessoais e a construção da identidade das crianças.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	60
APÊNDICES	67
ANEXOS	86

APRESENTAÇÃO

Um pouco da minha trajetória educacional até o mestrado

Este breve memorial tem como objetivo descrever algumas passagens e momentos da minha vida escolar, tanto pelo lado pessoal, quanto profissional. Tais episódios permitem compreender minhas escolhas em relação à pesquisa do mestrado. Isto porque, nele, relato etapas do meu longo percurso educacional, as quais, para mim, tiveram grande significado, tanto pelos exemplos positivos que quero seguir, quanto pelos negativos, que procuro não reproduzir.

Nasci em 1989, numa família humilde cuja manutenção dependia do trabalho de meus pais. Por isso, fui matriculada numa creche ao completar um ano e sete meses de idade. Ou seja, este foi o meu primeiro contato com a escola.

Tenho fortes lembranças deste período, entre os anos de 1991 e 1996. Entre elas, estão momentos simples como as brincadeiras, o tratamento recebido das “tias”, sempre muito carinhosas e atentas, a comida e o seu aroma fascinante, o banho, a segurança que sentia por ter meu irmãozinho estudando no mesmo lugar que eu, as conversas das professoras (que deveriam ser “segredo”, mas nas quais eu sempre prestava atenção), as broncas que levava por causa das minhas “artes”. Lembro-me ainda que adorava mexer no cabelo das “tias”, coisa que elas sempre me deixavam fazer; que gostava de ser ajudante e de participar das apresentações em datas especiais.

Hoje posso afirmar que minha infância foi ainda mais feliz porque passei por lá, pois, além de desenvolver minhas potencialidades, a creche reforçava valores e atitudes que eu já trazia de casa. Todos estes fatores me fizeram entender a importância da educação infantil, a qual, quando “bem desenvolvida”, pode contribuir muito para a formação pessoal de cada indivíduo. Assim sendo, atualmente, na minha atuação como professora, procuro agir com meus alunos, tendo como referência o exemplo pedagógico e afetivo das minhas queridas “tias”. Ou seja, imbuída do desejo de fazer a diferença na vida de cada um deles e de colaborar para o crescimento das crianças que passam por mim, com o mesmo empenho dessas profissionais que contribuíram para a minha formação.

Por outro lado, como mulher negra, ao rememorar minha experiência na educação infantil, observei que as questões étnico-raciais não eram tratadas no ambiente escolar. Na infância, lembro-me apenas das referências familiares e da televisão: na minha casa as mulheres negras (mãe, tias, primas) e na televisão (Glória Maria, Izabel Filardes, Globeleza). Sobre isso, a

relação estabelecida por minha família sempre foi positiva, de aceitação e conscientização da minha negritude.

Minha mãe sempre me dizia: você é uma negra linda! O seu cabelo é lindo! Você não é pior que nenhuma menina branca!

Minha tia sempre ia nos visitar com as unhas bem-feitas e com o cabelo muito bem arrumado, adorava quando ela chegava em minha casa, era uma festa. Sentia orgulho dela e a achava linda. Admirava minha mãe também, linda, brava, sorridente. Quase me batia, quando eu deixava alguém mexer no meu cabelo. Pois, sempre o mantinha com cachos ou tranças muito bem feitos, eu andava feito uma princesa.

Minha mãe arrumava a casa ouvindo samba, músicas das quais eu mais gostava eram as do Martinho da Vila e Clara Nunes. Dávamos lustro no chão da sala bem encerada sambando e depois o chão ficava brilhando. Eu amava e amo aquelas músicas, imaginava as situações contadas pelas letras. Sentia pena de alguns personagens e me via em outros.

Além disso, contava histórias da nossa família, que minha avó, que eu não conheci, contava para ela. A mais marcante delas foi a da minha bisavó materna, que foi escondida dentro de um cesto por três dias para nascer livre. Já havia no Brasil a movimentação para abolição da escravidão, então, minha tataravó, sabiamente, escondeu a filha para que não se separasse dela. Embora, já existisse a Lei do Ventre Livre, minha bisavó nasceria livre, mas teria que ser separada de sua mãe, que ainda era escrava.

Tais situações foram me mostrando a história da minha família e do “meu povo”, foram me ensinando a me valorizar, a me orgulhar de mim mesma. Mulheres como minha mãe e minha tia cumprem um papel importantíssimo na nossa sociedade. São elas que investem em nós. Afinal, a mulher negra é discriminada na sociedade.

Dando continuidade às minhas reminiscências, ingressei no ensino fundamental com 7 anos de idade, numa escola no centro da cidade, fato que fez com que eu perdesse contato e relações com outras crianças de meu bairro e antigos amiguinhos de creche. Apesar disso, como entrei na primeira série sabendo ler e escrever, me sentia um pouco mais segura. Estudei nessa escola todo o ensino fundamental e gostava muito.

Devo destacar que sempre fui uma boa aluna, esforçada, participativa, gostava de reivindicar os direitos dos alunos e de ser representante da turma. Recordo que, na quarta série, reclamei com a Direção da escola a respeito do tratamento recebido pela filha da supervisora, minha colega de classe. Na minha percepção e de outros alunos, ela tinha privilégios como: sair

de sala a toda hora e de fazer as atividades fora do horário estabelecido pela professora. Apesar dos meus esforços, não só nenhuma providência foi tomada, como nos acusaram de estarmos com ciúmes de nossa colega. Aquele foi o primeiro momento, no qual, percebi que não adianta ir contra o sistema, uma vez que a burocracia e o nepotismo estão presentes em nossa sociedade e também dentro da escola.

Algumas situações que ocorreram nos oito anos de Ensino Fundamental (1997 a 2004) valem a pena serem destacadas: a escola em que estudei não tinha prédio próprio. Então, estávamos sempre mudando de sede, o que gerava muito transtorno. Além disso, não tínhamos lugar para as aulas de educação física. Assim, dependendo do professor, eventualmente, tínhamos uma aula bem elaborada, apesar do pouco espaço. Infelizmente, porém, na maioria das vezes e dos anos, a disciplina foi ministrada de maneira insuficiente, transformando-se em uma simples aula de descanso sem objetivos.

Dando prosseguimento ao meu histórico escolar, cumpre dizer que meu ensino médio foi feito junto com o curso técnico. Cursei o Magistério, por falta de opção, num primeiro momento. Jovem e sem outras alternativas, eu não sabia se era aquilo que queria para mim. Mas entrei no curso mesmo assim, se não valesse a pena no final, pensava comigo, seria mais uma experiência no meu currículo.

No decorrer do curso Normal, percebi que os docentes eram diferentes, sua linguagem e metodologias me eram pouco familiares, embora houvesse, entre eles, alguns professores “tradicionais”. Neste período também, tive contato com disciplinas como sociologia, filosofia e psicologia, as quais contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, devido às grandes reflexões que passei a fazer a respeito da condição humana, da minha existência, da minha relação com o mundo e com os outros. Sempre digo que nessa época adquiri um grande conhecimento e tive acesso a uma “cultura” que me era totalmente desconhecida. Foi no Magistério também que vivenciei o confronto existente entre teoria e prática, pois fazia vários estágios, aprendi a me expressar melhor apresentando seminários, participando do coral e do teatro. Destaco ainda a importância de uma professora, que lecionava as disciplinas de sociologia e filosofia e era também coordenadora do curso, na minha vida, porque ela lutava e acreditava na educação, priorizando, inclusive, muitas vezes seu trabalho e dando menos atenção à sua família. Por outro lado, o final do Curso foi um pouco desestimulante, além de estudar à noite, numa escola sem estrutura e com um público bastante variado, havia um professor de física, frustrado e infeliz na profissão, e que, por isso, tentava de todas as maneiras influenciar os alunos negativamente, colocando obstáculos em todos os nossos sonhos e

projetos educacionais. De qualquer forma, o Magistério foi muito importante para mim, porque consegui através dele escolher minha profissão. Além disso, embora o curso não tenha me dado base teórica em matérias como física e química, deixando-me menos preparada para o vestibular nessas áreas, consegui, posteriormente, entrar na universidade. Contudo, sobre o curso Normal, importa ainda dizer que, mais uma vez, as questões étnico-raciais não apareceram nenhuma vez em quatro anos de curso, o que eu não percebia e, portanto, não me inquietava na época.

Entrei na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2010, no curso de Pedagogia, que desejava, em busca da minha realização pessoal e profissional. No começo, foi maravilhoso, a estrutura da faculdade, as aulas, os professores, a aquisição e o acesso a novos conhecimentos e o público super variado. Entretanto, com o passar dos meses, pude perceber que nem tudo era como eu imaginava, que existem falhas no sistema e que a teoria não condiz com a prática, com a realidade, nem mesmo dentro da faculdade. Apesar disso, gostei do curso e me identifiquei com algumas matérias.

Por ter feito magistério, trabalho desde os 16 anos na área, passei por várias instituições. A princípio como estagiária e depois como professora. Experimentei momentos alegres, outros tristes, alguns desestimulantes e muitos surpreendentes. Todo este aprendizado me fez refletir sobre a minha vida e sobre a minha prática profissional.

Durante os três primeiros anos de faculdade, conciliei trabalho e estudos. Na época, trabalhava numa escola particular no mesmo bairro em que morava. No começo, recém-formada no magistério foi tudo ótimo, sentia-me aliviada por ter conseguido um emprego de carteira assinada como professora e, não, como, recreadora. Naturalmente, sentia insegurança, mas a vontade de aprender e trabalhar eram maiores; sem dúvida essa fase foi de extrema importância para minha vida. Porém, no decorrer da faculdade algo foi me incomodando, percebia que não aproveitava o curso da mesma forma que outras colegas, não conhecia a parte de pesquisa, não participava de palestras, reuniões, congressos e os meus estágios eram sempre corridos.

Além disso, passei a refletir sobre a minha prática em sala de aula a partir do que estudava na faculdade, o que acentuou ainda mais minha vontade de me aprimorar, ir além do conhecimento que aprendia nas aulas. Cumpre ressaltar que as aulas sobre alfabetização e fundamentos teóricos metodológicos em português e as professoras responsáveis por essas disciplinas foram fundamentais nesse processo. Foi então, que tomei a decisão de participar de

uma seleção para bolsista e consegui, assim, atuar num projeto de extensão¹ e no grupo de alfabetização: o Alfabetize. Deixei o emprego e passei a viver com a bolsa e, também, com o auxílio transporte, que já recebia. Vale destacar, que isso foi possível graças ao apoio de meus pais, os quais me incentivaram a investir nos estudos e a não me preocupar com a questão financeira naquele momento.

Fiquei no grupo na pesquisa do grupo de alfabetização por seis meses, fazia a pesquisa numa escola de tempo integral em Juiz de Fora. Quando surgiu um edital de pesquisa de iniciação científica na área de diversidade étnico-racial, senti vontade de participar do processo, até porque, as discussões sobre essas questões, nesta época, me inquietavam nas aulas sobre a temática. Discussões que, até então, não estavam presentes na minha trajetória acadêmica.

Assim, consegui a bolsa, saí da pesquisa de extensão, comecei a pesquisar² e a participar do grupo de estudos ANIME (Antropologia, Imaginário e Educação).

Inicialmente, fiquei completamente perdida e me sentia, às vezes ainda me sinto, uma incapaz, sem leituras e conhecimento de mundo. O grupo Anime, além de discutir as questões referentes às africanidades, tem como referencial teórico a Antropologia do Imaginário de Gilbert Durand, discussão completamente nova e num primeiro momento incompreensível para mim.

Apesar dessa angústia inicial, prosseguia com a pesquisa de iniciação e com a participação nas discussões e leituras do grupo. Então, tive a oportunidade de participar de um colóquio em Niterói³. Este evento foi um divisor de águas na minha vida. Conheci pessoas diferentes e, também, outras de quem ouvia falar nos encontros do grupo. Pessoas que me trataram com carinho e respeito, não percebi, entre elas, tratamentos hierarquizados e, sim uma troca mútua de saberes, afinidades e afetividades.

No começo, não entendia nada do imaginário, ficava me perguntando: arquétipo, mitos, imagens, estruturas, regimes? Nada fazia sentido. Conseguia compreender apenas que este era um conceito novo, que buscava redimensionar algo desconsiderado pela modernidade e pelo

¹Projeto de extensão Intitulado: Formação Inicial e Continuada de Professoras Alfabetizadoras, no período de janeiro a julho de 2013. O projeto foi realizado na mesma escola de tempo integral na qual realizei a pesquisa de mestrado.

²Projeto de Iniciação Científica intitulado: Formação de professoras para a diversidade étnico-racial: estudo documental nos cursos de licenciatura das universidades públicas no estado de Minas Gerais, no período de julho de 2013 a julho de 2014.

³V colóquio Internacional Educação, Imaginário, Mitanálise e Utopia, UFF, Niterói-RJ, 2013.

ocidente: a imaginação.

As discussões sobre relações étnico-raciais me fizeram sair do meu lugar; nunca havia parado para pensar de uma forma crítica e reflexiva sobre a situação do negro no país. Muitas vezes, eu assumia o discurso do colonizador, como dizia o pensador Fannon. Embora, tivesse conversas e apoio em casa em relação ao assunto, isso não era o suficiente para me fazer refletir profundamente a respeito. Lembro-me, agora, que uma vez na creche, eu não quis dançar quadrilha com um menino, porque ele era gordo e negro. Ou seja, as pesquisas no grupo me levaram a repensar meus próprios comportamentos em relação ao tema.

Diante disso, no trabalho de conclusão de curso em 2014, resolvi pesquisar sobre a infância e as questões étnico-raciais. Acredito que toda a minha relação com a minha infância e o contato com o tema na faculdade me levaram a questionar e a querer saber mais sobre o assunto.

Assim sendo, realizei um trabalho bibliográfico, levantei nove artigos da ANPEd apresentados no GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e no GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) e analisei os últimos cinco anos de reuniões. Os resultados dessa pesquisa, mostraram-me que os estudos na área ainda são tímidos, revelando a necessidade de se criar políticas igualitárias na educação infantil e, também, de se desenvolver pesquisas e estudos nessa área.

Após esse momento de finalização do curso de pedagogia, com os resultados da pesquisa e o TCC em mãos, surgiu, então, a vontade de ingressar no mestrado e dar continuidade à pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Eu já tinha uma ideia de como a questão étnico-racial vinha se moldando na infância em alguns lugares, dos estudos realizados e da importância da temática, quando ingressei no mestrado em 2015.

Por fim, em minha pesquisa de mestrado, procurei conhecer, através da observação participante qual a relação e a compreensão das crianças sobre as questões étnico-raciais, a partir da cultura ou grupo cultural em que estão inseridas e o reflexo disso dentro da sala de aula.

Organização da Dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado Infância e questão étnico-racial, apresento algumas reflexões sobre as concepções de infância e a antropologia da criança, a importância de se trabalhar com a temática étnico-racial na educação infantil e também uma revisão bibliográfica dos artigos que abordam o assunto nas reuniões anuais da ANPED.

No segundo capítulo, são expostos os conceitos e os princípios do referencial teórico. A escolha pela *Antropologia do Imaginário* se deve ao fato de que tal escopo teórico nos permite compreender as imagens e as representações dos educandos acerca do tema das relações raciais, como também, nos possibilite pensar uma educação que não desconsidere a imagem, a emoção e a afetividade. Pelo contrário, nos leva a conceber um processo pedagógico que valoriza outras formas de ensinar e aprender, levando em conta a capacidade de representar simbolicamente, unindo a dimensão racional e sensível, a qual precisa ser considerada na educação.

Posteriormente, no terceiro capítulo, constam contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos.

O quarto capítulo, *o imaginário de crianças da educação infantil sobre as questões étnico-raciais*, está dividido em quatro subseções. A primeira abarcando a situação das relações étnico-raciais dentro da escola. Na segunda parte, abordo a violência dentro dessas relações e o reflexo disso na educação. No terceiro momento realizo uma análise sobre as relações étnico-raciais dentro da sala de aula. Por fim, no quarto capítulo apresento uma reflexão sobre as relações interpessoais e a construção da identidade das crianças.

Por último, nas considerações finais explico minhas (in) conclusões a respeito deste trabalho.

Nos anexos e nos apêndices constam os relatórios do campo, as letras das músicas cantadas e o resumo das histórias dos livros contados para as crianças e, por fim, algumas fotos da sala de aula.

I - INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS⁴

No presente capítulo fazemos uma reflexão sobre o conceito de infância na modernidade e sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na educação infantil.

Os documentos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) colocam as crianças como sujeitos de direitos sociais.

No que diz respeito à Educação Infantil, partimos do disposto na (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), cujo art. 29º prevê que esta seja um direito das crianças:

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

Ou seja, as crianças são cidadãos de direito que, independentemente de sua história, origem, cultura e/ou do meio social em que vivem, tem garantidos legalmente direitos inalienáveis, que são iguais para todas (DIAS e FARIA, 2007).

O modelo de infância que ainda perpetua em algumas sociedades, foi criado pela Europa e é um modelo hegemônico, adultocêntrico, no qual, a criança é tida como incapaz e acautelada. Com o avanço das pesquisas na área, tal modelo começa a ser questionado e vem surgindo a concepção de que a infância é uma construção social e de que as crianças são sujeitos reais, presentes em todas as sociedades.

Como o conceito de infância é histórico, socialmente construído e criado pela sociedade ocidental, a visão de criança que temos e que construímos é equivocada. Uma vez que, não valorizamos e negamos as crianças e as infâncias. É preciso enxergar as crianças como sujeitos, não estabelecendo uma relação unilateral do adulto para a criança.

Segundo Krammer (1999)

As crianças são seres sociais, têm uma história, pertencem a uma classe social, estabelecem relações segundo seu contexto de origem, têm uma linguagem, ocupam um espaço geográfico e são valorizadas de acordo com os padrões do seu contexto familiar e com a sua própria inserção nesse contexto. Elas são pessoas, enraizadas num todo social que as envolve e que nelas imprime

⁴ Partes deste capítulo foram apresentadas como TCC em Pedagogia no ano de 2014 e como forma de pôster na 37ª reunião anual da ANPED em 2015.

padrões de autoridade, linguagem, costumes. Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização. (KRAMMER, 1999, p.1)

A antropologia da criança traz contribuições significativas para os estudos sobre a criança e sobre a infância, pois:

(...) Procuram apreender as diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos. Subsídiam, da mesma forma a compreensão dos universos autônomos e da autonomia do mundo infantil, compreendendo esse universo infantil não mais como um reflexo no mundo adulto, mas como a passagem do universo infantil para o universo adulto constituída de uma transformação qualitativa e não quantitativa (...) (BUSS-SIMÃO, 2007, p.4)

A Cultura é um sistema simbólico racional ou irracional, e as crianças, assim como os adultos criam, produzem sentidos e dão significados para as relações e as interações sociais.

Segundo Cohn (2005) a infância é um modo particular e não universal de pensar a criança. “O estudo histórico de Philippe Ariès sobre a *A criança e vida familiar no Antigo Regime* mostra que a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente”. Por isso, é interessante pensar numa antropologia da criança”.

Existem vários modos de ser criança e aprender. As crianças são atores sociais e, portanto, objetos legítimos de estudo, pois atuam criando relações.

A autora apresenta dois conceitos (o de criança como ator social e o de criança como produtora de cultura) que ajudam a pensar a criança e entender o papel da mesma na sociedade.

A criança atuante

tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papeis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação de papeis que assume e suas relações. (COHN, 2005, p.p.27,28)

A criança produtora de cultura não é apenas produzida pelas culturas, ela não apenas aprende as coisas e as reproduz, ela produz e formula sentidos para o que está ao seu redor.

A questão deixa de ser apenas como e quando a criança a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. Portanto, a diferença de entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. (COHN, 2005, p.33)

Dessa forma, é interessante pensarmos em culturas infantis, já que, reconhecemos a criança como ser atuante e como produtora de cultura. Não podemos negar as particularidades socioculturais e universalizar a criança e a infância.

Os campos de estudos sobre a infância como a geografia da infância, a sociologia da infância, permitem compreender as concepções de infância que estão presentes na sociedade e nas escolas trazendo contribuições importantes para a área.

Para discutir a questão étnico-racial, cumpre inicialmente destacar que o negro, por conta do processo histórico da escravização e da estrutura desigual da sociedade brasileira, por muito tempo não foi considerado sujeito e suas contribuições culturais não puderam aparecer nos debates acerca da identidade e dos saberes da sociedade brasileira.

Neste enquadre, é possível entender a importância de instrumentos legais como a Lei 10.639/2003, que transcreve-se abaixo:

"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.

§ 2º 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 Histórias Brasileiras.

Segundo Silva (2013):

A Lei 10.639/2003 é um marco na educação brasileira, na construção da democracia em nosso país. Um símbolo das lutas dos distintos grupos e entidades do Movimento negro, da persistência das famílias negras, das estratégias da comunidade negra para que suas crianças e seus jovens pudessem frequentar os bancos escolares e universitário, mais do que isso tivessem reconhecida a decisiva contribuição dos escravizados e de seus descendentes, para a construção da nação brasileira. (SILVA, 2013.p.1)

No ano de 2008, a lei 11.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas.

As mudanças na lei foram relevantes, Silva (2013, p.1) considera:

Exemplo de persistência, os negros, assim como os povos indígenas têm mantido suas raízes originárias, apesar de todas as atrocidades sofridas, dos reiterados esforços para eliminá-los física ou simbolicamente. As referidas leis são expressão de política pública de reconhecimento substancial da participação de indígenas, de negros na história e na cultura brasileira.

Os negros trouxeram contribuições para a sociedade e para escola, mostrando que somos seres cognitivos e culturais, e a nossa cultura vai de encontro com a cultura ocidental eurocêntrica, que oprime, exclui e desumaniza tudo e todos que “fogem” da regra imposta. Nesse sentido, políticas públicas que garantam direitos são de suma relevância e a referida lei “cria condições para que se superem estereótipos a partir dos quais se têm formulado julgamentos precipitados, incorretos a respeito de nós negros, do nosso modo de viver, conviver, pensar, agir, construir e compartilhar conhecimentos” (SILVA, 2013, p. 2).

No que diz respeito à Educação Infantil e as relações étnico-raciais as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010) estabelecem que:

As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.

Nesse sentido, um trabalho com a temática na Educação Infantil, etapa na qual as crianças começam a construir sua identidade é de extrema relevância, pois, permitirá às crianças uma maior consciência de si, de sua história e de sua cultura.

Bento (2012) observa:

Nesse período, elas se conscientizam das diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – “Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de outro? ”. Se uma criança negra se sente bem com o seu corpo, seu rosto e seus cabelos, e uma criança branca também se sente bem consigo mesma, pode haver respeito e aceitação entre elas. Essa é a importância do trabalho com a promoção da igualdade racial nesta etapa. Se houver uma intervenção qualificada que não ignore a “raça” como um componente importante no processo de construção da identidade da criança, teremos outra história sendo construída. (BENTO, 2012, p.9)

Porém, é necessário trabalhar efetivamente pelo cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para evitar a política de fingimento apontada pelo professor Roberval (2011) quando comenta a situação do ensino da língua estrangeira, o professor enfatiza que o texto das leis brasileiras não é espelhado pela realidade das escolas públicas, gerando um fosso que ainda precisa ser transposto. Segundo Oliveira (2011):

[c]riar leis e regulamentações para reger o sistema público de ensino e não prover meios para que a lei se concretize é adotar uma política do fingimento. Descreve-se no papel a realidade desejável, perpetra-se legal e verbalmente um futuro por fazer-se, mas cruzam-se os braços e faz-se de conta que o verbo se fará carne espontaneamente. (OLIVEIRA, 2011, p.84)

Alguns estudos encontrados sobre a infância e as relações étnico-raciais ilustram tal situação (CAVALLEIRO, 2006; AMARAL, 2011; CRUZ, 2015; GAUDIO, 2015). Pois, os casos de racismo, discriminação e preconceito são recorrentes dentro das instituições. Conforme Cavalleiro (2006):

(...) A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil – familiar e escolar. (...) É, portanto, indispensável a elaboração de um trabalho que promova o respeito mútuo, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre elas sem receio e sem preconceito(...) (CAVALLEIRO, 2006, p.p. 38,101)

Ambos os estudos foram realizados em escolas de educação infantil e é possível identificar práticas preconceituosas e discriminatórias nas instituições, seja por parte dos alunos

ou dos professores. A questão racial está presente de forma marginalizada na educação e atravessa as relações sociais e culturais presentes dentro da escola, as crianças reproduzem “de modo próprio muitos dos preconceitos e estereótipos existentes no contexto social em que vivenciam” (GAUDIO, 2015, p.13).

O trabalho educação das relações na educação infantil justifica-se, pois:

A possibilidade de as crianças receberem uma educação de fato igualitária, desde os primeiros anos escolares, representa um dever dos profissionais da escola, pois as crianças dessa faixa etária ainda são desprovidas de autonomia para aceitar ou negar o aprendizado proporcionado pelo professor (...) promover uma educação para o entendimento das diferenças étnicas, livre de preconceitos, representa uma possibilidade real da formação de sujeitos menos preconceituosos nas novas gerações (CAVALLEIRO, 2006, p.38).

A educação infantil e as relações raciais são de extrema importância para as crianças e para a sociedade, pois é possível cultivar práticas e conhecimentos que contemplem a diversidade e que permitem aos sujeitos compreenderem e se sentirem parte da sua comunidade, da sua cultura, combatendo práticas e ações preconceituosas e discriminatórias. Acreditamos que é possível um trabalho com a diversidade étnico-racial na educação infantil, logo, de acordo com Cavalleiro (2006):

Compreende-se que o reconhecimento positivo das diferenças deve ser proporcionado desde os primeiros anos de vida. Para tornar a pré-escola um espaço positivo ao entendimento das diferenças étnicas, é necessário observarmos o processo de socialização atualmente desenvolvido no espaço escolar, que, conforme demonstrado por diversos estudos e pesquisas, parece ignorar essa questão. Contudo, a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os demais cidadãos. (CAVALLEIRO, 2006, p. 26)

É preciso que os professores tenham formação e um olhar crítico e reflexivo para lidar com as questões de gênero, raça e sexualidade na escola, compreendendo as relações multiétnicas e plurais que acontecem no âmbito educacional, combatendo o racismo e a discriminação e contribuindo para a elaboração de novas práticas pedagógicas.

1.1. Revisão bibliográfica

Na presente seção, serão analisados nove artigos da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), com o objetivo de investigar o que os estudos sobre relações raciais e infância tem nos mostrado acerca do assunto nas escolas e na sociedade.

A escolha por trabalhos apresentados na ANPED se deu por causa do espaço legítimo que ela ocupa no meio da pesquisa educacional.

Restringiu-se a análise dos trabalhos apresentados no GT 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos) e no GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), analisando os últimos cinco⁵ anos de reuniões e trabalhos apresentados, foram encontrados artigos da 34^a reunião (2011), 35^a reunião (2012), 36^a reunião (2013) e 37^a reunião (2015) anuais da ANPED.

Foram analisados os seguintes textos: na 34^a reunião anual: Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte, de Débora Cristina de Araújo (2011) – GT 21; Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola; de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2011) – GT 21; na 35^a reunião anual: Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura de Claudia Alexandre Queiroz e Mailsa Carla Pinto Passos (2012) – GT 21; A-IAN-MADÊ? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade, de Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2012) – GT 21; O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais, de Maria Walburga dos Santos (2012) – GT 21; na 36^a reunião anual: Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos; de Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva (2013) – GT 21; Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar; de Sandra Regina Simonis Richter e Maria Carmen Silveira Barbosa (2013) – GT 7; “Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre as perspectivas das crianças”, de Eduarda Souza Gaudio (2015) – GT7 e Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas, de Silvia Helena Vieira Cruz (2015) – GT7.

Os artigos foram escolhidos a partir da leitura dos resumos e dos trabalhos na íntegra, que tratam das temáticas das relações étnico-raciais e escola/ educação infantil. Após leitura

⁵ Os últimos cinco anos foram contados a partir de 2011, uma vez que, em 2015 eu ainda estava cursando as matérias obrigatórias e escrevendo esta parte da dissertação. Portanto, as considerações sobre os artigos terminam no ano de 2015. Este recorte temporal foi escolhido também, para compreender melhor a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, visto que em 2013, completou dez anos da implementação Lei 10639/2003.

atenta foram divididos três grupos⁶ para análise. Os grupos são: Literatura Infanto-juvenil e as Questões Étnico-raciais; Relações Étnico-raciais e Sociais na Educação Infantil; Educação em Espaços Não escolares ou das Comunidades Quilombolas. Após análise dos grupos, há uma breve consideração sobre a importância da diversidade étnico-racial na educação infantil.

1 – Literatura Infanto-juvenil e as Questões Étnico-raciais:

A discussão sobre diversidade étnico-racial na literatura infanto-juvenil tem se tornado algo comum no meio acadêmico.

O artigo: ‘Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte’, de Débora Cristina de Araújo (2011) é um estado da arte sobre as pesquisas e trabalhos desenvolvidos nesse campo. A autora faz uma breve contextualização histórica envolvendo a literatura infanto-juvenil e as abordagens teóricas sobre relações raciais, utilizando, sobretudo o mote da polêmica a respeito do parecer 15/2010⁷ – CNE. (ARAÚJO, 2011p. 3).

A pesquisadora destaca que existem dois grupos de pesquisas, um sobre a explicitação do racismo, tanto no conteúdo quanto nas ilustrações. E outro sobre as novas configurações do racismo literário. Essas obras são basicamente do século XX e início do século XXI.

Sobre o primeiro grupo analisado, a explicitação do racismo, Araújo (2011) analisa a obra do autor Paulo Vinícius B. da Silva (2007), que realizou um estado da arte, no qual apresenta resultados significativos:

[...] no que se refere ao tratamento de personagens negros e brancos, são relativamente tênues as mudanças observadas pelas pesquisas no discurso da literatura infanto-juvenil brasileira. Os nossos leitores infanto-juvenis continuam convivendo com discursos literários que difundem a hierarquia entre brancos e negros e que discriminam a não-brancos. (SILVA apud ARAÚJO, 2011, p.3).

⁶ Categorias divididas como no artigo de OLIVEIRA, Julvan Moreira de; LOPES, Jader Janer Moreira. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. In **REVEDUC**, vol. 9, nº 2. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2015, pp. 227-248.

⁷ Parecer CNE/CEB Nº15/2010, aprovado em 1º de setembro de 2010 - “orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista”.

O autor apresenta dois quadros com as principais características encontradas nas obras literárias dos anos 1980 e 1990 e posteriormente compara as características anteriores com as de pesquisas mais recentes.

Nas décadas de 80 e 90 há uma reiteração da explicitação do racismo e uma amostra de como políticas estabelecidas para uma ação antirracista ainda eram precárias.

A discussão sobre desigualdades raciais nas décadas de 1980 e 1990, as manifestações do movimento negro, as pesquisas sobre desigualdades estruturais, as críticas ao mito da democracia racial, o funcionamento de órgãos de combate à discriminação ligados a diversas esferas de governo parecem ter repercutido de forma branda e selecionada no discurso midiático (SILVA apud ARAÚJO, 2011, p.4).

Nas últimas décadas houve mudanças, por que se desenvolveu uma tendência de reconhecimento e valorização da diversidade humana, configurando de maneira diferente o racismo. Foi possível chegar a esta conclusão, pois o segundo grupo que foi pesquisado (as novas configurações do racismo literário) apontam novos resultados sobre a diversidade étnico-racial e a literatura infanto-juvenil.

No segundo grupo pesquisado os resultados que serão apresentados ainda são referentes à pesquisa de Paulo Vinícius B. da Silva (2007) nas décadas citadas anteriormente, Araújo (2011) propõe uma apresentação descritiva e analisa ainda as pesquisas e obras dos autores: Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006), Luiz Fernando de França (2006), Leda Cláudia da Silva Ferreira (2008), Paulo Sérgio Pestana (2008) e Ana Carolina Lopes Venâncio (2009).

De acordo com a pesquisadora:

A pesquisa de Maria Anória de Jesus Oliveira (2003) teve como foco a análise de “personagens negros na Literatura infanto-juvenil brasileira em narrativas publicadas entre 1979 e 1989” (OLIVEIRA, 2003, p. 17). Incidindo sobre publicações reeditadas e/ou sobre produções de autoras/es consagradas/os nesse período, a pesquisadora elaborou categorias analíticas sobre personagens negras buscou verificar se houve inovações quanto à caracterização de tais personagens de modo a romper com a estereotipia já apontada por outros estudos (OLIVEIRA, 2003) (ARAÚJO, *ibidem* p.6).

As obras “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (1986) e “Menino Marrom”, de Ziraldo (1986) apresentam pontos positivos em relação às questões raciais, pois

os personagens são felizes e lidam bem com sua raça. A autora identificou, porém que Oliveira (2003) observa nas obras a doutrina do branqueamento e o mito da democracia racial por meio da mestiçagem. A única obra literária que apresenta um enredo que privilegie a diversidade étnico-racial segundo Oliveira (2003) é *A cor da ternura*, de Geni Guimarães, de 1989.

Segundo Araújo (2011) A pesquisa de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006) representou um importante estudo para a compreensão de aspectos particulares do PNBE, sobretudo no que diz respeito à articulação entre gênero e raça, por ter como objetivo analisar:

[...] as representações de gênero, raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional de Biblioteca da Escola do ano de 1999 [...] [tendo como] aportes os Estudos de gênero e Estudos Culturais para dar conta de como tais representações se articulam para engendrar a branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo (KAERCHER apud ARAÚJO, 2011, p.8).

Ainda sobre a pesquisa de Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher (2006), Araújo (idem) destaca que:

Para a autora, esse estudo possibilitou o estabelecimento de conceitos denominados por ela de ‘reificação da branquidade, radialização da negritude, masculinização e periferização da feminilidade’ (KAERCHER, 2006, p. 13, destaques da autora), com o objetivo de ‘dar conta das elaboradas estratégias discursivas que possibilitam a circulação, nas obras analisadas, de discursos hegemônicos, residuais e emergentes de cada uma das categorias analisadas – gênero e raça (KAERCHER, 2006, p. 191) (ARAÚJO, 2011, p. 9).

Araújo (2011) identificou que a obra de Luiz Fernando de França (2006), aponta para uma abordagem diferente da assumida por Maria Anória de Jesus Oliveira (2003), o autor não enxerga o enaltecimento de personagens negras nas obras: *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986) e *O menino marrom*, de Ziraldo (1986), como um exagero. França (2006) analisou a representação da personagem negra na literatura infantil desde o seu início e pelo período compreendido entre as décadas de 1920 e 1950, os resultados encontrados foram:

Através destas obras verifica-se que, se na primeira metade do século XX, a literatura infantil nacional conserva estereótipos do negro, a produção contemporânea sob influência da negritude e do próprio movimento negro, numa tentativa de eliminação do racismo, lança mão de outras formas de

representação, tais como: inserção de traços e símbolos da cultura afro-brasileira; representação dos mecanismos de resistência para enfrentar os preconceitos e a realidade social; consciência crítica da escravidão; valorização da identidade afro e das diferenças culturais. Nesse sentido, a presença do negro na literatura infantil brasileira participa de um processo que vai da manutenção à desconstrução do estereótipo negativo (FRANÇA apud ARAÚJO, 2006, p.p 8-9).

Araújo (2011) indica uma opinião divergente da de França (2006). Segundo ela:

Discordando do autor sobre a perspectiva de que, ao enfatizar de forma exagerada os atributos físicos das personagens está-se construindo um modelo de literatura que valoriza personagens negras, pode-se considerar que isso não exime o fato de, no campo das interpretações ideológicas, essa ênfase transmutar-se em ideologia racista em que se reforçam veementemente características físicas como sendo as principais ou mais importantes do ser humano negro (ARAÚJO, 2011, p.9).

O estudo de Leda Cláudia da Silva Ferreira (2008) analisou o perfil das personagens negras contidos nos contos brasileiros, selecionados pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). A pesquisa promoveu:

[...] questionamentos variados acerca do perfil sociocultural das personagens (gênero sexual, idade, estrato social, cor/raça), da temática e do gênero literário. Investigaram-se, também, questões relacionadas ao autor, ao ilustrador, ao tradutor; bem como, aos dados técnicos das obras (FERREIRA apud ARAÚJO, 2011, p. 11).

De acordo com a autora a pesquisa de Paulo Sérgio Pestana (2008) analisou as obras *Nó na Garganta* (1991), de Mirna Pinsky, e *A cor da Ternura* (1998), de Geni Guimarães e suas personagens principais Tânia e Geni, respectivamente. A análise mostra “que as identidades culturais não são fixas nem acabadas e que uma mesma personagem pode comportar vários exus: submissos, resistentes, trickstersoulingüistas divinos”. (PESTANA apud ARAÚJO, 2011, p.11).

A pesquisa de Ana Carolina Lopes Venâncio (2009) analisou 20 obras do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), visando à presença de diversidade, gênero, raça, idade e deficiência. Os resultados mostram que ainda há uma manutenção das relações hierarquizadas, que o personagem branco é idealizado e que um padrão no qual não cabe a diversidade é imposto, a diferença é vista como algo conflituoso e as desigualdades são

perpetuadas nos discursos. Verificou-se na pesquisa que a sub-representação de um “índice de branquidade” foi de 6,9, personagens brancas para cada negra, Venâncio (2009) concluiu que:

[...] mesmo com a interferência da SECAD, para inserir a presença de obras de outras etnias em cada um dos acervos, valorizando negros (as) e/ou indígenas, a desigualdade se mantém alta quando comparada com estudos anteriores. Pode-se interpretar tal resultado como indicativo da solidez da “branquidade normativa”, do branco como representante da espécie, fato manifesto nos discursos da literatura infanto-juvenil distribuída pelo PNBE, a despeito das diversas críticas e mobilizações sociais. Dessa maneira, observa-se que a branquidade ainda se faz norma, apesar dos movimentos reivindicatórios de grupos engajados na luta social e de leis que determinam a exploração da riqueza da cultura africana (BRASIL, 2003) e por meio da atuação de órgãos como a SECAD. (VENÂNCIO apud ARAÚJO, 2011, p.p 12,13).

Foi verificado um resultado inovador referente à população indígena, pois o percentual de personagens encontrado no acervo foi maior que o percentual de indígenas da população brasileira. As obras encontradas no acervo do PNBE valorizam a cultura indígena e representam bem os personagens.

Depois da análise de todas essas pesquisas e autores Araújo (2011) observa que:

Do ponto de vista da necessidade de valorização da diversidade, pode-se interpretar esse último resultado apresentado como um avanço significativo. Contudo, observando a ausência de representatividade de um segmento da população brasileira que corresponde a aproximadamente 50%, é possível inferir sobre uma possível compreensão de órgãos gestores responsáveis pela aquisição de obras literárias infanto juvenis (em particular o PNBE) de que ao contemplar apenas um “segmento da diversidade” estaria dando conta de toda a “diversidade” (ARAÚJO, 2011, p.13).

O artigo intitulado: Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura de Claudia Alexandre Queiroz e Mailsa Carla Pinto Passos (2012) é resultado do trabalho com crianças de 4 e 5 anos de uma escola pública de Educação Infantil, as autoras compartilharam com as crianças um texto literário e utilizaram o livro *Chuva de Mangas*, de James Rumford (2005), as autoras defendem que devemos olhar atentamente para as histórias únicas que são retratadas nos clássicos da literatura e na ideologia-discurso do branqueamento presentes na sociedade. O livro retrata a história de Tomás, uma

criança que vive no Chade e as mangas possuem valor simbólico para ele, sua família e grupo social/étnico ao qual pertence.

Sobre o trabalho desenvolvido as autoras observam:

Nossa intenção era compreender os processos identitários dessas crianças afro-brasileiras habitantes da periferia de um centro urbano, o que implicava em confrontarmos-nos com a disputa simbólica muito específica presente neste cotidiano de crianças afro-brasileiras de periferia em uma sociedade como a nossa, onde foi historicamente construída uma falsa ideia de democracia racial (QUEIROZ e PASSOS, 2012, p. 2).

Queiroz e Passos (2012) destacam que a branquidade é uma normalidade nas histórias literárias, e que os heróis que circulavam na escola surgem de tal elemento, a escolha do livro justifica-se então, “as maçãs segundo elas fazem parte do nosso imaginário como símbolo/metonímia de uma determinada cultura e de determinadas práticas, interessa a elas pensar o que está em jogo quando substituímo-las por mangas no currículo, quando promovemos um deslocamento” (QUEIROZ e PASSOS, 2012, p.3).

Sobre a escola as autoras observam que:

É importante destacar aqui que estamos tratando de um lugar onde, apesar das educadoras manifestarem-se bastante atentas à questão da fundamentalidade da imagem e da palavra, como signos, para a produção— ou não - de estereótipos e de preconceitos no cotidiano, ainda há pouco tempo circulavam ali, naturalizados, os modelos de histórias de heróis brancos europeus e de maçãs, das princesas da Disney e de representações de crianças desenhadas com os cabelos muito amarelos, que absolutamente não existem, já que ninguém tem os cabelos amarelos. Nem no Brasil e nem em lugar nenhum. Como signos da cultura, circulam ainda circulam as imagens de crianças e adultos brancos, representados como heróis. Foi na busca do diálogo polifônico com este conjunto de representações - que vale lembrar que não estão presentes somente na escola (nem somente nesta escola), mas na sociedade - que decidimos contar outras histórias, que apresentam/ demonstram/ exemplificam outras referências possíveis. (QUEIROZ e PASSOS, 2012, p. 5).

As autoras observam que texto e ilustração relacionam-se numa produção literária e que na educação infantil a ilustração também enuncia e dialoga com que está escrito

A experiência do trabalho com o livro Chuva de Mangas foi importante para as crianças, já que, permitiu a vivência com outra infância parecida com a deles. As autoras utilizaram

vários instrumentos (teatro, livro, vídeo) para perceber como as crianças se identificavam com a história de Tomás e também com e sua própria história.

Sobre a relevância do trabalho desenvolvido, Queiroz e Passos (2012) anunciam que a discussão sobre maçãs e manga as levou a pensar em outros signos da cultura, sobre narrativas, práticas e silenciamentos presentes no *tempoespaço* escolar. (QUEIROZ E PASSOS, 2012, p. 10). Destacam também que é possível aprender com crianças desde que tenhamos uma atitude respeitosa e atenta de escuta.

Ambos os artigos que abordam a literatura infanto-juvenil e a diversidade étnico-racial apontam que personagens negros ainda são tratados nos livros como inferiores e que existe um discurso e padrão da branquidade presente nas obras literárias que expressa o preconceito e a discriminação. Porém mostram obras que exaltam a negritude, a diversidade étnico-racial e cultural e que é possível apresentar às crianças e jovens tais obras.

2 - Relações Étnico-raciais e Sociais na Educação Infantil:

Os artigos: Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola; de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2011); Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura; de Claudia Alexandre Queiroz e Mailsa Carla Pinto Passos (2012); Relações étnico-raciais e educação infantil: ouvindo crianças e adultos; de Lucineide Nunes Soares e Santuza Amorim da Silva (2013); Entre Mia Couto e Michel Vandebroek: outra educação da infância por inventar; de Sandra Regina Simonis Richter e Maria Carmen Silveira Barbosa (2013); Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre as perspectivas das crianças, de Eduarda Souza Gaudio (2015) e Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas, de Silvia Helena Vieira Cruz (2015); tratam da infância e das relações sociais e étnico-raciais que são estabelecidas na infância dentro da escola de educação infantil.

Amaral (2011) destaca a sociologia da infância que visa o fazer e o querer das crianças e não o que os adultos querem que as crianças façam, que é preciso compreender a infância como uma construção social e que existe uma variedade de infâncias.

Esclarece que há diferenças conceituais apresentadas por Sarmiento (2005) entre infância e criança.

O autor delimita as diferenças semânticas e conceituais, entre infância e criança, esclarecendo que infância significa a categoria social do tipo geracional, e criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, a uma etnia, etc (AMARAL, 2011, p. 1).

A pesquisa de campo da autora foi desenvolvida numa escola no Município de Curitiba, no 1º ano do ensino fundamental.

Gênero, idade, classe e relações raciais, foram aspectos observados pela autora nas situações diárias da escola.

Sobre a importância do seu trabalho a autora observa que:

Com relação às interações, merecem destaque as estratégias criadas pelas crianças para ora atender, ora subverter a ordem vigente, sendo que esse não é um processo competitivo ou individualista, pois em geral as crianças se organizam para alcançar juntas as metas propostas. Outro aspecto relevante, que ficou bem marcado ao longo do texto, foram os diálogos das crianças, pois indicaram que elas possuem um refinado conhecimento sobre o mundo, demonstrando aguçada perspicácia ao abordar temáticas como gênero, classe e relações raciais (AMARAL, 2011, p. 15).

Como citado no capítulo anterior Queiroz e Passos (2012), utilizaram o livro “Chuva de Mangas”, para desenvolver um trabalho com crianças da educação infantil. Segundo as autoras:

Nosso trabalho, no que se refere à infância na contemporaneidade, assume o desafio de compreendê-la nas especificidades de cada contexto e nas complexidades que se apresentam, guardadas as devidas diferenças culturais, histórico/sociais/materiais e regionais. Sobre a relação de adultos e crianças, que por sua vez está relacionada à visão do lugar que a infância ocupa na sociedade, e que varia de sociedade para sociedade, enfim, nos seus múltiplos contextos, penso ser possível estabelecer pontos em comum entre a infância a partir do herói Tomás no conto “Chuva de Manga” e as infâncias das crianças afro-brasileiras desta escola de Educação Infantil (QUEIROZ e PASSOS, 2012, p.p.7-8).

Richter e Barbosa (2013) propõem em seu artigo pensar na educação de crianças como algo que vai além da precoce escolarização.

Destacam que segundo Mia Couto⁸, somos capazes de criar e sonhar com um mundo diferente. Observam que estamos em dívida com as crianças, pois tiramos-lhes o direito de ser crianças, defendem a infância vivida pelas crianças.

Para alcançar a concepção de infância escolheram os autores Mia Couto e Michel Vandebroek, porquanto:

Ao abordarem a infância (Mia Couto) ou a educação das crianças (Michel Vandebroek), os autores contemplam os corpos, a linguagem, especialmente, a oralidade, o tempo, a memória, a história, a ficção, a sensibilidade, isto é, formulam narrativas que permitem enfrentar a complexidade da educação da infância. A educação da infância precisa da poesia, da ficção, de outras referências que não sejam endógenas à educação, das teorias que convencionalmente ordenaram a educação, nem nas atualmente preponderantes inspiradas apenas no treinamento para o mercado, na competição, na preparação de um futuro (RICHTER e BARBOSA, 2013, pp. 3-4).

Soares e Silva (2013) observam como as relações raciais vão se configurando, na educação infantil, numa escola do município de Teófilo Otoni- MG.

As autoras estabelecem um diálogo com a Antropologia e com a Sociologia, segundo elas é preciso pensar nas crianças a partir de sua cultura. As análises realizadas mostram que é necessário fortalecer as políticas públicas que garantam a diversidade étnico-racial na educação infantil de forma contínua e intencional.

Abordam aspectos como a formação do professor, o currículo, o Projeto Pedagógico e a educação para a igualdade étnico-racial.

Diante do trabalho que foi realizado, as pesquisadoras percebem que ainda há diferenças no tratamento de crianças brancas e negras e mostram:

Esta pesquisa juntamente com as demais pesquisas que também fizeram a interlocução entre esses dois campos supracitados evidencia que as crianças negras continuam a vivenciarem, na escola, práticas preconceituosas e discriminatórias. Escutam explicitamente frases, palavras, gestos que depreciam suas características fenotípicas, e, nesse contexto, vêm configurando identidades negativas no que se refere ao seu pertencimento étnico-racial. Nessa direção podemos inferir que a partir dos dados encontrados e analisados, na escola pesquisada, bem como nas demais escolas de educação infantil do município e região ainda podemos encontrar muitas

⁸ Escritor Moçambicano, suas obras são de extrema importância para a literatura, como também para a valorização da cultura Africana.

crianças negras vivenciando práticas e relações como as evidenciadas nessa investigação ou até piores (SOARES e SILVA, 2013, p.11).

Gaudio (2015) investigou as interações entre crianças de 4 e 5 anos sobre as relações étnico-raciais num Centro de educação infantil público em Santa Catarina. Observou as relações que as crianças estabelecem entre si e com seus pares e como expressões sobre a cor da pele e o formato do corpo estão presentes no cotidiano dos alunos e constituem suas identidades. Identifica que o padrão de beleza pautado na magreza e branquitude está presente e se manifesta na educação infantil.

A autora observa que:

(...) as crianças demonstraram através das relações efetivadas com seus pares que a dimensão étnico-racial esteve sempre associada aos aspectos corporais de gênero, desempenho, forma, cor e estatura. Em suas brincadeiras, ações e diálogos as crianças demonstravam suas concepções acerca da categoria étnico-racial, reproduzindo de modo próprio muitos dos preconceitos e estereótipos existentes no contexto social em que vivenciam. (GAUDIO,2015, p.13)

Cruz (2015) realizou sua pesquisa na perspectiva walloniana numa creche pública, com crianças de três anos e buscou indagar se e como crianças de três anos percebem as diferenças físicas decorrentes da pertença étnico-racial e lidam com a discriminação racial. Para isso, a pesquisadora ouviu as crianças e realizou um trabalho com histórias sobre discriminação e preconceito, que permitiu que as crianças tivessem maior respeito e valorização pelas diferenças. No trabalho, fica evidente a necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores da educação infantil e há um destaque para duas ideias importantes quando o assunto é a discriminação étnico-racial entre crianças de três anos, são elas:

(...) as condições sociais têm um peso bastante relevante, mas as experiências vividas concretamente pelas crianças dão um sentido peculiar ao que elas se apropriam, aos sentidos que elas atribuem às coisas; e esse sentido tem forte relação com a forma própria com a qual elas lidam com o mundo objetivo, que não é inferior, mas é diferente da que predomina entre os adultos. A segunda ideia é importante para evitar que os adultos tentem impor à criança a sua própria maneira de pensar, analisando o que elas falam/fazem apoiando-se em seus próprios pressupostos, lógica etc. A escuta da criança demanda um esforço muito grande no sentido de captar a sua maneira peculiar de, naquele momento, se relacionar com o mundo. (CRUZ, 2015, pp.12,13)

No que se refere à concepção de infância os artigos seguem abordagens parecidas, no geral apontam que a infância é uma construção social, e é vista na maioria das vezes como uma alteridade por parte dos adultos, que existem diferentes infâncias e que precisamos pensar as crianças a partir de suas peculiaridades e culturas. Enfatizam a importância de construir um olhar atento contra uma educação colonizadora que impõe padrões de gênero, raça, cultura já na infância. Daí a relevância do trabalho com a diversidade étnico racial, porque é também na escola que a criança vai se descobrindo e aprendendo a lidar com sua identidade e raça.

Os artigos que foram resultados de trabalhos práticos nas escolas de educação infantil mostram que tudo foi realizado com as crianças e não para as crianças, ou seja, os alunos foram sujeitos e participaram ativamente das atividades propostas.

3 - Educação em Espaços Não escolares ou das Comunidades Quilombolas:

Os artigos: A-IAN-MADÊ? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade, de Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2012); O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais, de Maria Walburga dos Santos (2012), asseveram os elementos culturais, sociais, políticos e históricos que acontecem nas comunidades quilombolas e indígenas e o desafio de se instaurar uma educação multicultural que vai além da que nos é imposta e que garanta direitos iguais a todas as crianças.

Fernandes (2012) em sua pesquisa busca estabelecer um olhar especial sobre a educação de uma escola no Baixo-sul baiano, na escola do quilombo de Boitaraca, para entender como as relações étnico-raciais tem se estabelecido no espaço escolar, espaço este historicamente silenciado.

Na pesquisa a autora procura observar a dificuldade que as crianças quilombolas passam na transição da escola do quilombo para a escola da cidade e compreender o processo de educação que ocorre na escola do quilombo, analisando a proposta pedagógica que foi pensada por uma professora filha da comunidade que por isso reúne valores e princípios afro-brasileiros, contemplando os saberes e fazeres da comunidade.

Segundo a pesquisadora a cultura negra tem sido tratada na escola de forma folclorizada e descaracterizada, o silenciamento sobre práticas racistas e discriminatórias tem contribuído para a má formação de crianças e jovens. Apesar da existência da lei 10.639/03 a educação não mudou, porque, a escola não está preparada para lidar com:

(...) diferenças sociais, raciais, econômicas, culturais, políticas, e seu espaço, durante séculos, absorveu teses racistas, fruto da manipulação do pensamento científico para servir a um processo de subalternização de povos não brancos. Enfim, sua organização esteve voltada para silenciar as diferenças sociais e culturais, ou seja, o currículo da escola foi construído para favorecer a cultura dominante. Assim, ele se expressa na linguagem dominante e é transmitido pelo código cultural dominante; é o chamado mecanismo de exclusão. Porém em se tratando de educação em comunidades quilombolas, o processo de ensino e aprendizagem valoriza o mais velho como o detentor da história da comunidade, bem diferente do processo ocidental de ensino, o qual os alunos recebem uma proposta curricular baseada nos valores eurocêntricos que deformam e menosprezam as alteridades nos seus valores mais intrínsecos numa sala de aula. (FERNANDES, 2012, p. 2)

Na escola do quilombo ao contrário da escola da cidade, a educação está voltada para a valorização dos hábitos, costumes, tradições, cultura do lugar, da ancestralidade, o legado cultural da comunidade não é findado, ele é passado de geração em geração, o cotidiano do quilombo é valorizado nas práticas escolares, as danças, as festas, as músicas aparecem como um processo cultural, ou seja, não as práticas pedagógicas não são fixas e fechadas num currículo engessado, visto que, com as vivências individuais e coletivas que ocorrem dentro do grupo social os alunos “conseguem se enxergar enquanto protagonistas da história”. (FERNANDES, 2012, p. 5)

A palavra A-ian-madê foi utilizada no título do artigo pela autora para pensar:

(...) sobre o vivido-concebido das crianças boitarauences que aprendem desde cedo, na comunidade, o que é ser negro, o que é ser quilombola e o que é “fazer parte” de uma história. Mas ao crescer, estas crianças precisam sair de Boitaraca para continuar seus estudos na escola da “cidade”, porque a escola do “quilombo” é multisseriada e só atende até o Ensino Fundamental I. (FERNANDES, 2012, p. 7)

Na educação da cidade as narrativas hegemônicas de identidade são preservadas, as experiências e tradições culturais de Boitaraca não são valorizadas, a visão escolar é baseada em valores eurocêntricos que exclui o negro no processo educacional.

Para amenizar a dificuldade enfrentada pelas crianças da comunidade na transição da escola da comunidade para a escola da cidade, a autora pensou em construir uma proposta pedagógica que:

(...) valorize a arkhé africana de Boitaraca, a partir de sua própria história, percebendo que especialmente para todo segmento negro e para as

comunidades quilombolas em especial, os vínculos entre educar e formar a partir da memória, da oralidade são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola. Ancestralidade é tudo que antecede ao que somos, por isso ela nos forma e está ligada não somente ao mais velho, mas aos elementos naturais e simbólicos que compõe o ambiente de Boitaraca. No quilombo, uma árvore não é somente uma árvore, uma borboleta não é somente uma borboleta, é um ancestral vivo, que transmite lições de vida. (FERNANDES, 2012, p. 9)

Santos (2012) desenvolveu sua pesquisa com a comunidade Quilombola de Bombas, que se autodefiniu como tal, porém aguarda reconhecimento dos órgãos competentes, a comunidade está localizada no Município de Iporonga, São Paulo.

Segundo a autora somos responsáveis por promover e viver as mudanças num mundo multicultural que ainda precisa ser mais bem compreendido, e no qual negros, mulheres e outros grupos marcam seu espaço com suas especificidades. Por tudo isso a relevância do trabalho se deu:

Diante dessa dinâmica social, cultural, política e histórica, este trabalho configura-se como mais uma maneira de observar, conhecer, reconhecer e registrar a realidade da população de maioria negra, originada dos grupos de africanos trazidos para o Brasil durante a colonização europeia e que se autodeclara hoje como quilombola ou remanescente de quilombo. Atentando às expressões de resistência e sobrevivência desses grupos, são observados elementos culturais que permanecem, criam-se e recriam-se nas práticas sociais e educativas, que auxiliam a desenhar e redesenhar as relações e a História em sincronidade com a recuperação e preservação da memória, sem que esse movimento seja estanque ou em descompasso com a conjuntura atual, contemporânea. (SANTOS, 2012, p.1)

A pesquisadora se propõe a observar o caráter Lúdico dentro da comunidade, para que sejam compreendidos a sua constituição e existência, e também o papel dos negros e dos quilombolas como sujeitos da sociedade, como seres sociais e políticos, produtores de cultura, história e educação.

Destaca a importância da lei 10.639/03 que atendeu as reivindicações do movimento negro:

As questões levantadas e conquistadas na esteira das políticas públicas atrelam-se às demandas e conquistas dos movimentos sociais negros. Considerando apenas as políticas para Educação, temos, por exemplo, a reivindicação junto ao Estado Brasileiro do estudo da História e Cultura da África e dos afro-

descendentes, objetivo alcançado com a lei 10639/2003. Mas a lei não nasce sozinha, espontaneamente. Desde os anos de 1970 e 1980 os movimentos negros na figura de seus militantes têm buscado a inserção de conteúdos africanos na pauta do currículo nacional, com reflexos na Constituição de 1988 e mais tarde (1997) nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No tocante à Pluralidade Cultural, verifica-se embrionariamente o que chamamos hoje educação Étnico-racial e que se consubstanciou no cenário nacional com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana (Parecer CNE/CP 3/2004). (SANTOS, 2012, p.4)

Para mapear o lúdico na comunidade Quilombola a autora utiliza três questões que toma por referência, são elas:

1. Como ocorrem as práticas lúdicas em comunidades quilombolas hoje? Quem são os brincantes?
2. Em que medida jogo, brinquedo e brincadeira inserem-se no cotidiano e refletem-se no processo educativo da Comunidade? Esse processo dialoga com a Cultura e História desses espaços?
3. Percebe-se, nas brincadeiras de hoje, relação com o passado, com a origem ancestral da comunidade?

As perguntas foram respondidas no decorrer da observação e desenvolvimento da pesquisa na comunidade. Jogo e brincadeira foram tratados como sinônimos pela pesquisadora. Foram identificados quarenta e sete jogos e brincadeiras, que podem ser considerados como “jogos tradicionais infantis”. Em Bombas há várias formas de expressão do lúdico, como por exemplo, o faz de conta, os brinquedos, as festividades e eventos, as narrativas e musicalidades.

Santos (2012) observa que o lúdico pode ser considerado como elemento de cultura dentro da comunidade, os elementos citados anteriormente demonstram a ludicidade dos sujeitos que interagem, criam e recriam os conhecimentos que foram aplicados e também dialogam com o espaço e com o entorno.

Há um diálogo intergeracional, que considera experiências, “temporalidade e espaços, o lúdico dialoga com a Cultura, História e com o processo educativo da comunidade”. (SANTOS, 2012, p. 1)

Os brinquedos que são produzidos em Bombas ou em outros lugares tornam-se especificidades locais e no que se refere às brincadeiras não desaparecem, dialogam com o todo

e se transformam, as festas possibilitaram a reflexão das manifestações em outros espaços e tempos, a tecnologia está presente no quilombo, “ a comunidade conta com pequeno acervo tecnológico que lhe permite acesso aos códigos da sociedade dita moderna: domina a linguagem televisiva, os “games” de celulares, o uso de “nobreaks”, como qualquer um que habite a cidade e se interesse pelo assunto”.(SANTOS, 2012, p. 16). A autora percebeu que “há na comunidade um movimento de recuperação e reencontro das origens, de diálogo com a ancestralidade, sobretudo africana, presente em seus fazeres e manifestações mais espontâneas, lúdicas, revelando matizes de seu passado, que perpassam pela Educação”. (SANTOS, 2012, p. 16).

Conclui que a luta para se auto declarar quilombola é por igualdade e justiça social, e considera que:

A Educação, por sua vez, carece urgentemente olhar para essa realidade e agir. Há que se observar, pensar, construir e praticar novas formas de currículo e política públicas que não sejam exclusiva e autoritariamente urbanos: povos tradicionais, das florestas, dos mangues, das terras secas, assumindo a diversidade e colaborando com as proposições e demandas da Educação e relações étnico-raciais. (SANTOS, 2012, p. 16)

Ambos os artigos evidenciam a necessidade de se fazer uma educação nos quilombos, que valorize a cultura e as origens da comunidade, desconstruindo narrativas hegemônicas que são impostas pelo currículo e pelas escolas urbanas, a cultura afro-brasileira deve e pode ser preservada nos quilombos, basta que tenhamos formação, atitude crítica e conhecimentos para entender a escola do quilombo ou da cidade como um espaço multicultural, no qual todos devem participar e agir.

Diante da análise bibliográfica realizada pude perceber que a educação infantil apresenta um potencial contexto para o trabalho com as relações étnico-raciais e as mesmas são de extrema importância para as crianças e para a sociedade, uma vez que é possível cultivar práticas e conhecimentos que contemplem a diversidade e que permitem aos sujeitos compreenderem e se sentirem parte da sua comunidade, da sua cultura, combatendo práticas e ações preconceituosas e discriminatórias.

Porém percebe-se que os estudos na área ainda são tímidos, uma vez que foram localizados apenas nove artigos nas reuniões da ANPED nos últimos cinco anos, que tratam da questão, revelando a necessidade de se criar políticas igualitárias na educação infantil e de também desenvolver pesquisas e estudos nessa área.

II - PARA UMA EDUCAÇÃO DO IMAGINÁRIO

2.1- Introdução à Antropologia do Imaginário:

Pensar a educação a partir da antropologia do imaginário é pensar de forma singular e diferente, o imaginário é um lugar “entre saberes”, transdisciplinar que leva em consideração não só o lado racional, mas também o irracional, o afetivo, o mítico.

A cultura ocidental possui uma consciência histórica, que atua em relação ao real historizando-o, relegando qualquer noção de tempo a-histórico (ROSA, 2009).

Por historicismo deve entender-se que a historicidade tende a tornar-se a fonte principal do sentido. Os historiadores satisfizeram-se com uma reconstrução do passado num sentido positivista, “objetificando” o motivo da investigação histórica, e além disso sistematizaram totalitariamente o devir dos homens e das sociedades numa “filosofia da história” etnocêntrica e colonizadora das culturas “arcaicas.”(SILVA; SIRONNEAU, p.157, 2003).

Percebe-se que tanto uma explicação historicista, quanto científicista, conduzem à desvalorização da imagem, do símbolo e do mito⁹.

Para compreender o porquê de o Imaginário ser essa ciência transdisciplinar é preciso entender o que é Imaginação Simbólica e as Estruturas antropológicas do Imaginário propostas por Gilbert Durand.

Segundo Durand (2012) o Imaginário é “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens”.

Gilbert Durand considera o imaginário como o “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo homo sapiens sapiens (1994, p. 3), declarando que o seu projecto consiste em estudar o modo como as imagens se produzem, como se transmitem, bem como a sua recepção. O imaginário implica, portanto, um pluralismo das imagens, e uma estrutura sistémica do conjunto dessas imagens infinitamente heterogéneas, mesmo divergentes (ARAÚJO; TEIXEIRA, p. 8, 2009).

⁹ Gilbert Durand (1994), apoiado na visão redutora do racionalismo clássico, afirma que o científicismo – doutrina que reconhece como única verdade aquela passível do método científico – e o historicismo – doutrina que só reconhece como causas reais aquelas que se manifestam mais ou menos materialmente, no acontecimento da História – desvalorizam totalmente o imaginário, o pensamento simbólico, o raciocínio por similitude, portanto a metáfora (SOUSA, 2003, p.35).

Assim sendo, a imaginação é entendida como função simbólica e tem por objetivo trazer o equilíbrio bio-psico-social do homem.

Em sua obra *A Imaginação Simbólica*, Durand (1988) discorre que a consciência dispõe de duas maneiras de representar o mundo, uma forma direta e outra indireta. Na primeira a própria coisa parece estar presente no espírito, na mente, como na percepção ou simples sensação, na segunda, por uma razão ou outra, a coisa não se apresenta em “carne e osso”, como por exemplo, as recordações da infância, ou representações de um além morte. Em todos os casos de consciência indireta, o objeto ausente chega até nós através de uma imagem. Portanto, a consciência indireta é a imaginação simbólica e pode se expressar para nós por meio de alegorias, emblemas, narrativas alegóricas (apólogos), mitos, parábolas¹⁰.

Nesse contexto, o símbolo nada mais é do que uma maneira de expressar o imaginário. O símbolo permite várias interpretações de algo e não apenas uma interpretação direta.

O símbolo, neste sentido, é uma epifania, isto é, uma aparição através do e no significante, daquilo que é indizível (a casa de nossa infância). Assim, a imaginação simbólica tem sua predileção pelo indizível sob todas as suas formas, seja como inconsciente, sobrenatural ou surreal. Por não poder ser confirmado pela realidade concreta daquilo que representa, o símbolo é válido por si mesmo. Não podendo figurar o in-figurável, o transcendente, a imagem simbólica é uma transfiguração de uma representação concreta (o significante) através de um sentido para sempre abstrato (o significado). O símbolo (como signo do transcendente) é, pois, uma representação que faz aparecer um sentido secreto, é a epifania de um mistério (AMORIM, 2009, p.1).

O imaginário busca compreender a relação entre indivíduo e sociedade, natureza e cultura, sendo, pois, um sistema dinâmico e organizador das imagens e símbolos. Durand, não separa os fatores biológicos, psíquico, cósmico, social na constituição do imaginário, não opõe imaginação e realidade, segundo ele que nos faz humanos é a capacidade de representar simbolicamente (SOUSA, 2003).

Durand (1997) revela que nos constituímos no que ele chama de trajeto antropológico, e é esse trajeto que vai explicar o funcionamento do imaginário. “O trajeto antropológico é a

¹⁰ “Sempre reinou uma extrema confusão na utilização dos termos relativos ao imaginário. Talvez seja necessário pressupor que tal estado das coisas provém da extrema desvalorização que sofreu a imaginação, a “phantasia”, no pensamento do Ocidente e da Antiguidade clássica. “Imagem”, “signo”, “alegoria”, “símbolo”, “emblema”, “parábola”, “mito”, “figura”, “ícone”, “ídolo”, etc., são utilizados indiferentemente pela maioria dos autores” (DURAND, 1988, p.7).

incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p.41).

O trajeto antropológico começa a nível neurobiológico e se estende ao nível cultural. Ainda sobre o trajeto antropológico Sousa (2003) destaca:

Durand (1997) revela que o imaginário é exatamente esse trajeto, em que a representação do objeto deixa-se assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito (sua afetividade, subjetividade, que se mostra pelo medo, vergonha, timidez, raiva, agressividade, felicidade, identificação), no qual, reciprocamente, as representações se explicam pelas acomodações anteriores do sujeito (imagens que se instalam-no decorrer de sua vida e vivência) ao meio objetivo (relações concretas, sociais, externas). Esse trajeto tem caráter reversível e deve ser a base da investigação antropológico, pois o essencial da representação e do simbólico se instaura entre esses dois polos recursivos, já que há uma troca constante e incessante entre o mundo interior dos indivíduos e o meio externo em que ele vive (SOUSA, 2003, p.37).

Considerando o trajeto antropológico, Durand (1997) optava por uma fenomenologia contra o psicologismo ontológico de tipo reflexivo, que levaria a uma análise e classificação estrutural dos diversos conteúdos do imaginário.

Durand na obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* nos apresenta três estruturas e dois regimes de imagens.

Para compreender a maneira como os símbolos se organizam dentro dessas estruturas Pitta (1995) destaca que é necessário compreender a definição de alguns termos:

Schéme: é anterior a imagem, corresponde a uma tendência geral dos gestos, leva em conta emoções e as afeições. Ele faz a junção entre os gestos inconscientes e as representações. Exemplos: à verticalidade da postura humana, correspondem dois schémes: o da subida e o da divisão (visual ou manual); ao gesto de engolir, correspondem os schémes da descida (percurso interior de alimentos) e do aconchegona intimidade (o primeiro alimento do homem sendo o leite materno, a amamentação).

Arquétipo: é a representação dos schémes. Imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar, zona onde nasce a ideia (Jung). Ele constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais. Exemplos: o schéme da subida vai ser representado pelos arquétipos (imagens universais) do chefe, do alto, o schéme do aconchego, pelos da mãe, do colo, do alimento.

Símbolo: é todo signo concreto evocando, por uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido. Uma representação que faz “aparecer”

um sentido secreto. Eles são visíveis nos rituais, nos mitos, na literatura, nas artes plásticas.

Mito: o mito sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e schémes que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob forma de história. Por este motivo ele já apresenta um início de racionalização (PITTA, 1995, p.3).

Uma das funções da imaginação é a de eufemização e possibilitar ao ser humano respostas e soluções diante da finitude e imanência da morte¹¹. Criando imagens que triunfem sobre ela. A função da imaginação não é motivada pelos sonhos, pelas coisas, mas sim por uma estrutura, pela função da imaginação, por uma maneira de enxergar o mundo.

Há uma realidade universal, pessoas diferentes pensam igual por causa de uma mesma estrutura. Por isso, uma realidade pode ser vivenciada por várias culturas, com símbolos diferentes e estruturas iguais. O processo de formação das imagens é o mesmo, tanto para os indivíduos, quanto para as culturas.

As imagens se dividem em dois grupos, o diurno e o noturno. “Esta classificação leva em conta a existência de uma maneira de organizar, de um dinamismo, própria a cada cultura, dinamismo esse que se encontra na base das organizações (convergências) dos símbolos que formam as constelações das imagens” (PITTA, 1995, p.4).

O regime diurno segundo Durand (1997) é o regime da antítese, a intenção imaginativa é a de divisão, de luta e separação que valoriza a racionalidade, a luz, a purificação, a ascensão.

No regime diurno encontramos duas grandes partes que Durand (1997) chamou de “as faces do tempo” e o “cetro e o gládio”, nas quais estão presentes símbolos e imagens ligadas a “luta do herói, do guerreiro contra o monstro, do bem contra o mal” (GOMES, 2013, p.37).

A primeira parte, “as faces do tempo” apresenta símbolos teriomórficos que são os símbolos ligados ao animal terrível e angustiante; símbolos nictomórficos com imagens ligadas às trevas, à noite, à cegueira, as inundações e por fim símbolos catamórficos “que remetem às imagens da queda assustadora, à epifania imaginária da angústia humana, diante da temporalidade” (GOMES, 2013.p.37).

¹¹ Nesse sentido, Teixeira (1994) explicita que, ao atingir a consciência de si próprio e do mundo, o homem atingiu, ao mesmo tempo, a consciência de sua finitude e, para vencê-la cria por meio do imaginário um mundo transcendental no qual recupera a imortalidade, enfrentando, ainda que precariamente, a angústia do tempo que passa e da morte como limite. O imaginário, ao se deparar com a morte, acaba, por isso mesmo, organizando a vida, uma vez que o homem, ao dar sentido à morte, também o dá a vida (SOUSA, 2003, p.40).

A segunda parte o “cetro e o gládio” apresenta símbolos que remetem à elevação, a verticalidade, “remete ao imaginário da luta, de purificação, despertando simbolismos representados pela luz, as, escada, flecha, gládio e cetro” (GOMES, 2013).

O regime noturno por sua vez, é o regime do eufemismo, da fundição, da harmonização e da descida. “Está ligado ao lado latente de nossa sociedade, ao qual chegamos pelos sonhos, pelo fato de podermos captar as estruturas profundas do imaginário” (SOUSA, 2003, p. 41).

O regime noturno também é dividido em duas partes ou atitudes imaginativas que Durand (1997) chama de “a descida taça” e “o denário e o pau”.

A primeira atitude “a descida e a taça” apresenta os “símbolos da inversão, do valor afetivo, com a intenção de construir um todo harmonioso” (GOMES, 2013, p.38).

A segunda atitude imaginativa, “o denário e pau” “são os símbolos cíclicos, em que encontramos uma constelação de símbolos que gravitam em torno do domínio do próprio tempo” (GOMES, 2013, p.39).

Fundamentado nos princípios da reflexologia detchereviana, Durand busca a noção de “gestos dominantes”, “tendo por base a hipótese de que há uma concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (SOUSA, 2003, p. 41) presentes nos esquemas das “dominantes reflexas”¹², denominadas postural, digestiva e copulativa ou rítmica.

Sousa (2003) apresenta os gestos dominantes, são eles:

À dominante postural, correspondem as matérias luminosas, visuais e as técnicas de separação, de purificação, em que são associados os instrumentos percussores e contundentes. Refere-se à dimensão afetiva ligada à elevação e dicotomia.

À dominante digestiva, correspondem as matérias de profundidade, a água ou a terra cavernosa, as quais são associadas aos utensílios continentais, como a taça e o vaso, tendendo para o devaneio técnico da bebida ou do alimento, em que são associadas os instrumentos recipientes e as técnicas de escavação. Refere-se à dimensão afetiva de inversão e profundidade íntima.

À dominante copulativa, dos gestos rítmicos, correspondem os ritmos sazonais, ao qual estão associados os prolongamentos tecnológicos da roda. Do meio de transporte, da indústria têxtil e do fogo. Refere-se à dimensão afetiva ligada ao poder de repetição e de reintegração (SOUSA, 2003, p. 42).

¹²“(…) são exatamente os mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de acomodações” mais originários na ontogênese e aos quais, segundo Piaget, se deveria referir toda a representação em baixa tensão nos processos de assimilação constitutivos do simbolismo” (DURAND, 1997, pp. 47-48).

Compreendendo esses reflexos dominantes, poderemos classificar os símbolos e os arquétipos, de acordo com os regimes e com as três estruturas polarizantes criadas por ele; a estrutura heroica ou diairética, mística, sintética ou dramática.

A estrutura heroica, “instala clivagens e oposições bem definidas entre todos os elementos” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 10), representa a vitória pelas armas, pela luta, “uma vitória sobre o destino e sobre a morte” e se encaixa no regime diurno de imagens.

A estrutura mística “induz configurações de imagens que obedecem às relações funcionais” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 10).

A estrutura sintética ou dramática, “permite compor em conjunto num “tempo” que engloba as duas estruturas antagonistas extremas” (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 10), o movimento é cíclico. As duas últimas estruturas se enquadram no regime noturno de imagens.

As estruturas antropológicas do imaginário e os regimes de imagens permitirão uma leitura e interpretação sincrônica do sentido mítico e simbólico de uma obra.

III – CAMINHOS DA PESQUISA

3.1. Delineando a pesquisa

Para a realização desse trabalho, escolhi uma abordagem qualitativa de pesquisa. Escolhi tal abordagem por ela me possibilitar a ampliação do meu objeto de estudo, valendo-me das características elencadas por José Luis Neves (1996):

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento, além disso não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente não emprega instrumental estatístico para análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos. (NEVES, p.1, 1996).

Assim, foi possível investigar diretamente os dados, num ambiente natural, descrever os dados encontrados, observar e analisar o processo efetuado dentro de uma perspectiva abrangente.

O objetivo da pesquisa foi observar como se dá, ou não, as questões das relações étnico-raciais entre as crianças da educação infantil dentro da escola e isso foi realizado através da observação participante.

Antes da inserção na escola para a pesquisa, tive uma conversa com a direção que já me conhecia, pois, em 2013 eu havia participado de um projeto de extensão na instituição. Fato que colaborou para escolha da mesma, a equipe diretiva conheceu meu projeto de pesquisa e prontamente permitiu que eu fizesse a pesquisa. Fui orientada pela diretora a pedir autorização para a Secretaria de Educação. Fiz isso, protocolei os documentos necessários e solicitei a autorização, que não foi concedida facilmente.

A pesquisa foi realizada na escola Municipal Conceição Evaristo¹³ (CE), uma escola de tempo integral, que fica localizada num bairro nobre da cidade de Juiz de Fora.

Por uma questão de ética, respeito e comprometimento com a escola pesquisada e os sujeitos envolvidos na pesquisa, optei por mudar o nome da escola e dos indivíduos

¹³ Escritora, mineira, nascida em Belo Horizonte em 1946, é principal expoente da literatura Afro-Brasileira e brasileira atualmente. Publicou diversos poemas e contos na série Cadernos Negros e dois romances, entre eles, “Becos da Memória”. Será o nome fictício atribuído à escola pesquisada e a sigla que a representa será CE.

participantes¹⁴, uma vez que, enviei para os pais informações sobre a pesquisa, pedido de consentimento e não obtive resposta.

Inseri-me na escola no segundo semestre do ano de 2015, e acompanhei inicialmente a turma que estava no 2º período em 2015 e depois no 1º ano do ensino fundamental no primeiro semestre de 2016. No entanto, após o exame de qualificação que aconteceu em agosto de 2016, seguindo as sugestões da banca e pensando numa melhor forma de articular o tema da pesquisa com os objetivos propostos passei a acompanhar uma turma de 1º período.

Os dados referentes à rotina da sala de aula e à fala das crianças que constam nessa pesquisa são apenas os da turma do 1º período e foram coletados de agosto a dezembro de 2016.

Os principais sujeitos participantes da pesquisa foram 21 crianças com idades de 4 anos. De acordo com a autodeclaração dos pais no momento da matrícula 17 crianças foram declaradas pretas ou pardas e 4 foram declaradas brancas. Devido ao meu horário de trabalho em outra escola, só foi possível acompanhar a rotina das crianças na parte da tarde com a professora Hanna.

Para registro das observações, utilizei um pequeno bloco de anotações, pois, assim era fácil anotar e participar da rotina da sala.

3.2. A escola

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola CE, a instituição fica num bairro que não condiz com a realidade das crianças, por ser um bairro de classe média alta. Sua localidade não atende a comunidade que nela se insere, não só por localizar-se em um bairro residencial de classe média alta e também por ser um prédio de difícil acesso (não condizente com a inclusão aos portadores de necessidades físicas e com as crianças da educação infantil, por possuir escadas).

O espaço físico da escola é dividido da seguinte maneira:

Espaços	Quantidade
Secretaria	1
Salas de aula	8

¹⁴ Os alunos e as professoras receberam nomes africanos como forma de homenagem à cultura africana e como valorização e relação do tema com o trabalho.

Banheiros para professores/funcionários	4
Banheiros para alunos (masculino)	4
Banheiros para alunos (feminino)	4
Direção	1
Coordenação	1
Laboratório de Informática	1
Biblioteca Escolar	1
Refeitório	1
Depósito para alimentos	1
Sala de Professores	1
Sala p/ Educação Física	1
Sala de brinquedos	1
Almoxarifado	1
Quadra Coberta	1
Parquinho Infantil	1
Espaço para recreação (grama)	1

A Escola Municipal iniciou suas atividades em 1998, funcionando no prédio de uma obra social, que atendia a crianças filhas de mães trabalhadoras nas residências próximas. Até 2005 funcionava em tempo parcial.

No ano de 2006, a escola foi a primeira da rede municipal de ensino de Juiz de fora a ser inserida no Programa Escola de Educação em Tempo Integral. A diversidade sociocultural se reflete no cotidiano escolar, por receber um grande contingente de famílias oriundas de diversos bairros. A maior parte dos alunos são pretos e pardos.

O horário de funcionamento da escola é: entrada às 7h50 e saída às 16h10.

3.3. A organização da rotina e da sala de aula

Na educação infantil conteúdos são organizados por eixos temáticos, são eles: Infância, Sociedade e Diversidade Humana, Linguagem (ns), Subjetividade e Intersubjetividade (a fala,

a escrita, a leitura, as artes, o movimento, o brincar, Conhecimento Matemático, as Ciências Naturais e Sociais). Além disso, as crianças têm aula de dança, música, informática e educação física.

No ano de 2016, ficou estabelecido que a professora que fica com os alunos no turno da manhã é responsável por trabalhar português e matemática. Já a professora do turno da tarde fica com história, geografia e ciências.

A sala de aula pesquisada era composta pelos seguintes elementos:

Móveis	Mesas redondas para as crianças, mesa para professora, armário, estante para brinquedos, mesa pequena com livros e pastas de deveres, colchões para repouso
Cartazes, painéis e enfeites	Alfabeto em cima do quadro, fotos das crianças na parede, pregadores coloridos e envelopes para atividades, formas geométricas coloridas, calendário, cartaz do tempo, quantos somos, rotina, números até 10.
Brinquedos	Lego, toquinho, brinquedos variados: bonecas, casinhas, bichos de pelúcia, carrinhos.

Na parte da tarde a rotina das crianças consiste em acordar do repouso que dura uma hora e meia, fazer a rodinha, ir para o lanche e recreio, voltar para a sala para fazer atividades e na sequência a saída.

Dia de sexta-feira é um dia no qual, as crianças podem levar seus brinquedos de casa para brincarem na escola e é também o dia em que levam dever de casa.

Foi possível levantar dados e observar a fala das crianças no momento da rodinha.

Na rotina das crianças da educação infantil é muito comum, principalmente no início da aula que se faça uma roda de conversa¹⁵ ou “rodinha” como é popularmente conhecida entre as crianças e as professoras. Os alunos sentam no chão ou nas cadeiras em círculo. Nesse momento as crianças têm a oportunidade de se expressar oralmente e fisicamente, de se deleitar com as histórias contadas, e ouvir as propostas da professora para aquele dia. É um momento de acolhimento, de aconchego, de diálogo e de planejamento da prática pedagógica da professora.

¹⁵ “A roda de conversa tem se transformado em estratégia comum nas instituições de educação infantil marcando um momento definido, na rotina, em que as crianças sentam em roda com o professor para conversar”. (BRASIL, 1998, V.3, p. 119)

Sobre a roda de conversa o Referencial Nacional para a educação infantil destaca:

“A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas idéias, 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 da 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, v.3, p. 138)

Na escola observada, na maioria dos dias acontece a rodinha e a maioria das falas, atitudes, gestos das crianças foram observadas nesse momento.

“No início da rodinha, após as crianças se organizarem, acabarem de guardar os colchões e calçarem os sapatos. Hanna me apresentou para as crianças explicando que eu estava ali porque estudo também e que vou à escola uma vez por semana, toda quarta aprender e estudar com eles, que eles terão duas professoras nesse dia. Todas as 21 crianças se apresentaram para mim e contam para a professora Hanna as ocorrências do dia”. (Nota de campo, dia 17 de agosto de 2016).

(...) “Durante a rodinha Eshe fez dedo do meio para Zarifa (...)” (Nota de campo, dia 19 de outubro de 2016)

Portanto, essa prática é essencial para a expressão, comunicação e valorização da fala das crianças e infelizmente é um dos poucos momentos que as mesmas têm oportunidade de fazê-lo.

IV – A CONVIVÊNCIA ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Quando falamos de relações étnico-raciais nas escolas, encontramos uma situação generalizada que requer perspectivas contextualizadas para compreendê-las e tomar ações que possam ser trabalhadas. Embora exista uma presença permanente de papéis dos pais e mães; são professores e estudantes que são continuamente confrontados com manifestações na vida escolar, de modo que suas percepções sobre situações dessas relações são fundamentais (SILVA, 2015).

Programas de intervenção e estratégias de gerenciamento de conflitos raciais são direcionados principalmente aos alunos, mas suas percepções são levadas em consideração? Quais as percepções de professores e alunos diante das relações étnico-raciais escolar? as estratégias se identificam entre si?, o que pode ser inferido a partir dessas estratégias?, estas e outras questões motivam as reflexões deste trabalho. Seguindo Cruz (2015, p. 254):

Os estudos das últimas décadas sobre relações raciais na educação infantil buscaram investigar a prática pedagógica e o discurso das professoras sobre as relações raciais (...). Tais estudos evidenciaram que a abordagem das diferenças, atribuídas ao pertencimento racial na educação infantil é vista como assunto de menos importância pela comunidade escolar, sob a justificativa de que as crianças não perceberiam tais diferenças e, conseqüentemente, não haveria discriminação no ambiente escolar e nas relações sociais estabelecidas.

Entretanto, estudos como o de Cavalleiro (1998) apontam que, já na primeira infância, “crianças brancas revelaram um sentimento de superioridade assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, como por exemplo, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo à cor da pele caráter negativo”.

Levando esse panorama para a escola, a convivência é o que permite que muitos indivíduos aprendam no cotidiano; no entanto, os ambientes escolares às vezes são percebidos como espaços homogêneos, em vez de diversos, não tendo em conta que, como sujeito, cada aluno possui qualidades, habilidades e interesses que o tornam único; que em certos casos podem favorecer o surgimento de situações de conflito.

Embora um dos pilares da formação seja a coexistência pacífica nas escolas, vários relatos demonstram que as relações étnico-raciais são afetadas por episódios de conflitos que perturbam o curso normal das atividades acadêmicas.

Algumas pesquisas referem-se ao uso de insultos, abusos verbais e tratamento impessoal e desagradável entre estudantes, abusos físicos intencionais como tapas, empurrões ou beliscões em porcentagens semelhantes ao uso de insultos que causam danos, independentemente de a escola ser pública ou privada.

Assim, o professor da Educação Infantil, tendo ou não clareza delas, se depara frequentemente com uma série de evidências das questões raciais e do preconceito, mas algumas vezes utiliza práticas do senso comum que podem até mesmo reforçar o racismo.

Tais trabalhos são importantes para tirar da invisibilidade e possibilitar a discussão acerca de processos que representam a violação de um direito básico da criança, afeta profundamente o seu bem-estar e tem alto poder de influenciar negativamente a construção da sua identidade (CRUZ, 2015, p. 256).

As reflexões que este capítulo apresenta foram desenvolvidas a partir da análise comparativa das respostas dos estudantes participantes, com o objetivo de elucidar semelhanças e diferenças em suas percepções de diversidade étnico-racial e as estratégias que eles possuem diante esse fenômeno; o que é necessário e pertinente para estabelecer uma visão geral dos seus pontos de vista e, assim, pensar uma reflexão pedagógica sobre a importância de valorizar os pontos de vista dos outros na construção de uma convivência com os diferentes.

4.1. A violência nas relações étnico-raciais

Nas palavras de Moura, Cruz e Quevedo (2011), a escola gera espaços de intolerância, discriminação, exclusão e marginalização, dando origem a surtos de violência ou a espaços propícios para que se manifeste. Diante dessa situação, devem ser implementadas estratégias que devem ser desenvolvidas a partir do conhecimento da realidade do contexto de uma instituição educacional. Por outro lado, Dias (2015) indica que a reflexão sobre a diversidade étnica implica algumas considerações como as possíveis raízes violentas da comunidade perto da escola; também ressalta que episódios de violência não devem ser minimizados ou julgados como eventos isolados ou acidentais. E, nesse sentido, nos aponta que devemos:

Ajudá-las a compreender as muitas possibilidades de ser menino ou menina, os muitos modos de compor uma família, tais como: ser filha(o) adotiva(o) ou biológica(o), única(o) ou de famílias extensas, ter um pai e uma mãe, ou dos pais, ou duas mães, estar em abrigo, viver com avós, ou nenhuma dessas

situações, e sim outras que a vida e as necessidades concretas das pessoas vão inventando.

São variadas as possibilidades de ser e estar no mundo e, desde a mais tenra idade, seria possível proporcionar às crianças experiências que as levassem a pensar sobre isso e também compreender experiências relativas à diversidade étnico-racial desde a educação infantil: ser negro(a), branco(a), asiático(a) ou indígena; viver no campo ou na cidade, ser quilombola ou ribeirinha... (DIAS, 2015, p. 571).

Assim, promover um reconhecimento de percepções e práticas relacionadas à diversidade étnico-racial daria indícios sobre possíveis formas de ação. Assim, Bastos (2015), aponta a violência escolar ligada em diversos momentos com a questão racial:

Um olhar atento aos conflitos que têm como palco a sala de aula da escola pública rapidamente identifica a existência do racismo enquanto prática e como ideologia que, presentes na dinâmica das relações sociais, estruturam nossa sociedade. Por isso se faz necessário incentivar a existência de espaços e tempos dentro da escola para que situações como essa possam ocorrer, exatamente para serem debatidas, estudadas, analisadas e com isso transformadas e não simplesmente ignoradas ou percebidas como inexistentes (BASTOS, 2015, p. 617).

A intensidade da violência escolar ligadas à questão étnico-racial envolvendo outros atores e identificando ambientes que também são permeados pelas ações que são realizadas na escola, pode ser observada atualmente às tecnologias da informação e da comunicação, pois estamos interligados através de múltiplos meios, de modo que manifestações de natureza simbólica, como a humilhação, também se espalham por elas.

A violência escolar é uma das manifestações de outros tipos de violência no ambiente que incluem comportamentos como abuso, transgressão, intimidação, repressão, maus tratos ou humilhações e que muitas vezes passam despercebidos em diferentes contextos. que às vezes os surtos de violência nas escolas refletem processos e comportamentos violentos que os alunos vivenciam em seus ambiente.

Tais situações observadas em sala de aula, ilustram o exposto acima.

(...) Chibale e Farid com o papel que sobrou fizeram cigarro e fumavam maconha. Neste momento, mostrei para a professora a brincadeira e ela me disse que Chibale relatou em outro dia que havia fumado maconha em casa. (...)

(...) Enquanto Hanna saiu, Chibale tomou a massinha de um colega, que reclamou comigo. Eu chamei a atenção e pedi para que devolvesse. Nesse momento o menino se transformou, me disse impropérios, tentou cuspir em mim, me chamou de “piranha”. (...)

(...) *Então, o menino tirou o chinelo e ameaçou me bater e mais uma vez me falou um impropério e me mandou “tomar no cu”.* (...) (Trechos do Relatório de campo, 14 de setembro de 2016).

Compreendemos, a partir dos estudos de Jovino (2015) que os conflitos existentes nas relações étnico-raciais no Brasil estava presente em séculos passados, demonstrado principalmente na iconografia dos séculos XVIII e XIX, passando pelo início da década de XX, conforme aponta pesquisa de Cruz, Abramowicz e Rodrigues (2015).

Tendo em conta estas e outras contribuições teóricas, compreendemos que a forma como as relações étnico-raciais são trabalhadas na escola, ou não trabalhadas, são geradoras de conflitos como todas as relações de violência cujo propósito é maltratar, de linguagem ou ação, qualquer pessoa de uma comunidade educacional, e que são evidenciados por práticas e expressões em cenários presenciais ou virtuais.

4.2. A questão étnico-racial no contexto escolar

O contexto escolar é um cenário propício para que surjam os conflitos, uma vez que diferentes tipos de relações sociais são estabelecidos por meio de afeições e sentimentos. O que se vê, então, não é a invisibilidade dessas situações, mas a maneira como elas são atendidas; ou seja, como fazer com que os alunos expressem suas necessidades pessoais sem cair em atitudes que se machucam ou outras.

Nesse sentido, o termo processamento é interessante, uma vez que muitas situações de conflito não são totalmente resolvidas, por isso é essencial compreendê-las e tentar mudá-las para estados onde os efeitos negativos para os envolvidos são mínimos; estabelecendo a condição de que, quando não alcançado, pode escalar e manifestar-se de forma violenta. O sentido do conflito como algo que não deveria existir no ambiente escolar foi superado pela idéia de um componente inerente da convivência, por isso é necessário que os atores envolvidos no processo educacional o utilizem de forma construtiva.

Os conflitos são muito importantes para o desenvolvimento psicossocial e, portanto, podem ter efeitos positivos e negativos a longo prazo, principalmente para as crianças que pertencem aos grupos minoritários, como as negras.

Faz-se necessário mergulhar pelo campo do imaginário para compreender o processo de valorização de um grupo étnico-racial ou até de uma cultura, criando a figura do Outro, aquele que será desvalorizado, estigmatizado,

discriminado e que precisa ser “convertido”, educado à imagem do grupo hegemônico (OLIVEIRA, 2017, p. 141).

Não se trata de evitá-los, mas de promover, a partir dos contextos escolares, o conhecimento e o uso de ferramentas para uma gestão adequada do mesmo, que permita aos que intervêm neles, processá-los de forma não violenta. Em resposta à necessidade de se pensar uma educação que incluísse a cultura negra brasileira na educação, foi promulgada a lei 10.639/03, alterada pela lei 11.645/08, que estabelece diretrizes gerais para o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, que para além dos conteúdos curriculares, também tem um papel fundamental, ou seja, o compromisso de cuidados para uma coexistência escolar dos diferentes públicos, na qual a mediação e a negociação aparecem para situações conflituosas em que não há danos à saúde física ou mental, especialmente dos estudantes envolvidos.

Como as instituições educacionais são cenários formativos, é necessário entender as relações étnico-raciais como uma oportunidade para construir relacionamentos que promovam a democracia, de modo que o desenvolvimento de qualquer plano de ação a favor da coexistência pacífica deve demonstrar a coerência entre os pressupostos teóricos que o sustentam e as atividades propostas, sempre enquadradas nas características particulares inerentes a cada comunidade educacional, por isso é pertinente reconhecer como é percebido o processamento dessas relações, inclusive na escolha dos materiais didáticos.

A eleição de determinada obra para compor um acervo que estará nas escolas públicas de um país é também uma decisão política acerca da valorização de determinada cultura, a qual passará a constituir a identidade dos leitores, nesse caso, crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A opção por obras que privilegiem a diversidade cultural, entre elas a africana, é uma forma de permitir que as crianças (...) construam suas representações com imagens provindas de várias culturas (RAMOS; AMARAL, 2015, p. 317).

Para esta reflexão, identificamos pontos comuns e diferenças na forma como as crianças percebem as situações relacionadas com a diversidade. Algumas questões nos surgem, não que tenhamos respostas prontas, mas acreditamos na necessidade de se refletir sobre elas.

Os estudantes com frequência expõe manifestações de violência escolar fora da instituição, e as conversas com professoras da escola pesquisada, também comentam sobre a dificuldade de lidar com conflitos. Por isso é necessário refletir sobre a presença de expressões de violência em vários momentos e cenários no interior da sala de aula, o que é um fato

preocupante porque a escola é idealizada como um cenário pacífico e harmônico, onde o principal interesse daqueles que frequentam é realizar processos de aprendizagem e coexistência solidária.

Os nossos olhares sobre a diversidade étnico-racial dependem do papel desempenhado em uma instituição educacional, então, ao criar estratégias contextuais para enfrentar efetivamente essas situações, esse fato deve ser mantido em mente, valorizando os pontos de vista dos atores envolvidos.

É um aprendizado para todos, pois o comum ou que mais observamos é que os conflitos são resolvidos com o uso de espancamentos e violência física, em muitos casos, dificilmente ficando apenas no confronto verbal, e dificilmente há evidências da existência de acordos.

É necessário considerar que as professoras das turmas com as quais eu tive contato trabalham nessa tensão. Os diálogos com a mediação atinge uma porcentagem muito alta, o que permite inferir que, embora não sejam a primeira opção, são levados em consideração por alguns estudantes, indicando que isso pode ser reforçado. O uso de estratégias de resolução pacífica é percebido, mas isso requer a mediação de um terceiro.

Se pensarmos sobre possíveis estratégias para trabalhar a situação de conflito nas relações étnico-raciais dentro da escola, as professoras utilizam estratégias como o discurso religioso, no sentido de punição, em vez de trabalharem com valores como respeito, tolerância, promoção de atos de justiça e auto-estima.

As passagens abaixo elucidam as estratégias de trabalho utilizadas pela professora em sala de aula para lidar com os conflitos.

(...) A diretora e a vice-diretora conversaram com o menino e ele voltou chorando para a sala e me pediu desculpas.

Hanna sentou com toda a turma numa rodinha e conversou, disse que estava muito triste com tudo que tinha acontecido. E disse também que Jesus estava triste e que não passaria na sala. Disse ainda para as crianças pedirem aos seus pais para os levarem à igreja para que fiquem mais calmos e que Deus fica muito triste quando agimos da forma que o Chibale agiu. Deus não gosta de palavrão, disse ela. A professora, pediu que Chibale me pedisse desculpas e me desse um abraço.

Algumas crianças relataram que vão à igreja, outras falaram que a mãe não vai mais à igreja. Chibale disse que sua mãe ia e o levava, mas que agora não vai mais aos domingos à igreja. (...) (Relatório de campo, 14 de setembro de 2016).

(...) Nos momentos de agitação, ou então, quando a professora que falar e chamar a atenção dos alunos ela canta e fala: “A tia Hanna quer falar, olê, olê, olá”, “1,2 e já a Tia Hanna quer falar”, “Vamos ver quem tá sentado? Jesus quer passar – pode vim Jesus”, “O anjinho vai passando”. (Relatório de campo, 19 de outubro de 2016).

4.3. Relações interpessoais e a construção da identidade das crianças

As estratégias propostas enfatizam que os professores atribuem grande responsabilidade às atitudes dos estudantes e à necessidade de apoio da família. Ao mesmo tempo, era costume solicitar aos alunos que regulem seu comportamento e, algumas vezes, atuem como agentes repressivos de colegas, o que torna possível questionar a forma como eles estão aprendendo a lidar com as diversidades.

Antes de elaborar qualquer plano de intervenção, é necessário compreender as expressões que ameaçam a coexistência pacífica na escola, como as relacionadas à violência escolar, um fenômeno complexo que envolve agressão física e simbólica e que pode ter consequências como a deterioração das relações interpessoais, a perda do sentido de identidade com o projeto da escola e a proliferação de antivirais que promovem "tudo", não para dar legitimidade à outra na convivência; que, no final, gera um clima escolar que não é propício para a aprendizagem. Exemplo disso:

(...) É igual aqui na sala, tem gente pretinho, tem gente branquinho, tem gente moreno, tem gente de todo jeito, não tem? Tem gente branco, tem gente preto, tem gente moreno, então todo mundo é igual, tem gente do cabelo loiro igual ao meu, tem com o cabelo preto igual ao da tia Aline, tem gente com o cabelo igual o dela, tem gente loirinha igual a Baina. Por isso, que a gente tem que gostar de todo mundo.

Após o lanche e o recreio, Chibale e Farid pedem desculpas a professora pelo mau comportamento na rodinha e no recreio. Anteriormente, a professora havia perguntado o que se deve fazer quando se faz coisa errada, os dois meninos rindo falam que tem que ir para sala e não que tem que pedir desculpas. (...) (Relatório de campo, 26 de outubro de 2016).

Graças ao aumento tecnológico da sociedade de hoje, temos acesso a um grande volume de informações em diferentes formatos; o que torna essencial refletir sobre uma transformação da escola onde, tão importante quanto as atividades acadêmicas, é o foco na construção de relações sociais de empatia, solidariedade, respeito e tolerância.

Apesar dos recursos tecnológicos atuais, segundo Francis (2015, p. 132):

os temas dos livros que colocam em cena a criança negra retomam estes estereótipos do imaginário da colonização, mesmo nos livros que pretendem estar situados no registro da fantasia e do humor. A identidade exotizada da criança negra aparece através da conquista e da exploração dos abundantes espaços desconhecidos.

Hoje o problema não é o conhecimento, uma vez que está disponível para os cidadãos do mundo. A situação problemática que deve ser resolvida é o desenvolvimento de capacidades, valores e habilidades essenciais para a vida saudável.

A coexistência de crianças está de acordo com os modelos e comportamentos que eles vêem em adultos. Isso mostra que é necessário treinar cidadãos que abandonam comportamentos e práticas que levam à violência e à violação de direitos, fato que pode e deve ser promovido na família, mas também na escola.

Outro elemento fundamental é a percepção do conflito e as formas de lidar com ele. Nesse sentido, deve-se notar que, se não for alcançado qualquer acordo em favor de ambas as partes quando surgir um conflito, podem haver violações de direitos e violações da dignidade humana. Uma percepção errônea ou percepção insuficiente sobre o conflito escolar promove um gerenciamento ineficaz, o que pode levar a comportamentos contraproducentes para a convivência pacífica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo evidenciou que as crianças usam poucas ferramentas para gerenciar o conflito de forma assertiva, o que torna necessário educar sob abordagens para o respeito pela diversidade e favorecer cenários de negociação e mediação. Além disso, é imperativo que as estratégias para lidar com problemas que ameaçam a coexistência pacífica em nossas escolas, não sejam apenas orientadas para os alunos, mas também envolvem professores, pais e gestores, porque todos devem poder abordá-los de forma assertiva.

No caso particular dos professores, é importante entender que ambos são objetos e sujeitos de observação. Como sujeitos, eles prestam atenção e concretizam ações, não apenas acadêmicas, diante de seus alunos e, como objetos de observação, são constantemente examinados pelos outros atores, pelo que seu comportamento pode influenciar a maneira pela qual ele reage contra situações específicas de conflito.

O compromisso com uma convivência pacífica deve partir dessa suposição, sem deixar de assumir posições críticas e reflexivas diante das circunstâncias que a afetam, embora os professores sejam os protagonistas nos espaços de encontro e diálogo, também devem conhecer e avaliar os elementos da cultura escolar que promovem o comportamento agressivo na escola.

Ressaltamos que o objetivo deste trabalho não foi identificar quem é ou não está correto, mas observar como se dá, ou não, as questões de diversidade entre as crianças no interior de uma escola, o que torna o tema relevante, em nossa visão, porque a coexistência pacífica deve ser tratada como um projeto conjunto em construção permanente, que exige a construção de uma educação das relações étnico-raciais.

Além disso, é apropriado enfatizar que a escola não influencia diretamente as situações da vida diária que vão além do seu campo de ação, de modo que os esforços não devem ser poupados para promover, de todas as suas frentes, uma transformação positiva da maneira como eles são tratados os conflitos, motivando o reconhecimento e a legitimação do outro como forma necessária para o encontro, o que possibilitará as relações sociais. As relações pacíficas não serão possíveis se a concorrência desleal persistir, o desrespeito, a intolerância, a deslegitimação dos diferentes, a falta de preocupação pelo bem-estar dos outros e o desejo de apagar a alteridade (OLIVEIRA, 2013c).

Ações que devem ser repensadas pela educação, uma vez que sua tarefa é facilitar o desenvolvimento das pessoas como seres humanos que se respeitam a si mesmos e aos outros com consciência social, para que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem.

É necessário compreender que não pode haver educação sem relações de alteridade, por isso deve ser assegurado que estas não são imposição de domínio ou indiferença, mas respeito e reconhecimento do outro. Alcançar uma convivência pacífica na escola e na sociedade é possível quando se trabalha contra os modelos que rotulam e machucam; promovendo uma cultura onde se entende que os seres humanos merecem ser tratados com dignidade. Não há fórmulas, mas fatores comuns: não é possível viver pacificamente se houver desprezo pelo outro, se eles não respeitam a si próprios e não conhecem suas formas particulares de ver a vida, mesmo que não sejam compartilhadas, se alguém optar pelo egoísmo e o uso da violência de qualquer tipo, o que inclui permissividade e indiferença em relação ao seu uso.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Com a palavra as crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola. In: 34ª Reunião anual da ANPED – *Educação e Justiça social*. Natal: ANPED, 2011.
- AMORIM, Sérgio Gonçalves de. *A Imaginação Simbólica e as hierofanias re-equilibrantes na modernidade: presenças femininas no campo religioso contemporâneo ocidental*. XI Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões. Goiânia, UFG, 2009.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n.4, p.7-13, out/dez.2009.
- ARAÚJO, Débora Cristina. Pesquisas sobre literatura infanto-juvenil e relações raciais: um breve estado da arte. In: 34ª Reunião anual da ANPED – *Educação e Justiça social*. Natal: ANPED, 2011.
- BADIA, Denis Domeneghetti; CARVALHO, José Carlos de Paula. *A Escola de Grenoble e a culturálise de grupos*. In SILVA, M; VALDEMARIN, V T. (orgs). Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BASTOS, Priscila da Cunha. “Eu nasci branquinha”: a construção da identidade negra no espaço escolar. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 615-636.
- BENITE, Anna M. Canavarró; SILVA, Juvan Pereira da; ALVINO, Antônio César. Ferro, Ferreiros e Forja: O Ensino de Química pela Lei nº10.639/03. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). Trajeto das Africanidades em Educação. **Educação em Foco**, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 735-768. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>>.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Introdução. In: SILVA, Hédio (coord) *Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial*. CEERT, São Paulo, 2012.
- BEZERRA, Carolina dos Santos. **Saravá Jongueiro Velho: Memória e Ancestralidade no Jongo do Tamandaré**. Juiz de Fora: MG: EdUFJF, 2012.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf > Acesso em 13 de junho de 2014.
- BRASIL. Senado Federal. Presidência da República. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm > Acesso em 20 de agosto de 2014.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Crianças, Infâncias, Educação e Corpo. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, educación y Dessarrollo Humano*. Madrid, 2007. V. 3, nº 1.
- CARVALHO, José Carlos de Paula. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. In **Interface: comunicação, saúde, educação**, vol. 1, nº 1. Botucatu: Fundação UNI / UNESP, janeiro a março de 1997, pp. 181-185. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/14.pdf>>.

CAVALLEIRO, Elaine dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. A Implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o Impacto na Formação de Professores. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). *Trajeto das Africanidades em Educação*. **Educação em Foco**, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 573-606. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>>.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação de lei nº 10.639/2003: diálogos entre a universidade e a escola básica. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Revista da ABPN**, vol. 8, nº 19 - Estudos sobre o Negro e Educação. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Março a junho de 2016, pp. 69-96. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/2>>.

CONH, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves; SILVA, Vanísio Luiz da. À Sombra do Baobá: A Cultura Negra na Educação Etnomatemática. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). *Trajeto das Africanidades em Educação*. **Educação em Foco**, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 685-708. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>>.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da; ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A pesquisa sobre criança e infância no Projeto UNESCO. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 321-346.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. A percepção sobre a discriminação étnico-racial entre crianças do Brasil, Colômbia e Peru. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 249-278.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. In: 37ª Reunião anual da ANPED – PNE: *Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*: Florianópolis: ANPED, 2015.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. *Currículo na Educação Infantil: Diálogo com elementos da Proposta Pedagógica*. 1.ed. Scipione, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 567-596.

DIAS, Lucimar Rosa; REIS, Maria Clareth Gonçalves. Currículo na Educação Infantil e as Ciências da Natureza: (Re)Educando para a Diversidade Étnico-Racial. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). *Trajeto das Africanidades em Educação*. **Educação em Foco**, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 627-656. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>>.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF. Outubro, 2004.

DURAND, Gilbert. *A Imaginação Simbólica*. 1ª ed, São Paulo: Cultrix, 1988.

DURAND, Gilbert. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Sílvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.

ESTRADA, Adrian Alvarez. *A Culturálise de Grupos: Novas Perspectivas em Educação*. in Akropolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR.

FERNANDES, Mile Caroline Rodrigues. A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade. In: 35ª Reunião anual da ANPED - *Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI*. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

FILICE, Renisia Cristina Garcia. Cultura negra no Brasil na Gestão da Educação Básica brasileira. In *XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Disponível em: <www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307656433_ARQUIVO_RENISIAGARCIA_CONLAB...> Acesso em: 15 de dezembro de 2013.

FILICE, Renísia Cristina Garcia; PAZ, Cláudia Denis Alves da. O artigo 26-A da LDB: entre avanços e recuos o espontaneísmo ainda opera no DF. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Revista da ABPN**, vol. 8, nº 19 - Estudos sobre o Negro e Educação. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Março a junho de 2016, pp. 97-120. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/2>>.

FRANCIS, Véronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros didáticos infante-juvenis. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 115-159.

GARCIA, Angela Maria; OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de; SOARES, Rosemeire Freitas. Cultura Popular e Educação: um diálogo a partir da prática de um mestre do congado. In OLIVEIRA, Julvan Moreira (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 139-156.

GAUDIO, Eduarda Souza. Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças. In: 37ª Reunião anual da ANPED – *PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*: Florianópolis: ANPED, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, vol.29, nº 1. Junho de 2003, pp.167-182.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 494-516.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? In **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, dezembro de 2002, pp.40-51.

GOMES, Nilma Lino; ALVES, Aline Neves Rodrigues. Contribuições da lei 10.639/03 no autorreconhecimento quilombola: estudo de caso na comunidade de Barro Preto (MG). In OLIVEIRA, Julvan Moreira (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 83-102.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de. Infância, educação infantil e relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a infância de 0 a 5 anos. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. São Paulo: Livraria da Física, 2016, pp. 189-242.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Congada e a Pedagogia Inicial: dois casos no município de Ituiutaba (MG). In OLIVEIRA, Julvan Moreira (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Coleção Caminhos da Pesquisa Educacional. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 157-168.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras na história: fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 189-226.

KRAMMER, Sônia. *O papel social da educação infantil*. Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000082.pdf>> Acesso em: 6 de julho de 2014.

LINS GOMES, Eunice Simões. *Um baú de símbolos na sala de aula*. São Paulo: Paulinas, 2013.

MELLO, Gláucia Boratto R. de. *Contribuições para o Estudo do Imaginário*. Em Aberto, Brasília, ano 14, n 61, jan/mar.1994.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* Brasília: SECAD, 2006.

MIRANDA, Claudia; RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias Decoloniais e Interculturalidade: Desafios para uma Agenda Educacional Antirracista. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de. (org.). *Trajetos das Africanidades em Educação. Educação em Foco*, vol. 21, nº 3. Juiz de Fora: EdUFJF, 2016, pp. 545-572. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco>>.

MOURA, Danilo; CRUZ, Ana; QUEVEDO, Luciana. Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. In *Jornal de Pediatria*, vol. 87, nº 1. Pelotas: UFPel, 2011, pp. 19-23.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como Símbolo da Identidade Brasileira. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 444-454.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e Identidade Negra ou Afrodescendente: um racismo ao avesso? In **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN**, vol. 4, 2012, pp. 6-14. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/358>>.

MUNANGA, Kabengele. Origem e Histórico do Quilombo em África. In **Revista USP**, nº 28. Dezembro de 1995 a fevereiro de 1996, pp. 56-63.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Editora, 2004.

NEVES, José Luis. *Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades*. Caderno de pesquisa em administração, São Paulo, V.1, Nº 3, 2º sem, 1996. Disponível em <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, nº 18, 2012. Disponível em <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033>>.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a Filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas. In **Griot – Revista de Filosofia**, vol. 4, nº 2. Salvador: Amargosa, 2011. Disponível em: <<http://www2.ufrb.edu.br/griot>>.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A Alma da Arte Afro-brasileira. In: SANCHEZ, Janina; ALMEIDA, Rogério; SAURA, Soraia Chung. (org.). **Interculturalidade, Museu e Educação**. São Paulo: Laços, 2013b, pp. 26-36.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A formação dos formadores em educação das relações étnico-raciais em Minas Gerais. In MARQUES, Eugênia Portela Siqueira; SILVA, Wilker Solidade da. **Educação, relações étnico-raciais e resistência**: as experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil. Assis: Triunfal, 2016, pp. 195-208.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. A luz contra as trevas: o mal nas mitologias como raiz simbólica e imaginária do etnocentrismo. In **Memorare**, vol. 4, nº 2 (Imaginário e Cotidiano). Tubarão:

Universidade do Sul de Santa Catarina. 2017, pp. 138-164. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupep/article/view/5233>.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Angústias do Cotidiano Escolar: entre grades e cadeados. In: Maria da Assunção CALDERANO; Lecir Jacinto BARBACOVI; Margareth Conceição PEREIRA. (Org.). **O que o Ideb não Conta?** processos e resultados alcançados pela Escola Básica. 1ªed. Juiz de Fora: UFJF, 2013c, pp. 101-123.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Descendo à Mansão dos Mortos...** o Mal nas Mitologias Religiosas como Matriz Imaginária e Arquetipal do Preconceito, da Discriminação e do Racismo em Relação à Cor Negra. 11 de maio de 2000. 261 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Educação e Africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga. In **32ª Reunião Anual da ANPED - Sociedade, Cultura e Educação: novas regulações?** Caxambu. 2009, vol. 1. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT21-5390--Int.pdf>>.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Perspectivas Epistemológicas de Matrizes Africanas e Educação. In Oliveira, Julvan Moreira de. (org.). **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais.** Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, vol. 1, pp. 41-63.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Princípios para uma Educação Afro-brasileira. In MONTEIRO, Sueli Aparecida Itman. (org.). **Culturas Contemporâneas, Imaginário e Educação:** reflexões e relatos de pesquisa. São Carlos, SP: Rima, 2010, vol. 1, pp. 157-182.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; AUGUSTO, Aline de Assis. Diversidades étnico-raciais na formação de professores: estudo das ementas de disciplinas dos cursos de licenciaturas das Instituições de Ensino Superior públicas localizadas no Estado de Minas Gerais. In GONÇALVES, Clézio Roberto; GOMES, Janaina Damaceno; MUNIZ, Kassandra (orgs.). **Pensando Áfricas e suas Diásporas:** aportes teóricos para a discussão negro-brasileira. Belo Horizonte: Nandyala, 2015, pp. 168-184.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de; LOPES, Jader Janer Moreira. Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPED – GT 21 e 07. In **REVEDUC**, vol. 9, nº 2. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. 2015, pp. 227-248.

OLIVEIRA, Roberval Araujo de. A *Matrix* da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.* São Paulo: Parábola, 2011. pp. 79-92

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Revista da ABPN**, vol. 8, nº 19 - Estudos sobre o Negro e Educação. Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Março a junho de 2016, pp. 08-33. Disponível em: <<http://abpn.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/issue/view/2>>.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. *Antropologia das organizações e da educação: um ensaio holonômico.* Rio de Janeiro. Imago, 1990.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand. Recife. UFPE, 1995.

QUEIROZ, Claudia Alexandre, PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Sobre maçãs e sobre mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura. In: 35ª Reunião anual da ANPED - **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.**

RAMOS, Flávia Brocchetto; AMARAL, Liliane Melo do. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de

Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 301-319.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: 36ª Reunião anual da ANPED – *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*. Goiânia: ANPED, 2013.

ROSA, Allan Santos da. *Imaginário, Corpo e Caneta. Matriz Afro-brasileira em Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: FEUSP, 2009. (Dissertação de mestrado)

SANTOS, Maria Walburga dos. O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais. In: 35ª Reunião anual da ANPED - **Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI**. Porto de Galinhas: RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: 36ª Reunião anual da ANPED – *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*. Goiânia: ANPED, 2012.

SILVA, Armando B. Malheiro; SIRONNEAU, Jean-Pierre. Imaginário e História. In ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (coord). *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações e práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, pp.153-157.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. 10 anos da Lei nº 10.3639/03 - Um olhar reflexivo. In: Seminário Virtual Nacional "*História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola*" - *Conquistas, Desafios e Perspectivas: 10 anos da Lei nº 10.639/03*. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br>> Acesso em: 01 de julho de 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. In **Educação**, ano XXX, nº 3 (63). Porto Alegre, setembro a dezembro de 2007, pp. 489-506.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. In ABRAMOWICZ, Anete (org.). **REVEDUC** (Revista Eletrônica de Educação) – Infância e relações étnico-raciais, vol. 9, nº 2. São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, agosto de 2015, pp. 161-188.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Multiculturalismo e Educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In **Educação e Pesquisa**, vol. 29, nº 1. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da USP, janeiro a junho de 2003, pp. 109-123.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento Negro e Educação. In **Formação em Direitos Humanos**, nº 15. São Paulo: Ação Educativa. Setembro a dezembro de 2000, pp. 134-158.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ZUBARAN, Maria Angélica. Interloquções sobre Estudos Afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. In **Currículo Sem Fronteiras**, vol. 12, nº 1. Janeiro a junho de 2012, pp. 130-140.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. São Paulo: Livraria da Física, 2016, pp. 17-50.

SOARES, Lucineide Nunes; SILVA, Santuza Amorim da. Relações étnico-raciais e educação infantil: Ouvindo crianças e adultos. In: 36ª Reunião anual da ANPED – *Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais*. Goiânia: ANPED, 2013.

SOUSA, Andréa Lisboa de. **Nas Tramas das Imagens**: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil. 301 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, Ellen de Lima. Percepções de Infância de crianças negras por professoras de educação infantil. São Carlos: UFSCar, 2012.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação e relações étnico-raciais e interculturalidade: desafios contemporâneos. In OLIVEIRA, Julvan Moreira de; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (orgs.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais. São Paulo: Livraria da Física, 2016, pp. 71-112.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Sócio-antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática*. Educação e Filosofia. Uberlândia, v.8, nº15, 75-82, jan/jun 1994.

TRAGANTE, C. A. O desenho na pesquisa com crianças: reflexões a partir da educação em arte. In: *II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos*, 2014, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares>> Acesso em: 28 de agosto de 2014.

APÊNDICES

RELATÓRIO DE CAMPO¹⁶

Observação dia 17 de agosto

No início da rodinha¹⁷, após as crianças se organizarem, acabarem de guardar os colchões e calçarem os sapatos, Hanna me apresentou para as crianças explicando que eu estava ali porque estudo também. E que iria à escola uma vez por semana¹⁸, toda quarta aprender e estudar com eles. Assim, eles terão duas professoras nesse dia. Todas as 21 crianças se apresentaram para mim e contaram para a professora Hanna as ocorrências do dia (mordida, ausência da professora, namoro).

Após a apresentação, as crianças cantaram várias músicas, entre elas a do “alface” que me trouxe boas recordações, pois, quando eu ficava na creche também cantava essa música.

Enquanto cantávamos as músicas, três tucanos¹⁹ que estavam na árvore do lado de fora chamaram a atenção da criançada. Todos foram correndo para a janela mostrar à professora, que teve que parar a rodinha.

Na rodinha, Hanna conversou com as crianças sobre os órgãos do sentido, falando para que cada um serve. Dando exemplos com as crianças.

Após a rodinha, fomos para o lanche e, em seguida, para o recreio no parque.

Na volta para a sala, a professora entregou uma atividade. Neste dia, dois alunos ficaram pensando²⁰ porque correram e atrapalharam os colegas a terminar a atividade proposta.

Quando terminaram a atividade, as crianças receberam massinha para aguardar a hora da saída. A professora comentou que as mochilas estavam desarrumadas e algumas crianças levantaram e foram arrumar, causando um pequeno tumulto.

Chibale reclamou que um colega pegou sua massinha.

Nessa turma, muitas crianças vão de van²¹ para casa. Por isso, a turma fica vazia rapidamente.

Hanna me relatou que essa turma é mais tranquila que ela pega em anos, embora sejam muitos alunos, eles são mais tranquilos do que os dos anos anteriores.

¹⁶ Registros das observações realizadas durante a inserção na sala de aula e na escola, instrumento de coleta de dados da pesquisa.

¹⁷ Momento muito utilizado na educação infantil, as crianças sentam em círculo e tem a oportunidade de se expressar. A professora apresenta as atividades do dia, canta músicas, conta histórias.

¹⁸ Em algumas semanas compareci duas vezes na semana à escola.

¹⁹ Em Juiz de Fora/ MG é comum ver animais silvestres na área urbana.

²⁰ Situação em as crianças param o que estão fazendo e ficam em um “canto” da sala refletindo sobre suas atitudes. Geralmente as crianças não gostam de ficar pensando.

²¹ Transporte pago pelos pais dos alunos, possui motorista e funcionários que pegam as crianças em casa e levam para escola e também buscam na escola e entregam em casa. As vans são muito utilizadas na cidade de Juiz de Fora, auxilia os pais que não conseguem ou não podem levar os filhos até a escola. As crianças desenvolvem uma relação de parceria e afinidade com os funcionários que os chamam nas salas de aula na hora da saída. Na escola Municipal Conceição Evaristo, muitas crianças utilizam as vans.

Observações dia 02 de setembro

Dia de sexta-feira, as crianças brincam com os brinquedos que trazem de casa.

A rotina não é a mesma dos outros dias da semana (acordar, guardar colchões, fazer rodinha, lanche, recreio, fazer atividades, massinha e sair) As crianças brincam a maior parte do tempo e parecem se preocupar só com os brinquedos. Dividem-se em grupos de acordo com sua vontade.

Latifa reclama que Chibale pegou os carrinhos que sua mãe lhe deu.

Bonecos, celulares, carros, panelinhas são os brinquedos que as crianças trazem de suas casas. Aquelas que não trazem brinquedos brincam com os dos colegas ou com os brinquedos que há na sala de aula. Entretanto, a maioria das crianças trazem brinquedos de casa.

Após o recreio, as crianças continuam brincando com os brinquedos em sala nas mesinhas.

Hanna explica o dever de casa, cujo tema é sobre os órgãos do sentido. Além disso, ela pede para cada um guardar seu dever em sua mochila. (Toda sexta as crianças levam dever para casa, cada uma possui sua pasta de dever.)

Enquanto as crianças brincavam, sentei numa das mesinhas para acompanhar a brincadeira. Chinue fica o tempo todo me colocando a mão e pedindo pra eu brincar com ela. Perguntei do que estavam brincando e me responderam que brincavam de “banho de boneca”. Brinquei com elas de dar banho na boneca.

As meninas da mesa de Chinue dão banho, cuidam do bebê e fazem bolo de morango.

Após brincarem, a professora pede que as crianças guardem os brinquedos e aguardem a van chegar.

Observação dia 14 de setembro

Quando cheguei as crianças estavam acordando, calçando os sapatos e guardando os colchões. Na seqüência, sentaram nas mesinhas sem fazer rodinha, isso porque a professora me disse que, os alunos teriam que picar papel crepom para a coordenadora. Tal atividade fazia parte da preparação para a semana literária²² que ocorreria na semana seguinte.

Enquanto guardavam os colchões e calçavam os sapatos, surgiu uma polêmica, porque algumas crianças faziam “dedo do meio²³” para outras.

Chibale falou que Deus não gosta de gente que faz “dedo do meio”. (Chibale disse isso, porém, também fez várias vezes o gesto para os colegas)

Perguntei às duas crianças que fizeram naquele momento (Duni e Tisha) se elas sabiam o que significava aquele gesto? Elas responderam que não. Então, expliquei que aquele gesto significava um palavrão e que não é legal fazermos isso para os colegas, pois, nós temos 10 dedos nas mãos, pra quê ficar mostrando um para os colegas? A professora completou dizendo

²² Por motivos pessoais não pude participar da semana literária, um evento muito importante para a escola que acontece todo ano. O tema da semana literária foi diversidade.

²³ Dedo médio. As crianças o mostram para os colegas como forma de xingamento.

que devemos fazer o sinal de “legal” com dedo polegar. As crianças ficaram conformadas e sentaram nas mesinhas para picar papel, nas cores amarelo, vermelho e azul.

Chibale e Farid com o papel que sobrou fizeram cigarro e fumavam maconha. Neste momento, mostrei para a professora a brincadeira e ela me disse que Chibale²⁴ relatou em outro dia que havia fumado maconha em casa.

Depois que as crianças picaram as três cores de papel, Hanna pediu que eu ficasse com as crianças na sala enquanto ela iria devolver os papéis para a coordenadora. Eu prontamente aceitei, as crianças estavam brincando de massinha.

Enquanto Hanna saiu, Chibale tomou a massinha de um colega, que reclamou comigo. Eu chamei a atenção e pedi para que devolvesse. Nesse momento o menino se transformou, me disse impropérios, tentou cuspir em mim, me chamou de “piranha”. Até então, eu mantive a calma e falava com firmeza: nossa que coisa feia, estou muito triste com você, a tia Hanna vai ficar muito chateada quando voltar.

As outras crianças ficaram indignadas, falavam que iam contar pra mãe dele e que ela bateria nele.

Chibale levantou e ficava andando, fazendo dedo do meio para mim. Neste momento, tive que falar mais brava com ele, pedindo para que se sentasse e que parasse com aquelas gracinhas. Então, o menino tirou o chinelo e ameaçou me bater e mais uma vez me falou um impropério e me mandou “tomar no cu”. Então, fiquei brava, levantei da minha cadeira, tomei o chinelo da mão dele, tampei no chão e mandei que ele sentasse na hora com um tom de voz firme e disse que não iria tomar no cu não. Ele se assustou e sentou.

Tudo isso durou no máximo 5 minutos, na seqüência a professora voltou e ficou indignada com o que tinha acontecido, levou Chibale para a diretoria.

A diretora e a vice-diretora conversaram com o menino e ele voltou chorando para a sala e me pediu desculpas.

Hanna sentou com toda a turma numa rodinha e conversou, disse que estava muito triste com tudo que tinha acontecido. E disse também que Jesus estava triste e que não passaria na sala. Disse ainda para as crianças pedirem aos seus pais para os levarem à igreja para que fiquem mais calmos e que Deus fica muito triste quando agimos da forma que o Chibale agiu. Deus não gosta de palavrão, disse ela. A professora, pediu que Chibale me pedisse desculpas e me desse um abraço.

Algumas crianças relataram que vão à igreja, outras falaram que a mãe não vai mais à igreja. Chibale disse que sua mãe ia e o levava, mas que agora não vai mais aos domingos à igreja.

Depois da conversa, as crianças cantaram musiquinhas, (borboletinha, a baleia, palhacinho, etc.)As vans chegaram e as crianças foram saindo.

Uma mãe ao ir buscar sua filha “arrumou confusão” com a professora na porta da sala por causa de cola. Perguntou se estava faltando cola, porque os deveres de casa estavam indo colados com

²⁴ O caso de Chibale já estava sendo acompanhado pela direção e foi encaminhado ao Conselho Tutelar.

pouca cola e que ela comprou cola para usar. A professora disse que a partir daquele dia passaria mais cola na atividade.

Observação dia 19 de outubro

Devido ao feriado do dia 12 de outubro, já havia alguns dias que as crianças não me viam, Sanura disse que eu sou bonita e Zarifa me abraçou dizendo que estava com saudades.

Durante a rodinha, Eshe fez “dedo do meio” para Zarifa e a professora disse que não quer saber disso e vai mandar para a direção.

Após o recreio, enquanto faziam atividade do peixinho, Chibale mandou a colega Tisha tomar na piroca, no cu.

A professora sentou na mesinha e perguntou se na casa dele toma na piroca, que ela toma na caneca, no copo. O menino ficou sem graça e na sequência puxou o cabelo da colega. A professora o colocou pensando.

As crianças picaram papel e colaram na atividade, depois beberam água e brincaram de massinha até a hora da saída.

Nos momentos de agitação, ou então, quando a professora que falar e chamar a atenção dos alunos ela canta e fala: “A tia Hanna quer falar, olê, olé, olá”, “1,2 e já a Tia Hanna quer falar”, “Vamos ver quem ta sentado? Jesus quer passar – pode vim Jesus”, “O anjinho vai passando”.

Observação dia 26 de outubro

As crianças vão acordando e colocando o tênis. Fidel reclama que o colega falou peru, a professora diz que peru é aquele bicho que faz glu-glu.

Hanna diz: Hoje a tia quer que vocês assentem assim (rodinha realizada com as crianças assentadas nas cadeiras e não no chão como de costume) porque a tia trouxe a história da prima do peru sabe? Fidel, Balogun, sabe que a galinha é prima do peru? O peru é primo da galinha, por isso que a galinha tem a asa assim e o peru tem a asa grandona. (Hanna mostra as asas de acordo com as imagens do livro e fazendo gestos).

Chibale diz: Eu já corri atrás da galinha, a galinha corre de mim.

A tia vai esperar os coleguinhas voltarem do banheiro e vai contar a historinha pra vocês, muito bonitinha essa história.

A professora canta a Música: “Cheguei agora”. Enquanto canta a música Hanna é interrompida algumas vezes com pedidos para ir ao banheiro e mesmo cantando precisa responder, senta lá, daqui a pouco, espera o coleguinha voltar.

Quando vocês chegam aqui de manhã que a tia Kidhi “tá” aqui, vocês falam: Bom dia! Quando a tia Hanna chega é boa tarde! Vamos olhar pra janela, como é que “tá” o tempo hoje?

Crianças respondem: Frio

Tá frio, não tem sol direito. Ah lá! Não “tá” chovendo, “tá” meio estranho né? Eu vou deixar a janelinha aberta porque não “tá” chovendo.

Música: “A janelinha”

Ih! Mas, “tá” muito fraco, as crianças cantam junto. Muito bem!

Vamos contar as meninas, vou pedir à Anisa para contar as meninas pra mim. Tisha está no banheiro, a menina conta a quantidade de meninas, que são 12; a professora pergunta quem está faltando e Chibale responde que é a Duni que foi embora porque estava vomitando. Hanna confirma que a menina passou muito mal e teve que ir embora, pergunta se a menina tinha ido de sandalhinha de salto, veio de sapatinho?

Fidel questiona porque Anisa levou óculos escuros pra escola e diz: aqui não é praia, Anisa responde: “minha mãe deixou”. Hanna pede que Walisson conte os meninos, os meninos contam que Balogun não foi porque está doente, a professora conta alto a quantidade de meninos com as crianças.

Na rodinha, a professora conta a história “O Racismo no Galinheiro” de Nildo Lage.

Hanna começa a contar a história e pergunta quem mora no galinheiro, as crianças respondem: a galinha, o peru, o pintinho.

À medida que as páginas vão sendo passadas, as crianças vão reagindo a história que é contada:

Anisa: O ovo abre.

Fidel: Patinho feio.

Chibale: não dá pena não.

Fidel: eu gosto de preto e desenho no trabalhinho de preto, eu não gosto de lua cheia porque tem lobisomem.

Durante a rodinha, alguma criança sempre reclama que Chibale está incomodando.

A professora continua: olha que bonitinho? Pergunta se sabem como o pintinho nasce? Quem fica em cima do ovo? Conta com as crianças quantos pintinhos nasceram e pergunta o que aconteceu com o último pintinho, as crianças respondem que ele nasceu preto.

É igual aqui na sala, tem gente pretinho, tem gente branquinho, tem gente moreno, tem gente de todo jeito, não tem? Tem gente branco, tem gente preto, tem gente moreno, então todo mundo é igual, tem gente do cabelo loiro igual ao meu, tem com o cabelo preto igual ao da tia Aline, tem gente com o cabelo igual o dela, tem gente loirinha igual a Baina. Por isso, que a gente tem que gostar de todo mundo.

Após o lanche e o recreio, Chibale e Farid pedem desculpas a professora pelo mau comportamento na rodinha e no recreio. Anteriormente, a professora havia perguntado o que se deve fazer quando se faz coisa errada, os dois meninos rindo falam que tem que ir para sala e não que tem que pedir desculpas.

Na sequência, toda a turma fez atividade sobre meio ambiente, as crianças tinham que colorir uma árvore que está feliz e cheia de amigos.

Observação dia 7 de novembro

Hanna inicia a rodinha com a música ‘Cheguei agora’ e pergunta que dia é hoje? Algumas crianças respondem quinta-feira, quarta-feira. Davi responde: segunda-feira e Hanna fala: muito bem! Canta a música hoje é dia de alegria. “Hoje é dia, hoje é dia de alegria, hoje é segunda –feira dia de alegria”!

Após cantar a música, Hanna diz que Fidel perguntou sobre o natal. Então, aponta para o calendário e mostra que é dia 7 de novembro e vai passando o dedo nos dias mostrando que quando acabar o mês de novembro virá o mês de dezembro. E que em dezembro é o natal. Coloca o dedo no dia 25 e diz que o Papai Noel vai chegar nesse dia. |As crianças ficam eufóricas e começam a falar aleatoriamente o que vão querer ou pedirão de natal.

Hanna pergunta um a um na rodinha o que vão querer.

Adnan: avião que vira robô.

Anisa: Boneca que tem bico.

Duny: tablet.

Baina: Barbie.

Eshe: boneca.

Faika: carrinho de boneca.

Chinue: boneca.

Zarifa: Boneca com cama.

Latifa: Baby Alaine.

Akanke: Boneca com bico.

Farid: carro grandão.

Elimu: moto.

Hanna diz que ainda não pensou no que pedir e me pergunta se eu já pensei e digo que também não. Ela diz que tem um monte de idéia e não sabe se quer um tablet, uma boneca. Nesse momento, Farid grita: credo! A tia é pequenaaaa!!!

Ela responde dizendo que também gosta de boneca.

Hanna pergunta: o que devemos fazer pro papai Noel Chegar?

Chibale responde: ficar bonzinho!

Hanna pergunta se pode bater no coleguinha.

Fidel fala revoltado que Chibale disse que pode bater no coleguinha. Hanna pergunta a Chibale e ele responde que pode e ela pergunta quem ensinou isso a ele. O menino não responde e a professora gesticula dizendo que o presente do menino não vai chegar por conta de sua resposta, pergunta para a turma toda se pode bater. Todos dizem que não e Chibale diz que sim.

Só o Chibale não vai ganhar presente, porque “tá” fazendo coisa feia, fala a professora. E completa: tem que obedecer às tias, obedecer a mamãe, o papai, todo mundo, tem que ficar feliz, tem que fazer os trabalhos da escola, recortar. Fidel diz que no natal vai sair pra passear.

Hanna pergunta: quando está chegando o natal aonde colocamos o sapatinho? Fidel fala: onde a gente guarda o tênis. Hanna pergunta o que o Papai Noel vai fazer, as crianças respondem: dar presente, por presente lá. Hanna pergunta: lá aonde? No nosso sapatinho ou na casa de vocês tem árvore de natal?

As crianças ficam eufóricas e respondem que tem, Fidel fala que na casa dele tem pisca-pisca, Latifa fala que na dela tem Papai Noel também, e as crianças vão falando ao mesmo tempo.

Após a falação, Hanna diz: Oh, mas não é só pra ganhar só presente não, é ter um montão de amiguinho, é não bater no amiguinho, Papai Noel e Papai do Céu ficam tão felizes quando todo mundo combina e a gente não pode pedir muito presente, porque Papai Noel tem que atender muita criança, ele dá um presente pra cada um.

Após falar do natal Hanna, apresenta a atividade que será realizada após o lanche, pergunta se sabem o nome daquela florzinha que estava no desenho, fala as iniciais e ninguém acerta. Depois de um tempo Fidel acerta e diz que é uma violeta. Hanna pergunta a cor da flor e da folha, o que a plantinha precisa e as crianças respondem: de água. Fidel completa: muito sol, e terra e semente.

Hanna mostra que o menino na atividade está cuidando da plantinha, do meio ambiente e que se não cuidarmos da plantinha o planeta vai acabar. Fala que a folhinha solta um ventinho e que ajuda a gente respirar e que se a gente acabar com a plantinha do planeta não poderemos mais respirar.

Fidel fala: se o planeta acabar um dia a gente morre, se a gente morar lá no sol a gente vai ficar bem suado e quente, lá não tem água.

Diz, após a professora falar da plantinha e da respiração, que o planeta explode e que vamos ter que morar lá no sol.

Hanna pergunta quem cuida das plantinhas na sua casa e explica que vão fazer a atividade colorindo a plantinha de verde e fazendo a água que o menino joga na planta, que o menino cuida do planeta e que devemos cuidar também.

A professora conta a história “você troca” de Eva Furnari, as crianças já tinham ouvido a história e se deliciaram por ouvir novamente, contavam junto, indicavam o que aconteceria nas páginas seguintes.

Antes de ir para o lanche, Hanna pergunta qual música as crianças querem cantar as crianças escolhem: “Fom- fom”, “Borboletinha”, “Alface”. Depois brincam de morto-vivo.

Dogo pergunta a professora que cor é o céu e diz que Deus mora lá em cima, bem no alto.

Husni para provocar Adnan diz que o menino mama na mamadeira.

Hanna fala: 1, 2 e já cada um no seu lugar.

Depois do recreio e lanche, as crianças estavam agitadas, então, Hanna fez outra rodinha e cantou a música dos “5 patinhos”, depois disse que a patinha fez uma festa e perguntou as crianças quais bichos foram, as crianças foram falando e se acalmando um pouco. Enquanto ainda havia agitação uma criança diz: “Jesus quer passar”.

Nesse dia cantam as músicas “Zé beijoca, soneca, bochecha, espirro”, a cobra”, “ninho”.

Enquanto as crianças guardavam o caderno de bilhetes, Hanna Disse: Oh! Jesus Tá querendo passar.

Depois do lanche, as crianças fizeram a atividade da planta e brincaram de alinhavo, a professora explicou que no alinhavo enfia a linha num buraco e sai do outro lado, e cantou: “coloca bem aqui, coloca bem ali”.

Durante a brincadeira, nas mesinhas as crianças estão conversando muito, a professora chama o anjinho dizendo: “anjinho vem, vem nas crianças! Depois, a professora passa de mesa em mesa passando a mão na cabeça das crianças, as crianças abaixam a cabeça por um tempo, alguns levantam simulando a chegada da van. Farid imita o rapaz de uma van dizendo “Olha a van da Fulana”.

Observação dia 09 de novembro

Uma vez por semana, Hanna costuma perguntar o que as crianças fizeram de manhã.

Chibale fala: “ô tia, a gasolina da van acabou no meio do morro, teve que dá ré e subir um morro a pé.”

Fidel fala: a gente fez brincadeira com a tia Kidhi.

Hanna pergunta que brincadeira, algumas crianças respondem coelhinho sai da toca. Hanna pergunta se almoçaram, Chibale responde que não, Latifa fala: almoçaram sim. Hanna pergunta o que tinha de bom, as crianças respondem: arroz, feijão, frango com batata.

Na seqüência, Hanna pergunta para Latifa quem fez bagunça, Latifa balança a cabeça e diz não saber, Baina fala: “eu sabe”. Chibale interrompe e Hanna pergunta se ele se chama Baina.

Baina fala: tia a Sanura beliscou a Eshe, algumas crianças começam a falar ao mesmo tempo. Hanna então pergunta para Dogo, o menino responde dizendo que Chibale na hora do sono beliscou uma colega. Chibale interrompe e diz que não fez nada, que foi a Faika. Hanna fala que não pode beliscar.

Hanna coloca vários livros que tem na sala no meio da rodinha e pede para cada criança pegar um e respeitar a sua vez, depois deixa que contem a história.

Enquanto as crianças pegam os livros, Farid retorna da sala da coordenadora, tinha ido para lá, pois, levou um bilhete para casa e o mesmo não retornou. Além disso, apresenta vários problemas de indisciplina. Quando o menino retorna, Chibale que é a da mesma van que ele, pergunta: “não foi Farid a gasolina da van não acabou?” Farid responde: “a gente andou a pé.” Chibale retoma: “demorou muito pra gasolina acabar, a gente chegou na escola”. Hanna interrompe e diz que já resolveu o problema da gasolina.

Hanna pede para prestarem a atenção porque a Anisa quer contar a história do livro que pegou. Algumas crianças falam que querem contar também, mas quando têm a oportunidade de falar, desistem. Hanna, então, diz para cada um olhar seu livro.

Anisa fala que gosta quando todo mundo conta junto.

Fidel conta a história dos três porquinhos.

Tisha fala: “Fidel tem que mostrar!”

Balogun e Chibale rasgam um livro ao competirem pra ver quem pegava primeiro.

Hanna diz: Quem soltou um oh (pum)? Gesticulando coma mão na frente do nariz, as crianças falam que não foram elas. Anisa pergunta para mim se fui eu, respondo que não, que a gente tem que ir ao banheiro.

Quando terminam de ler o livro, as crianças o deixaram em cima da mesa e fizeram fila para o lanche.

Após o lanche e o recreio, as crianças fizeram atividade com tesoura, o recorte foi livre.

Hanna me relata que Zarifa agarra constantemente Elimu.

Observação dia 16 de novembro

Música: “Cheguei agora”.

Hanna fala que tem muita coisa para falar porque ficaram muitos dias em casa e pede pra arrumarem a rodinha. (Feriado da proclamação da república)

Pergunta: quem sabe falar pra mim que dia hoje? Husni responde: quarta-feira.

Música: “Hoje é dia de alegria”

Fidel fala: “ô tia você falou terça, hoje é quarta, quase que você falou terça.”

Hanna pergunta como “tá’ lá fora e as crianças respondem que o sol “tá” saindo. Hanna fala que choveu muito e que a janela da nossa casa ficou fechada e pergunta as crianças: o” que a gente faz agora quando tem sol?” As crianças respondem: “abre”.

Fidel fala: “deu sol e chuva”.

Latifa fala: “quando tem sol vai pra praia”.

Fidel diz: “tem gente que vai pra praia de noite e fica lá na onda, é muito bom”.

Hanna explica: “ficamos em casa sexta, sábado, domingo, segunda e terça.” Então, pede para cada criança contar o que fez em casa.

Eshe: “vai na praia.”

Sanura: “Minha mãe comprou chocolate e foi na praia.”

Akanke: “praia.”

Ruzuna: “fiz bolo.”

Husni: “fui na igreja e cortei o cabelo.”

Elimu: “fui no shopping ver o papai Noel.”

Hanna pede silêncio e diz: “que interessante!” Pede para Elimu repetir o que ele fez e completa dizendo: que Papai Noel veio ver quantas crianças tem na cidade pra ele pode preparar os presentes.

Fidel: “diz que o papai Noel faz presente quadrado.”

Balogun: “tirei foto com minha vó, joguei videogame m casa.”

Farid: “amanhã eu peguei o balde e brinquei de areia no parque.”

Dogo: “fui no salão, colocar tinta, no salão lá longe, perto da minha casa.”

Tisha: “andei de bicicleta; o dia que a minha mãe receber ela vai levar no shopping.”

Latifa: “fui na igreja, no batizado da minha irmãzinha, fui com cabelo solto.”

Lubaya:” fui na cidade comprar batom.”

Chinue: “brinquei.”

Duni: “eu pedi a minha pra me levar no shopping, lá no Disney, lá tem roda gigante, piscina de bolinha.”

Faika: “Nada”.

Baina: “o gato fugiu e o meu irmão pegou.”

Anisa: “dormi na casa da minha vó.”

Zarifa: “brinquei de mamãe e filhinha.”

Chibale: “fui pra casa do meu pai, meu pai mora no beco, meu tio me levou pra ver o peru.” Hanna pergunta como o peru faz e Chibale respondeu “glu-glu.”

Hanna fala: “tava” frio, a gente tinha que ficar só dentro de casa, comia um negocinho.

Hanna apresenta um livro (O sonho de Cássio de Alexsandro José Santana) e pergunta o que as crianças estão vendo. Chibale fala: “carrinho de quem passa mal”; Anisa fala: “cadeira de roda.”

Hanna pergunta: “quem usa cadeira de roda?” As crianças falam: “velhinhos.” Hanna mostra que o menino do desenho não é velho. Chibale fala que ele está machucado. Hanna pergunta se conhecem alguém que anda em cadeira de rodas. As crianças falam ao mesmo tempo que sim, que já viram na rua. A professora explica que ele teve um probleminha na perna dela e não conseguiu andar mais com suas perninhas. Pergunta se as crianças achavam ele triste, elas respondem que não. Hanna diz que o nome do menino é Cássio e conta a história.

No fim da história Hanna pergunta: “o que Cássio tem de diferente de vocês?” Ninguém responde. Ela continua: “o rosto dele é diferente”? As crianças falam: “É.” Hanna prossegue,

ele tem as características dele, mas “ele tem braço?” “Tem mão?” “Tem as duas perninhas, os dois bracinhos, tem boca, nariz, olho?”

Fidel fala: “tem perna.”

Hanna continua: “tem perna, só que ele não conseguia andar, mas arrumaram uma cadeirinha maneira pra ele; então, ele conseguiu andar pra todo lado, ele não é feio, ele só tem que andar diferente de vocês, ele não consegue com as duas perninhas” “Ele anda com a cadeira de roda”, completam as crianças.

Hanna retoma: “tem gente aqui na sala que fica fazendo bagunça, que fica reclamando, fica batendo no colega, ele nunca gostou de bater no coleguinha, nunca correu com a cadeirinha dele pra pisar em cima do pé de ninguém, ele é do bem, ele é um menino do bem, ele vai crescer e trabalhar, começou a ganhar um dinheirinho e comprar as coisas, pra mãe dele, pra casa dele, eles viveram muito felizes.”

“Então, não precisa de ter os dois braços, as duas pernas pra ser feliz; vocês já viram pessoa sem braço? Quem já viu?”

Fidel diz que já viu uma pessoa com uma perna, o Saci.

Hanna fala: “o saci consegue andar com uma perna, ele é triste?”

Zarifa diz que perto da sua casa tem uma menina que não tem uma mão.

Fidel pergunta se tem alguém que não tem corpo, Hanna responde que nunca viu.

Hanna continua: “todos os dias na hora de dormir fecha os olhinhos e fala Papai do Céu, muito obrigado pelo meu corpinho, pelo minha perninha, pelo meu bracinho, por eu ser inteligente.”

Uma criança completa: “pela minha sobancelha.”

Hanna prossegue: “por ter o meu corpo perfeito e poder andar, porque tem muita gente que não consegue andar, mas é feliz e não é pior do que ninguém.”

Fidel completa: “é muito importante.”

Após lanche e recreio, antes de explicar a atividade sobre meio ambiente, Hanna fala das diferenças, que somos todos iguais, mas com características diferentes, que temos olho, boca.

Husni fala que é preto, que eu sou preta e que a tia Hanna é morena.

As crianças identificaram apenas três crianças brancas na sala, Anisa, Baina e Farid.

Hanna vai comparando as crianças e perguntando o que é diferente em cada uma; “a Baina e o Dogo são iguais?” As crianças respondem: “Não.” Hanna continua: “são diferentes né? E a Baina e a Zarifa?”

Uma criança fala: diferente

A professora pergunta o que é diferente.

Alguém diz: “branca.”

Hanna pergunta quem é branca, as crianças respondem, a Baina. A professora pergunta: “mas será que só a pele que é branca, tem alguma outra diferença?”

Fidel interrompe a professora e diz que a Baina tem a cor da Anisa, branca.

Hanna pergunta: “e a Maria Luiza tem a cor de quem?” Fidel fala preta, Husni diz: “a minha cor.”

Hanna continu: “e o Husni tem a cor de quem?” Fidel responde: “do Dogo.”

Farid fala que o Balogun tem o cabelo do Dogo.

Hanna fala: “Além disso, a gente todo dia fala um pouquinho sobre isso, mas todo mundo é filho do Papai do Céu.”

Chibale diz: “Farid é igual a Anisa.”

Hanna diz: “todo mundo é amiguinho.”

Explica a atividade sobre meio ambiente, as crianças interrompem:

Chibale canta: “Beija na boca, beija na boca.”

Hanna pergunta quem tá beijando na boca e Fidel diz que Chibale e Farid estão cantando música de beija na boca.

Hanna diz que não gosta disso não.

Latifa fala: “a Lubaya e o Chibale são namorados”.

Lubaya diz: “Mentira.”

As crianças se agitam e começam a falar todas ao mesmo tempo.

Hanna pede silêncio e diz que só pode namorar quando estiver grande.

Tisha diz que o Elimu e a Anisa estavam namorando.

Hanna fala: que isso gente! Canta: 1,2 e já a tia Hanna quer falar.

Os alunos continuam agitados, Hanna explica a atividade.

Observação dia 21 de novembro

Hanna começa a rodinha perguntando que dia é hoje, Zarifa responde segunda-feira e a professora diz muito bem e faz festa. Pergunta os dias que vem depois de segunda e as crianças vão completando, terça-feira, e depois vai ser quarta, quinta, sexta, depois sábado, depois domingo “Que dia a gente fica em casa hein?”- indaga Hanna.

Fidel reponde: “domingo”; Hanna completa: “sábado e domingo.”

Hanna mostra o livro que vai ler e é interrompida por Fidel. Ele diz que a Tia Kidhi (professora da manhã) pediu a eles para colorirem o trabalhinho do papai Noel à tarde. Hanna diz que vai dar a atividade.

O livro que está nas mãos da professora é o “Cabelo de Lelê”, as crianças dizem que já ouviram aquela história. Hanna diz que não tem problema, que eu ainda não conheço, pergunta se as

crianças lembram o nome do livro, as crianças falam que é o cabelo de Lulu, Lalá, Lelê. Hanna corrige e diz que é o cabelo de Lelê.

Como as a crianças já tinham ouvido a história, Hanna abre o livro, vai mostrando as páginas e perguntando o que acontece na história.

Fidel diz que a menina não gosta do cabelo dela, que ela olhou no espelho e viu seu cabelo “tudo grande.”

As outras crianças completam que ela não gosta de seu cabelo.

Duni diz: “o cabelo dela é igual a juba de leão da Ruzuna.”

Hanna continua passando as páginas da história.

Fidel diz: “só na África os cabelos ficam grandes.”

As crianças vão contando, apontando para o livro.

Na parte da história em que Lelê encontra fotos de pessoas da África com cabelos grandes e diferentes, Hanna aproveita e compara os cabelos das crianças mostrando que cada um tem um penteado e que é bonito.

E, que Lelê descobriu que seu cabelo era daquele jeito porque seus pais também têm o cabelo daquele jeito e que lá no país de onde vieram seus familiares e as pessoas também têm o cabelo assim. Hanna, então, pergunta onde é o país e as crianças respondem: “África.”

Fidel diz: “quando minha mãe solta o cabelo fica todo enrolado igual o da Ruzuna.”

Elimu diz que fica cheio de piolho o cabelo solto.

Hanna diz: “sabe como fica bonitinho também? Vocês soltarem o cabelinho a mamãe passar um cremezinho, o cabelo fica todo molhadinho, aí põe uma faixa no cabelo, fica todo arrumadinho.”

As crianças dizem que um menino que aparece na história não é amigo e, sim, namorado de Lelê e que ele acha o cabelo da Lelê bonito.

Hanna mostra que Lelê descobre que seus bisavós tinham o cabelo igual ao dela e pergunta como os parentes de Lelê vieram pra cá, se a tia Kidhi tinha contado. As crianças falam que vieram da África. Hanna pergunta se vieram andando. Fidel diz que vieram de avião, de carro, de ônibus, de metrô, de moto, de trem.

Hanna pergunta o que anda na água, as crianças respondem peixe, baleia, barco.

Hanna diz que vieram num navio muito grande e que as amigas de Lelê gostavam dela.

Completo: “Tem gente aqui, que fico muito triste. Porque ri do cabelo do coleguinha, ri do cabelo da Ruzuna, não pode, se eu vier com o cabelo despenteado vocês vão ficar rindo? Não pode! Cada um tem um cabelo diferente.”

Chibale diz: “bem-feito!”

Hanna pergunta como é a Lelê, se ela é branquinha.

Fidel responde: “preta”. Depois fala cinza.

Adnan diz que ela tem cor de feijoada.

Hanna fala que vai deixar as crianças desenharem a Lelê, mas que quer uma Lelê bem bonita, com o cabelo, bem bonito.

Uma criança diz que Lelê toma choque.

Chibale fala que o cabelo de Lelê é preto e ela preta e que eu também sou preta.

Balogun diz que eu sou preta e que meu cabelo é igual ao da Lelê.

Vilma relata que a mãe de Ruzuna pede para não deixar que a menina tire o prendedor do cabelo.

Após o lanche, Hanna entrega a folha e pede para as crianças desenharem a Lelê e pergunta que cor ela é e as crianças falam escura, preta.

Observação dia 23 de novembro

Neste dia, Hanna se atrasou porque passou mal, as crianças ficaram com a professora eventual que nesse dia estava tomando conta do repouso.

As crianças lancharam na sala, pois, haveria teatro das turmas do 4º ano.

Tive a impressão que o lanche na própria sala de aula deixou as crianças mais calmas, achei menos agitado do que quando é no refeitório.

As crianças subiram para o refeitório para assistir ao teatro. As turmas são assentadas em fileira de acordo com a idade, o 1º período foi a primeira fila, depois o 2º período e assim sucessivamente.

O teatro apresentado pelos alunos do 4º ano foi sobre a dengue e uma adaptação da história “A festa no céu”.

As crianças assistiam atentas, riam em alguns momentos, principalmente os que todos riam e comentavam uma coisa ou outra entre si. Em alguns momentos Hanna precisava chamar atenção de algumas crianças que conversavam.

Após o teatro, as crianças voltaram pra sala, não teve recreio nesse dia.

As crianças brincaram de massinha e aguardaram a chegada da van.

Observação dia 28 de novembro

Não teve rodinha na entrada, porque tinha ensaio para a cantata de natal, as crianças acordaram, lancharam na sala e foram para a quadra ensaiar com as turmas do 2º período, 1º e 2º anos.

Após o ensaio, de volta à sala de aula, Hanna entrega uma atividade de natal. As crianças deveriam colorir uma árvore de natal e colar bolinhas laminadas.

Quando terminaram a árvore de natal, a professora fez uma rodinha e perguntou o que papai Noel vai trazer para cada um.

Zarifa : “bicicleta.”

Latifa: “batom”.

Akanke: “massinha.”

Farid: “carro desse tamanho.”

Chibale: “um violão, um controle remoto, e uma bicicleta sem rodinha.”

Baina: “bicicleta.”

Faika: “maquiagem e batom.”

Eshe:” boneca de bico.”

Ruzuna: “chiclete.”

Chinue: “batom.”

Elimu: “carrinho de controle remoto.”

Fidel: “avião de controle remoto.”

Tia Aline: “roupa.”

Hanna fala para as crianças que na semana que vem, levarei dois livros e contarei uma história bem legal pras crianças.

Depois as crianças cantam a música da “baleia”, “Sapatinho natal”.

Chibale diz que não é amigo de ninguém e enquanto todos estão na rodinha ele pega brinquedos, sobe nos colchões, escreve na mesa, sobe na janela.

Observação dia 30 de novembro

A rodinha foi feita por mim, contei para as crianças a história do “Chico Juba” de Gustavo Gaivota.

Hanna e eu calçamos os sapatos e pedi, então, a atenção das crianças, disse que contaria uma história e mostrei a capa do livro. Fui explorando o livro, mostrei capa, nome do autor e ilustrador, as crianças ficaram muito interessadas em saber quem era o autor e o ilustrador da história.

Enquanto fazia o levantamento inicial do livro, Zarifa disse que o livro vinha da África.

Comecei a contar a história e as crianças estavam encantadas e maravilhadas com as imagens e com as aventuras do Chico Juba, no final da história fiz como a professora faz, pedi para que as crianças fossem recontando a história.

Durante a leitura da história, algumas falas das crianças chamaram a atenção.

Tisha disse: “eu não gosto do meu cabelo porque não é liso.”

Fidel fala com ar de deboche que o cabelo de Zarifa é igual ao do Chico Juba.

Adnan diz que gosta de seu cabelo porque é cacheado.

Pergunto as crianças que cor é o Chico Juba e as crianças respondem preto, branco, marrom.

Após a rodinha, as crianças foram para o lanche e para o recreio, na volta do recreio fizeram um desenho livre sobre a história do Chico Juba.

Observação dia 05 de dezembro

As crianças acordaram e foram ensaiar para a cantata de natal, não teve rodinha, nem recreio.

Após o ensaio, lancharam e fizeram atividade sobre meio ambiente.

Quando terminaram a atividade, brincaram de massinha e aguardaram a chegada das vans e horário de saída.

Observação dia 07 de Dezembro

Neste dia contei mais a história “Vari a Incrível Palanca” de Sendi Baptista, uma história africana.

As crianças ficaram surpresas com o nome da Palanca e com as ilustrações do livro, disseram que precisam respeitar as palancas. Novamente fiz como a professora e pedi para falassem a sequência da história com a ajuda das imagens do livro.

Após a rodinha, a rotina prosseguiu normalmente. Após o lanche e o ensaio, as crianças brincaram de massinha e aguardaram o horário de saída.

Observação dia 12 de dezembro

Não teve rodinha nesse dia. Como registro da história da palanca, contada na aula anterior, perguntei se as crianças lembravam da história e disse que trouxe o desenho da palanca para colorirem. As crianças perguntaram que cor era a palanca. Anisa explicou que era marrom e ficou preta.

Enquanto faziam a atividade Chibale cantava “malandramente”.

Após a atividade a rotina prosseguiu normalmente. Após o lanche e o ensaio, as crianças brincaram de massinha e aguardaram o horário de saída.

RESUMO DOS LIVROS CONTADOS EM SALA DE AULA

- **O racismo no galinheiro de Nildo Lage**

Este livro conta a história de Escurinho. Um galinho que nasce diferente de seus irmãos, ele é preto, enquanto seus irmãos são pintinhos amarelinhos. Escurinho sofre preconceito dos outros animais do galinheiro, o patinho, o peruzinho, o marrequinho e de seus próprios irmãos. O galo fica muito triste por isso. Sua mãe, sempre tenta ajudá-lo, mas, não adianta. O tempo passa o galinho cresce e vira um galo imponente e bonito. Um dia, ele defende o galinheiro de uma raposa que queria atacá-los e salva os habitantes do lugar. Então, Escurinho vira herói e todos o agradecem, seus irmãos percebem que a cor os diferenciava, mas que o sangue, os uniam como irmãos.

- **Você Troca de Eva Furnari**

O livro propõe uma divertida e inusitada troca entre animais, objetos e pessoas. As trocas sempre rimam, o que deixa as crianças empolgadas.

- **O sonho de Cássio de Alexsandro José Santana**

Cássio, um menino cadeirante que tinha o sonho de cantar no palco. Sua família era pobre, porém conseguiu comprar uma cadeira de rodas simples para o menino. Cássio precisava de ajuda para realizar algumas funções, fazia de quase tudo e ia na escola. Um dia, teve a ideia de cantar e pediu a ajuda do professor de educação física que arrumou uma apresentação para Cássio fazer. A apresentação ficou lotada e todos as pessoas da sua família estavam, o menino ficou famoso e fez muito sucesso e conseguiu trocar sua cadeira de rodas por uma melhor.

- **O cabelo de Lelê de Valéria Belém**

Lelê é uma menina que não está contente com seus cabelos, fica tentando entender de onde vieram seus cachinhos. Então, busca explicações num livro e encontra. O livro conta a história da África e mostra imagens de várias pessoas com cabelos iguais ao dela e com penteados diferentes. A menina descobre a história de seus antepassados e começa a ser mais feliz, se aceitando, descobre que em cada cachinho existe um pedaço de sua história.

- **Chico Juba de Gustavo Gaivota**

Chico Juba tem uma cabeleira enorme, é um menino esperto que queria ser inventor. Faz mirabolantes invenções para mudar seu cabelo, cria xampus que não dão certo e o deixam muito engraçado. No final Chico descobre que podemos ser quem somos e podemos brilhar desse jeito.

- **Vari a incrível Palanca de Sendi Baptista**

Vari é uma incrível palanca, cresce admirando seu pai e seus amigos. Porém um dia seu pai foi atingido por caçadores e morre. A jovem palanca se perde na floresta e fica sozinha, cai numa armadilha e tem a ajuda de Nico, um menino de aldeia. Nico cuida de Vari e chama os militares para prender os caçadores. Afinal, a palanca negra gigante é um belo animal e só existe em Angola. Após se recuperar Vari reencontra sua família e se torna o líder do grupo, se transforma numa bela palanca negra gigante como seu pai.

ANEXOS

LETRAS DAS MÚSICAS CANTADAS PELAS CRIANÇAS

O Alface Já Nasceu

"Alface já nasceu
A chuva quebrou o galho
Rebola, chuchu, rebola, chuchu
Rebola senão eu caio
Rebola, chuchu, rebola, chuchu
Rebola senão eu caio"

Ceguei Agora

Ceguei agora, ceguei agora!
E dou o meu boa tarde pra vocês
Ceguei agora e estou feliz
Por aqui estar outra vez
Receba o meu boa tarde de todo o coração
Receba o meu boa tarde e aperte a minha mão.
Boa tarde!

A janelinha

A janelinha fecha quando está chovendo, a janelinha abre quando o sol está aparecendo, pra cá, pra lá, pra cá, pra lá e pra cá.

5 patinhos

Cinco patinhos
Foram passear
Além das montanhas
Para brincar
A mamãe gritou
Quack quack quack
Mas só quatro patinhos
Voltaram de lá
Quatro patinhos

Foram passear
Além das montanhas
Para brincar
A mamãe gritou
Quack quack quack
Mas só três patinhos
Voltaram de lá
Três patinhos
Foram passear
Além das montanhas
Para brincar
A mamãe gritou
Quack quack quack
Mas só dois patinhos
Voltaram de lá
Dois patinhos
Foram passear
Além das montanhas
Para brincar
A mamãe gritou
Quack quack quack
Mas só um patinho
Voltou de lá
Um patinho foi passear
Além das montanhas
Para brincar
A mamãe gritou
Quack quack quack
Mas nenhum patinho
Voltou de lá
A mamãe patinha
Foi procurar
Além das montanhas

Na beira do mar
 A mamãe gritou
 Quack quack quack
 E os cinco patinhos voltaram de lá

Zé beijoca, soneca, bochecha, espirro,

Olhei pra cá, olhei pra lá
 quando vi o Zé bochecha,
 comecei a bochechar
 bochecha...um, bochecha um
 batam palmas pra parar.

Olhei pra cá, olhei pra lá
 quando vi o Zé beijoca
 comecei a beijocar
 beijoca..um, beijoca...um
 batam palmas pra parar.

A cobra

A cobra não tem pé, a cobra não tem mão
 como é que a cobra sobe no pezinho de limão?
 como é que a cobra sobe no pezinho de limão?

Ninho

Lá naquele ninho
 1-2-3
 Havia três ovinhos
 1-2-3
 Daqueles três ovinhos
 1-2-3
 Nasceram ticos-ticos
 1-2-3

Fom-Fom

O vovô agarra a direção
 E com a outra mão, coça o bigodão
 Vai a vinte à hora, que emoção.
 Olhe o poste, olhe o burro.
 Fom-fom
 A vovó com a saia de balão
 Mão no coração, medo na expressão.
 Vai a vinte à hora, que emoção.
 Olhe o poste, olhe o burro.
 Fom-fom

Borboletinha

Borboletinha tá na cozinha
 Fazendo chocolate para a madrinha
 Poti, poti
 Perna de pau
 Olho de vidro
 E nariz de pica-pau (pau, pau)

A baleia

A baleia, a baleia é amiga da sereia
 olha o que ela faz,
 olha o que ela faz,
 tibum chuá,
 tibum chuá.

Sapatinho de natal

Deixei meu sapatinho na janela do quintal
 Papai Noel deixou meu presente de Natal
 Como é que Papai Noel não se esquece de ninguém
 Seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem
 Como é que Papai Noel não se esquece de ninguém

Seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem
Deixei meu sapatinho na janela do quintal
Papai Noel deixou meu presente de Natal
Como é que Papai Noel não se esquece de ninguém
Seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem
Como é que Papai Noel não se esquece de ninguém
Seja rico ou seja pobre, o velhinho sempre vem

SIGNIFICADO DOS NOMES AFRICANOS

Nome	Significado	Idioma	País	Região
Kidhi	Satisfação	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Hanna	Felicidade	Hausa	Nigéria	África Ocidental
Anisa	Amigável	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Akanke	Encontrando-a, é para amá-la	Ioruba	Nigéria	África Ocidental
Latifa	Gentil	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Zarifa	Graciosa	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Sanura	Gatinha	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Lubaya	Leoa jovem	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Tisha	Determinada	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Ruzuna	Tranqüila e composta	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Baina	Cintilante	Bobangi	Nigéria	África Ocidental
Chinue	Bênção do deus	Ibo	Nigéria	África Ocidental
Duni	Pequena	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Eshe	Vitalícia	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Faika	Superiora	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Adnan	boa sorte	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Balogun	um general	Ioruba	Nigéria	África Ocidental
Chibale	Afinidade	Ngoni	Malauí	África do Sul
Dogo	Pequeno	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Farid	Sem igual	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Elimu	Conhecimento	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Fidel	Fiel	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental
Husni	Bondade	Suarili	Quênia-Tanzânia	África Oriental

Extraído do site: <https://raizdosambaemfoco.wordpress.com/>

Fotos da sala de aula da turma de Educação Infantil

