

Nubea Rodrigues Xavier
Magda Sarat
Organizadoras

INFÂNCIAS PLURAIS

TENSÕES, DISSIDÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDITORA **UEMS**

INFÂNCIAS PLURAIS

TENSÕES, DISSIDÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Reitor

Laércio Alves de Carvalho

Vice-reitora

Luciana Ferreira da Silva

*Pró-reitora de Extensão, Cultura
e Assuntos Comunitários*

Érika Kaneta Ferri



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

*Chefe da Divisão de Publicações
e Designer Gráfico*

Everson Umada Monteiro

Editora

Eliane Souza de Carvalho

Revisora

Islene França de Assunção

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Nataniel dos Santos Gomes

Conselheiros(as)

Alberto Adriano Cavalheiro

Beatriz do Santos Landa

Cíntia Santos Diallo

Claudia Andreia Lima Cardoso

Cristiane Marques dos Reis

Érika Kaneta Ferri

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

Marcos Antonio Camacho da Silva

Mirella Ferreira da Cunha Santos

Roberto Dias de Oliveira

**Nubea Rodrigues Xavier
Magda Sarat
(org.)**

INFÂNCIAS PLURAIS: **TENSÕES, DISSIDÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

© 2025 by Nubea Rodrigues Xavier e Magda Sarat.

Capa e projeto gráfico
Everson Umada Monteiro

Revisão final
Islene França de Assunção

136

Infâncias plurais : tensões, dissidências e subjetividades na educação infantil /
Nubea Rodrigues Xavier, Magda Sarat (org.). – Dourados, MS: Editora UEMS,
2025.

189 p.

ISBN: 978-65-89374-47-3 (Digital)

1. Educação infantil 2. Inclusão escolar 3. Infância I. Xavier, Nubea Rodrigues
II. Sarat, Magda III. Editora UEMS IV. Título

CDD 23. ed. - 372.21

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Bruna Peruffo Vieira – CRB 1/2959

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos,
desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados à

Editora UEMS

Bloco A - Cidade Universitária

Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS

(67) 3902-2698

editorauems@uems.br

www.uems.br/editora

Editora associada à



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO7

CAP. 1

Pernas alinhadas, nariz de pepita, olhos mais negros que a noite, cabelos *black power*: a corporeidade da menina negra na literatura infantil 13

Nubea Rodrigues Xavier

CAP. 2

Relações étnico-raciais na educação infantil: um estudo com docentes de dois municípios do sertão alagoano 51

Cleriston Izidro dos Anjos, Elizangela Bernardo da Silva, Maria Regilan da Silva e Flávio Santiago

CAP. 3

Abayomi em nós: tecnologia ancestral para as identidades nas infâncias negras.....77

Maria da Conceição Pereira Alvares Teofanes e Ricardo de Figueiredo Lucena

CAP. 4

Quem pode ir à escola: acesso à educação infantil em quilombos do Portal do Sertão-BA.93

Izabel Dantas de Menezes e Sandra Nivia Oliveira Soares

CAP. 5

Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo na educação infantil 113

Morgana de Fátima Agostini Martins, Kaio da Silva Barcelos e Priscila de Carvalho Acosta

CAP. 6

Educação religiosa, escolar e não escolar para as crianças indígenas na Reserva Indígena de Dourados/MT na primeira metade do século XX..... 139

Cristiane Pereira Peres

CAP. 7

Infâncias indígenas: outros jeitos de brincar e ser criança..... 161

Marta Coelho Castro Troquez e Brenda Maria Alves Cordeiro

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORA 181

APRESENTAÇÃO

Esta obra é resultado do encontro de escritas que entrelaçam contextos plurais de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais brasileiras, com enfoque nas regiões Centro-Oeste e Nordeste do país, contendo narrativas de diferentes aspectos das infâncias. O trabalho traz, também, à emergência do presente, discussões que evidenciam subalternidades e dissidências de dispositivos como corpo, etnias, deficiências e identidade.

Com o intuito de defender trajetórias marcadas por condições de invisibilidade social, apresentamos *Infâncias plurais: tensões, dissidências e subjetividades na Educação Infantil*, com interface entre experiências e saberes, direcionada ao campo da Educação Infantil, permeando a relação entre os educadores e as crianças pequenas, com suas trajetórias cotidianas e seus processos de interação.

A criança é “[...] aquela que também enxerga a dor, a solidão, os sentimentos que também machucam” (Xavier; Sarat, 2019, p. 477)¹. Ela sabe de si e tem percepção do contexto a sua volta. Nesse pressuposto, queremos refletir sobre a criança preta, quilombola, indígena ou com deficiência/transtorno, na tentativa de compreender a sua relação com o universo simbólico, mediado por um processo de educação mais humanizado, dando-lhe potência, diversificação e complexidade em suas formas de ver, sentir e estar no mundo.

Diante do exposto, apresentamos a primeira seção, “Minha mãe falou mesmo que não era pra eu brincar com pessoas da sua cor...”, cujo primeiro capítulo, “Pernas alinhadas, nariz de pepita, olhos mais negros que a noite, cabelos black power: a corporeidade da menina negra na literatura para crianças”, escrito pela pesquisadora Nubea Rodrigues Xavier, discorre sobre a literatura infantil brasileira feita por autoras pretas, elaborando a representatividade da menina negra, de forma positiva e valorizada.

No capítulo 2, tem-se o artigo “Relações étnico-raciais na educação infantil: um estudo com docentes de dois municípios do sertão alagoano”, dos autores Cleriston Izidro dos Anjos, Elizangela Bernardo da Silva, Maria Regilan da Silva e Flávio Santiago, que dispõem como os docentes de dois municípios do sertão alagoano – Água Branca e Delmiro Gouveia – consideram as questões étnico-raciais na Educação Infantil. A pesquisa refere-se ao atendimento a crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental em período pandêmico e evidencia as problemáticas relacionadas às práticas

1 XAVIER, Nubea; SARAT, Magda. Representações de infâncias em Manoel de Barros: o exercício de ser menino. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 16, n. 46, p. 466-485, 2019

pedagógicas e de intervenção, tendo como foco as diferenças raciais e econômicas.

O capítulo 3, “ABAYOMÍ em nós: identidade e teoria simbólica eliasiana”, dos autores Maria da Conceição Pereira Alvares Teofanes e Ricardo de Figueiredo Lucena, aborda a construção da identidade negra positiva por meio da análise simbólica de Norbert Elias a Abayomí, refletindo sobre representatividade, desde a diáspora de navios negreiros até os dias atuais, pautando corpos negros e o social de forma a trazer os desdobramentos da violência e naturalização pelo bem viver.

O capítulo 4, “Quem pode ir à escola: acesso à educação infantil em Quilombos do Portal do Sertão-BA”, da autoria de Izabel Dantas de Menezes e Sandra Nívea Oliveira Soares, retrata a educação quilombola na Bahia, estado com maior número de comunidades remanescentes e tradicionais. A oferta da Educação Infantil nas comunidades do Território Portal do Sertão reflete, em sua ação educativa, fragilidade e desigualdade no atendimento, seja pela inexistência de escolas, seja pela ausência de oferta dessa etapa da educação.

A segunda seção, “Eu pensei que você fosse normal... mas você tem deficiência”, refere-se às infâncias sem visibilidade social, evidenciando que o aumento da vulnerabilidade social e da exclusão está relacionado às crianças com deficiência que passam por inúmeras problemáticas vinculadas às condições de acesso e/ou de permanência na educação.

Uma pesquisa sobre a mesma temática é apresentada no capítulo 5, “Inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil”, em que Morgana de Fátima Agostini Martins, Kaio da Silva Barcelos e Priscila de Carvalho Acosta discorrem sobre possibilidades

lúdicas para que o professor compreenda o processo de aprendizado e os vínculos das crianças com TEA na Educação Infantil, considerando os princípios fundamentais das habilidades gerais da Educação Básica em concordância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A terceira seção, intitulada “Criança indígena não sabe menos, ela sabe outra coisa...” (Cohn, 2005²), versa sobre as infâncias indígenas e seu processo escolar, na busca de compreender o sentido atribuído aos indígenas pela escola e como sua inserção nesse contexto instrucional vai emergir e construir as diferenças étnicas no reforço à sua condição de índio.

No capítulo 6, “Educação religiosa, escolar e não escolar para as crianças indígenas na Reserva Indígena de Dourados/MT na primeira metade do século XX”, a autora Cristiane Pereira Peres demonstra como os missionários protestantes (metodistas e presbiterianos) organizaram a educação escolar, não escolar e religiosa da criança indígena na Reserva Indígena de Dourados.

Por fim, o capítulo 7, “Infâncias indígenas: outros jeitos de brincar e ser criança”, das autoras Marta Coelho Castro Troquez e Brenda Maria Alves Cordeiro, aborda como diferentes grupos étnicos/povos de uma mesma comunidade indígena, a localização da reserva e o contato com não indígenas e/ou indígenas de outros grupos étnicos/povos compuseram a interação com diferentes costumes, religiões, influenciando diretamente na compreensão do que é ser criança indígena.

Ao apresentar as temáticas mencionadas, esperamos que os docentes compreendam que as infâncias delineadas são distintas e devem ser respeitadas, reconhecendo que as crianças produzem culturas infantis, feitas

2 COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

tanto com crianças como com adultos, e que elas advêm de uma produção simbólica, de processos de subjetivação e objetivação, de suas percepções de mundo.

Nas três seções em que se divide a obra, a fase da infância é discutida a partir da perspectiva étnico-racial, de espaço geográfico, realidade social, gênero, idade e deficiências/transtornos, trazendo as múltiplas vivências, com diferentes olhares e particularidades culturais e regionais do nosso país.

Nesses encontros e narrativas de sete capítulos, almejamos provocar diálogos, discussões e reflexões entre os professores, com vistas a outras experiências possíveis, provocando novos olhares, ações e interações.

Nubea Rodrigues Xavier e Magda Sarat,
Organizadoras

I.

MINHA MÃE FALOU MESMO QUE NÃO ERA PRA EU BRINCAR
COM PESSOAS DA SUA COR...

CAPÍTULO 1

PERNAS ALINHADAS, NARIZ DE PEPITA, OLHOS MAIS NEGROS QUE A NOITE, CABELOS *BLACK POWER*: A CORPOREIDADE DA MENINA NEGRA NA LITERATURA INFANTIL

Nubea Rodrigues Xavier

INTRODUÇÃO

A infância enquanto categoria social apresentada pela antropologia (Cohn, 2005), sociologia (Sirota, 2001), história (Khulmann, 2015) e psicologia (Rosemberg, 1996) não pode ser pensada sob uma perspectiva singular e homogênea, mas a partir da pluralidade: infâncias. Nessa heterogeneidade, relações, processos e práticas sociais que incidem e constituem essas infâncias perpassam as questões de gênero/sexualidade, etnia, raça e classe social, porquanto as crianças tanto aprendem como interagem socialmente em seus contextos sociais. Nessa formação, a infância negra se coloca em um esforço ainda maior “[...] como categoria minoritária que não se refere

à quantidade, mas à possibilidade de fugir de ordens hegemônicas de estética” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 52).

Autoras como Carneiro (2019) e Souza (1993) evidenciaram que “[...] a partir da década de 90, os indicadores econômicos e sociais brasileiros passaram refletir que tanto o grau, como o tamanho da desigualdade brasileira, estava vinculado ao quesito cor” . Quando se observa um índice de pobreza, os resultados das pesquisas reverberam sobre a criança negra, incidindo em desempenhos escolares inferiores. “A pobreza impacta a criança negra de maneira mais cruel e contundente do que a criança pobre e branca, já que a família negra vive com mais intensidade a desigualdade social” (Abramowicz; Oliveira, 2012, p. 50). Bento (2022, p. 105) corrobora com essa proposição ao afirmar que

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicado por diferentes fatores, dentre eles a qualidade das escolas frequentadas por esse grupo, a qualidade nos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso à internet, enfim, uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia Covid-19.

Para além da questão econômica, as subjetividades da criança negra iniciam na socialização na família e são ampliadas no convívio escolar, sendo, muitas vezes, uma experiência negativa na constituição de sua autoimagem e no seu desenvolvimento (Cavalleiro, 2000; Alves, 2017; Xavier; Dantes; Sarat, 2021). Essa subjetividade, já desde o primeiro contato com uma instituição, por meio de discriminação, conforme ressalva Bento (2022, p. 105), “[...] se manifesta em diferentes esferas e em todas as etapas da vida, começando na educação infantil”, realidade que se referenda também

na pesquisa de Santiago (2019, p. 15), realizada em creches da cidade de Florianópolis/SC e do interior de São Paulo:

O corpo negro do/a bebê é marcado pela desigualdade desde o primeiro choro. Afinal, ele/ela não necessita de tanto dengo, não representa o modelo de beleza, e uma pequena mordida que realiza em um/a colega pode levá-lo/lá ao estigma de um/a futuro/a criminoso/a. [...] As percepções do que é ser uma criança negra pequenininha e os modos como os meninos negros pequenininhos e as meninas negras pequenininhas vão se estabelecendo no mundo são diretamente marcadas pelo contexto que vivenciam.

Comportamentos, práticas e rotinas preconceituosas e racistas em instituições de atendimento infantil podem ser reforçados por professores, gestores e profissionais administrativos, pela simples ausência de afeto aos corpos pretos, por atendimento discriminatório ou mesmo por posturas profissionais inadequadas, como, por exemplo, a escolha de leituras, contação de histórias que invisibilizem ainda mais essa criança preta.

A presente pesquisa tem como foco a análise de obras literárias destinadas à primeira infância que tenham como propósito abordar a negritude infantil pela perspectiva de gênero – no caso, a menina preta –, tendo como foco a branquitude “[...] entendida como uma construção social de significados em torno da identidade branca numa estrutura racista em que brancos detém privilégios simbólicos e materiais” (Bento, 2022, p. 32).

Um dos critérios utilizados foi a escolha de escritoras negras, por considerar que elas representam a identidade preta feminina e, por sua vez, potencializam a literatura infantil ao abordar o fênótipo e a estética negra. Para identificar o elemento branquitude, tomaremos como critério a percepção de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo (2017), para quem

uma escrita não está destituída de sua vivência, e os sujeitos são constituídos pela experiência de seus modos e maneiras de se colocar no mundo, destacando a produção de autoras pretas que publicaram para o público infantil.

O critério de seleção foi feito por meio de pesquisa em editoras – a saber: Abaquare; Aldrava Letras e Artes; Albatroz; Alvorada; AEC Projetos culturais; Cogito; Conta, preta! Conta; Cruz e Souza; DCL; Lendo Mulheres negras; Malê; Mazza; Melhoramentos; Nandyala; Pallas; Simplissimo; Peirópolis; Tanta Tinta – e de títulos infantis existentes no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD)¹, destacando as autoras negras e tendo como requisito as obras que abordassem o fenótipo negro, aspectos familiares e de sua ancestralidade.

A ESCRITA LITERÁRIA INFANTIL PELO VIÉS FEMININO NEGRO

Ao realizar algumas pesquisas acerca das infâncias negras existentes a partir da década de 2000 – com destaque para Cavalleiro (2000); Oliveira (2004); Dias (2007); Alves (2017); Santiago (2019) e Cardoso (2021) –, observamos que as tensões existentes entre os atores dos espaços educacionais infantis perpassam questões de pertencimento étnico-racial, família, identidade e fenótipo negro.

As infâncias, a história e a literatura se entrecruzam para nos mostrar como a formação de meninos e meninas estão arraigadas de determinações sociais e culturais de uma sociedade e um período específico, de maneira que “[...] a infância não se refere apenas a uma etapa da vida, distinta

1 Trata-se de um programa do Ministério da Educação (MEC), em conjunção com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para a seleção, compra e distribuição de livros e materiais didáticos para docentes e discentes de escolas públicas do país.

da juventude, maturidade ou velhice. O conceito encontra-se atravessado pelas imagens alegóricas político-filosóficas” (Silva, 2010, p. 17). Sobre esses aspectos, temos obtido na literatura infantil a possibilidade de abordar tais temáticas de maneira a fomentar reflexão e valorização do corpo da criança negra.

Elementos como cabelo e corpo respaldam todas as pesquisas e teses elencadas, que apresentam como as relações dos corpos infantis pretos são permeadas por tensões e atritos, desvelados por estereótipos e dispositivos de uma branquitude. Logo, “[...] o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar poderá ser uma contribuição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola” (Gomes, 2002, p. 50). Tal assertiva indica a necessidade de averiguar como as escritoras elaboram sua escrevivência para as pequeninas negras.

Por considerarmos as infâncias como plurais e compostas de indivíduos interdependentes que, ao se relacionar uns com os outros, concomitantemente influenciam seus meios e a si próprios, elaborando configurações fluidas, móveis e mutáveis, com equilíbrio do poder, que, instáveis e modificáveis, movem-se de um lado para outro, para diante e para trás (Elias, 2006), há situações de racismo e preconceito pautadas na cor da pele e nos traços fenotípicos.

Nessas teias sociais, o feminino na escrita literária permite compreender como os grupos sociais produzem com base nos significados de seus sistemas simbólicos, como práticas sociais advindas de intenções individuais que se relacionam a um contexto cultural coletivo, resultando num compartilhamento de símbolos e condicionamentos “[...] pensar na mulher

negra intelectual, se faz pertinente, uma vez que a escrita na literatura negra não se dá dissociada da realidade” (Santos, 2018, p. 101).

Ao apontarmos a escolha de autoras negras, queremos explicitar que, nesse tipo de escrita, há uma busca por liberdade, força e feminilidade, em que denotamos a existência de práticas femininas presentes nas relações de poder entre os sexos, já que “os homens definem-se e constrói a mulher como o Outro, a partir deles mesmos” (Colling, 2014, p. 38).

De acordo com as relações estabelecidas entre seus grupos, as meninas/mulheres participam e interagem nas diversas configurações sociais, apesar do sobrepeso de aceitação quanto aos preceitos instituídos pelo/para o masculino. Elas elaboraram estratégias que as colocam numa balança de poder, as quais conseguem subverter, e, ainda que em seus espaços privados, imporem-se, mesmo como *outsiders*.

Sobre o exposto, queremos evidenciar a produção literária em que “a mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm)” Werneck (2016, p. 13), e, sabendo de suas diferenças enquanto mulher negra, produz uma identidade preta, de maneira a qualificar positivamente o corpo feminino.

A escolha dessas mulheres e de suas obras infantis pauta-se nos pressupostos teóricos dispostos por Gonzales (1981) quando enfatiza que ser mulher e negra no Brasil é ser objeto de tripla discriminação, por Gomes (2002) ao ressaltar que a constituição do corpo é feito pela biologia, pela cultura e na história, sendo ele simbólico e evidenciando distintos padrões estéticos e percepções de mundo, e por Carneiro (2011) quando aponta que nossa sociedade não tem identidade racial ou, ainda, que a confusão racial deve ser aceita como natureza dos negros.

Após a definição das escritoras negras sobre literatura infantil, utilizou-se os descritores: negra, infância preta, africana, ancestralidade, identidade. O critério de escolha foi feito a partir das obras dispostas no PNLD literário e dos catálogos de editoras², no período de 2003 a 2022.

Quadro 1 – Livros infantis de escritoras negras

| Editora | Títulos | Escritor | Ilustrador |
|------------------------|--|--------------------------------|------------------------------|
| Abaquar | <i>A família de Sara</i> | Gisele Gama Andrade | Ronaldo Santana |
| | <i>Os cabelos de Sara</i> | | |
| | <i>Sara vai à praia</i> | | |
| | <i>Vovó Zoe</i> | | |
| Aldrava Letras e Artes | <i>Mariana Catibiribama</i> | Nena de Castro | Siderlino Santiago |
| Albatroz | <i>Aqui no morro tem princesa sim!</i> | Simone Botelho | Sem identificação |
| Alvorada | <i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de cada um!</i> | Lucimar Rosa Dias | Sandra Beatriz Lavandeira |
| AEC Projetos culturais | <i>As bonecas negras de Lara</i> | Aparecida de Jesus Ferreira | Élio Chaves |
| Cogito | <i>Makemba vai à escola</i> | Ana Fátima | Quesia Silveira |
| Conta, preta! Conta | <i>O céu de Carol</i> | Kaliana Oliveira da Hora | Stela Maria |
| Cruz e Souza | <i>A casa de meu avô</i> | Solange Adão | Bruno Barbi |
| DCL | <i>Alice vê</i> | Sonia Rosa | Luma |
| Galeria Record | <i>A menina transparente</i> | Elisa Lucinda | Graça Lima |
| Lendo Mulheres negras | <i>Menina Nicinba</i> | Evelyn Sacramento | Bárbara Quintino |
| Malê | <i>Beata a menina das águas</i> | Eliana Marcelino | Gleiciane Dias |

2 O objetivo foi alcançar o número aproximado de publicações, visto que muitos títulos são publicados de maneira independente.

(continuação)

| Editora | Títulos | Escritor | Ilustrador |
|---------------|--|----------------------|--------------------|
| Mazza | <i>A ginga da rainha</i> | Iris Amâncio | Sem identificação |
| | <i>A princesa e o vento</i> | Martha Rodrigues | Rosalino |
| | <i>Betina</i> | Nilma Lino Gomes | Denise Nascimento |
| | <i>Cheirinho de neném</i> | Patrícia Santana | Thiago Amorindo |
| | <i>Gabriela a Princesa de Daomé</i> | Martha Rodrigues | David Smyth |
| | <i>Os nove pentes da África</i> | Cidinha da Silva | Iléa Ferraz |
| | <i>Meninas Negras</i> | Madu Costa | Rubem Filho |
| | <i>Que cor é a minha cor?</i> | Martha Rodrigues | Rubem Filho |
| Mazza | <i>Oma-Oba histórias de princesas</i> | Kiusam de Oliveira | Josias Marinho |
| Melhoramentos | <i>Com qual penteado eu vou?</i> | Kiusam de Oliveira | Rodrigo de Andrade |
| Nandyala | <i>A primeira boneca de Marcelina</i> | Eliana Marcelina | Gleiciane Dias |
| | <i>A primeira trança</i> | | |
| | <i>As coisas simples da vida</i> | | |
| | <i>Kuami</i> | Cidinha da Silva | Josias Marinho |
| | <i>Nã Agotimé</i> | Patrícia Matos | Marcia Sampaio |
| Pallas | <i>Bruna e a galinha de Angola</i> | Gercilga de Almeida | Valeria Saraiva |
| Panda Books | <i>Meu avô africano</i> | Carmem Lúcia Campos | Laurent Cardon |
| Simplíssimo | <i>Princesa de Ebano</i> | Klaypsa Brito | Sem identificação |
| Peirópolis | <i>O mundo no blackpower de Tayó</i> | Kiusam de Oliveira | Taisa Borges |
| Tanta Tinta | <i>Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar</i> | Neusa Baptista Pinto | Nara Silver |

Fonte: Elaborado pela autora.

Reiteramos que esta pesquisa se trata de um recorte e que as escritoras selecionadas possuem mais obras³, todavia, elegemos apenas a literatu-

- 3 Ana Fátima: *Tunde e as aves misteriosas*, editora Ereginga Educação, 2020; *As tranças de minha mãe*, editora Ereginga Educação, 2021; *Makeba vai à escola*, editora Cogito, 2019;
- Cidinha da Silva: *O mar de Manu*, editora Yellowfante, 2021; *Os nove pentes da África*, editora Mazza, 2009; Kuami, editora Jandaíra, 2019;
- Elaine Marcelina: *Beata – A menina das águas*, editora Malê, 2021; *As coisas simples da vida*, editora Nandyala, 2015; *A primeira trança de Marcelina*, editora Nandyala, 2019; *A primeira boneca de Marcelina*, editora Nandyala, 2020;
- Elisa Lucinda: *A menina transparente*, editora Galerinha Record, 2010; *A dona festa*, editora Galerinha Record, 2011; *O menino inesperado*, editora Galerinha Record, 2002; *Lili, a rainha das escolhas*, editora Galerinha Record, 2002;
- Iris Amâncio: *A ginga da rainha*, editora Mazza, 2005; *A verdadeira história do Saci-Pererê*, editora Nandyala;
- Kalipsa Britto: *Pretinha de ébano vai à África*, independente, 2021; *A fada & o vagalume azul*, independente, 2019; *A fada Dia e o duende Mante*, independente; *Pretinha de ébano*, independente;
- Kiusam de Oliveira: *Omo-Obá - Histórias de Princesas*, editora Mazza, 2009; *O mundo no black power de Tayó*, editora Peirópolis, 2012; *O mar que banha a ilha de Goré*, editora Peirópolis, 2014; *O mundo no black power de Akin*, editora Cultura, 2020; *Com qual penteado eu vou?*, editora Melhoramentos, 2021; *Fayola*, editora Cultura, 2021; *Tayó em quadrinhos*, editora Companhia das Letrinhas, 2021; *Menino pretinho/Menina pretinha*, Original Leiturinha, 2021);
- Lucimar Rosa Dias: *Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!*, editora Alvorada, 2012; *Aziza, o presente precioso*, editora Arole Cultural, 2019;
- Madu Costa: *Lápis de cor*, editora Nandyala, 2012; *Zumbi dos Palmares*, editora Mazza, 2013; *Embolando palavras*, editora Peninha, 2014; *Cadarcos desamarrados*, editora Mazza, 2009; *Koumba e O Tambor Diambê*, editora Mazza, 2006; *A caixa surpresa*, editora Nandyala, 2009; *Meninas negras*, editora Mazza, 2010; *Yan*, editora Tuya, 2021; *A janta da anta*, editora Imprensa Nacional, 2000;
- Martha Rodrigues: *Que cor é a minha cor*, editora Mazza, 2005; *A princesa e o vento*, editora Mazza, 2007; *Gabriela, a princesa de Daomé*, editora Mazza, 2021;
- Nilma Lino Gomes: *O menino coração de tambor*, editora Mazza, 2013; *Betina*, editora Mazza, 2009;
- Patrícia Matos: *Adjokè e as palavras que atravessaram o mar*, editora Nandyala, 2015; *Nã Agotimé, uma rainha africana no Brasil*, editora Nandyala, 2019;
- Patrícia Santana: *Minha mãe é negra sim!*, editora Mazza, 2008; *Entremeio sem babado*, editora Mazza, 2011; *Cbeirinho de neném*, editora Mazza, 2011.

ra para bebês e crianças pequenas. Das 35 obras, 23 foram produzidas por ilustradoras e apenas 11 por ilustradores. A partir dos descritores utilizados para a pesquisa das obras literárias infantis, consideramos como proposições nelas abordadas a identidade, ancestralidade e a infância negra, como explicitado no Quadro 2.

Quadro 2 – Temáticas dos livros infantis

| Descritores | Temática | Obra | Autora |
|-------------------------|------------------------------|--|--------------------------|
| Identidade | Pertencimento | <i>A família de Sara</i> | Gisele Gama Andrade |
| | | <i>Menina Nicinba</i> | Evelyn Sacramento |
| | | <i>Cheirinbo de neném</i> | Patrícia Santana |
| | | <i>As coisas simples da vida</i> | Eliana Marcelino |
| | | <i>Kuami</i> | Cidinha da Silva |
| | | <i>Aqui no morro tem princesa sim!</i> | Simone Botelho |
| | | <i>Cada um com seu jeito, cada jeito é de cada um!</i> | Lucimar Rosa Dias |
| | | <i>Que cor é a minha cor?</i> | Martha Rodrigues |
| | | <i>Alice vê</i> | Sonia Rosa |
| | | <i>A menina transparente</i> | Elisa Lucinda |
| | | <i>O céu de Carol</i> | Kaliana Oliveira da Hora |
| Ancestralidade | Reis/rainhas e Religiosidade | <i>Vovó Zoe</i> | Gisele Gama Andrade |
| | | <i>A casa de meu avô</i> | Solange Adão |
| | | <i>Beata a menina das águas</i> | Eliana Marcelino |
| | | <i>Gabriela a Princesa de Daomé</i> | Martha Rodrigues |
| | | <i>Os nove pentes da África</i> | Cidinha da Silva |
| | | <i>Oma-Oba histórias de princesas</i> | Kiusam de Oliveira |
| | | <i>A primeira boneca de Marcelina</i> | Eliana Marcelina |
| | | <i>A ginga da rainha</i> | Iris Amâncio |
| | | <i>Nà Agotimë</i> | Patrícia Matos |
| | | <i>Bruna e a galinha de Angola</i> | Gercilga de Almeida |
| | | <i>A princesa e o vento</i> | Martha Rodrigues |
| <i>Meu avô africano</i> | Carmem Lucia Campos | | |

(continuação)

| Descritores | Temática | Obra | Autora |
|----------------|---------------------------------|--|-----------------------------|
| Infância negra | Fenótipo/ Representatividade | <i>Os cabelos de Sara</i> | Gisele Gama Andrade |
| | | <i>As bonecas negras de Lara</i> | Aparecida de Jesus Ferreira |
| | | <i>Makemba vai à escola</i> | Ana Fátima |
| | | <i>Betina</i> | Nilma Lino Gomes |
| | | <i>Meninas negras</i> | Madu Costa |
| | | <i>A primeira trança</i> | Eliana Marcelina |
| | | <i>Com qual penteado eu vou?</i> | Kiusam de Oliveira |
| | | <i>Sara vai à praia</i> | Gisele Gama Andrade |
| | | <i>Mariana Catibiribama</i> | Nena de Castro |
| | | <i>Pretinha de ébano</i> | Klaypsa Brito |
| | | <i>O mundo no blackpower de Tayó</i> | Kiusam de Oliveira |
| | | <i>Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar</i> | Neusa Baptista Pinto |

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 1, são dispostos 35 títulos de obras infantis. O Quadro 2, as obras são apresentadas a partir das temáticas e distribuídas da seguinte forma: 11 se referem à identidade da criança preta, 12 discorrem sobre a ancestralidade, e as outras 12 trazem a sensibilização sobre o que é ser preta, destacando o fenótipo de gênero feminino. O equilíbrio de produções sobre a infância negra permite evocar o mundo do negro, abarcando o passando, transcendendo o presente e interrogando o futuro sobre o que é ser criança preta.

Para pensarmos no cânone literário, são recentes a popularização e a produção de obras literárias por escritoras pretas:

Se a escrita literária se caracteriza por ter sido historicamente privilégio do homem das classes dominantes, agora

não só as mulheres de classes dominantes, mas também homens e mulheres das classes/etnias que foram subalternizadas ao longo do tempo, começam a buscar sua inscrição no mundo das letras (Figueiredo, 2013, p. 149).

Essas formas de se inserir no mundo trazem tanto para as escritoras quanto para seu público, seja ele adulto ou infantil, modos de resistência educativa, com preservação de saberes, valores e manifestações culturais que impõem a emergência de desafiar “[...] a produção de novas narrativas sustentadas pela experiência histórica que atualizem o negro no presente e o diversificam a representação de suas potencialidades humanas” (Carneiro, 2019, p. 170).

Os enunciados das obras literárias sobre corporeidade e representatividade reverberam a escrevivência das autoras negras, ao trazer suas reminiscências infantis. Revisitando suas ancestralidades, tem-se um instrumento de tomada de consciência, construindo, conforme dispõe Chartier (1994), a produção de um mundo social por meio de alianças e confrontos que se ligam e se opõem confluentemente. Nessa produção da obra literária, há uma reorganização identitária advinda do passado, mas com ressignificação do presente, assim como um “tecido, uma renda, a escrita feminina se desenha, excessiva e econômica, detalhista e lacunar” (Branco; Brandão, 2004, p. 149).

Na literatura infantil, houve em um período de longa duração, em que a maioria das obras literárias foram publicadas por escritores brancos, dos quais reconhecemos o valor no campo de produção literária brasileira para as infâncias, mas que acabam por configurar, de acordo com Cida Bento (2022, p. 24-25), o pacto da branquitude:

Trata-se da herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecido publicamente. O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito. E no mesmo processo excluir os outros grupos ‘não iguais’ ou não suficientemente meritosos.

Os quadros citados delineiam que tivemos avanços em relação à imagem da criança preta nas publicações infantis, se compararmos as publicações do início do século XX, como as *Reinações de Narizinho* (1931), de Monteiro Lobato⁴, e os de décadas mais recentes, como a *Menina bonita do laço de fita* (1986), de Ana Maria Machado⁵, e *O menino marrom* (1986), de Ziraldo, de maneira que a literatura infantil sai de uma condição de estratégia educativa e tornava-se uma ferramenta de ensinamentos e aprendiza-

4 Monteiro Lobato foi escritor com um perfil modernista, positivista e eugenista, em cujos escritos, em dados momentos, colocava-se como contrário ao abolicionismo e, em outro contexto histórico, vislumbrava uma realidade multifacetada. Apesar de receber diversas críticas, ao longo dos anos, pelos termos racistas em suas obras, não podemos desmerecê-lo como escritor infantil e do seu lugar no espaço literário brasileiro. Na obra em destaque, uma de suas personagens, Tia Anastácia, é descrita como negra de estimação, além de ser descrita como beijuda, preta como carvão ou que ficou preta tomando café.

5 O conto traz seu ineditismo por abordar aspectos de miscigenação com naturalidade e valorizar o negro, embora traga na capa uma imagem estereotipada e a menina sequer tenha nome próprio, sendo chamada de menina bonita do laço de fita. Ademais, elementos da cultura negra não são explicitados aos pequenos leitores, como a ausência de explicação ao coelho sobre a sua origem étnica.

gens, com ênfase na percepção do que é ser preto e suas implicações para a vida cotidiana.

Ao analisar as obras descritas em nossa literatura infantil, de acordo com Abramovich (1997), temos a produção do belo a partir de personagens de um período histórico-social, sem considerar o reconhecimento da importância da consciência africana e sua colaboração para o enriquecimento do que é ser criança preta.

Nas publicações das autoras em destaque, a literatura infantil é construída em meio à ancestralidade, em que corpos infantis pretos tornam-se protagonistas com representatividade positiva, permitindo que os pequenos leitores possam se perceber e se reconhecer com orgulho e exaltação, “[...] para que o sujeito construa enunciados sobre sua identidade, de modo a criar uma estrutura psíquica harmoniosa, é necessário que o corpo seja predominantemente vivido e pensado como local e fonte de vida e prazer” (Souza, 1983, p. 06).

Sobre essa questão, na seção seguinte, discutiremos algumas obras a fim de compreender a escrevivência das autoras negras sobre o ser infantil.

REPRESENTATIVIDADE INFANTIL IMPORTA SIM!

Sabendo-se que a infância é uma categoria estrutural, que as crianças são produtoras de cultura (Abramovick; Oliveira, 2012), que a literatura infantil deve ser aprendida em sua materialidade (Bakhtin, 1992), é nessa perspectiva que devemos compreender uma das formas de interação com o mundo, por meio da imaginação e da fantasia, necessitando estar associada a elementos que se interseccionam e que dão pluralidade às infâncias, tais como raça, classe e gênero.

Desde o Brasil Colônia até a República, a literatura infantil era direcionada à elite brasileira, cabendo a transmissão das histórias às mulheres responsáveis pelos cuidados infantis. Para Gonzales (1981, p. 93), a imagem da mulher preta como mucama deu origem à figura da “Mãe Preta”, ou seja:

[...] aquela que efetivamente, em menos ao termo de primeira infância (fundamental na formação da estrutura psíquica de quem quer que seja, cuidou e educou os filhos de seus senhores, contando estórias como o quimbundo (espécie de um lobisomen), a “mula sem cabeça”, e outras figuras do imaginário cultural o Zumbi, por exemplo.

As mulheres pretas foram as guardiãs da oralidade, das lendas, das histórias extraordinárias, dos contos antigos, dos costumes, das cantigas e da religiosidade.

Cecília Meireles demonstra, principalmente em sua autobiografia *Olbinhos de Gato*⁶, como essa ação era feita e apresenta fragmentos de memória, intercalando lembranças e intervalos de esquecimentos, recordações e poesia, nos quais revela seu medo da morte, a solidão, a introspecção e o devaneio infantil, bem como sua convivência com crianças pretas:

[...] uma menina de trancinhas duras, com fitas vermelhas, que pula corda todas as tardes embaixo das mangueiras. Parece-se com a Edwiges, que engoma roupa de noite, num porão vazio, com um candeeiro de querosene. Parece-se com a Paulina, que amassa os pastéis em dias de festas, e com a Luísa, que é quem sabe mais histórias de lobisomen e almas do outro mundo (Meireles, 1982, p. 23).

Todavia, por um longo período, a representação de negros nas obras literárias esteve atrelada a um imaginário místico, sobrenatural, do faz de conta, das irrealidades e fantasias. Ao descortinar uma rotina social sob

⁶ Foi publicado inicialmente em Portugal, nos anos de 1939 e 1940.

uma ótica literária, queremos apontar nuances e percepções que não são perceptíveis na historiografia da representação da infância.

As personagens de Cecília Meireles permitem compreender as imagens elaboradas sobre as pretinhas que circundavam sua vida de criança, de uma elite social brasileira, em início do século XX. Foi preciso mais de meio século para termos em circulação obras como a de Ana Maria Machado, que apontasse minimamente a perspectiva de uma menina negra, a qual, a partir de sua relação com um coelho, questionava sua cor escura, e pudesse explicar o porquê da sua miscigenação.

Até então, não havia publicações significativas nas editoras que apresentassem exigências quanto a discussões sobre cor e etnia. Somente em 1998 é que haverá a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), indicando em seus catálogos, de que as editoras tenham títulos orientados por temáticas que envolvem diversas manifestações culturais e pluralidade científico-cultural.

Ao se elaborar um mapeamento da literatura afro-brasileira para a infância com o protagonismo de crianças negras, nos livros de autoria de mulheres afro-brasileiras, observa-se a construção de uma educação antirracista, que deve ser considerada antes da promulgação da Lei nº 10.639/03, já que, anteriormente à sua obrigatoriedade, nota-se a ausência de construção favorável para esse processo identitário às meninas negras, impactando danosamente na autoestima dessas crianças (Debus, 2017).

Mediante o exposto, discorreremos sobre o Quadro 2, analisando as três abordagens sobre ancestralidade, infância preta e fenótipo.

Princesinha do morro, passista mirim, cientista e escritora, a sapeca pretinha pode ser o que ela quiser...

Para refletirmos sobre os elementos constituídos no quadro das obras infantis acerca da identidade, analisamos a obra *A família de Sara*, de Gisele Gama Andrade, que aborda uma menina de cor retinta e com cabelos de *dread*, de classe média, cuidada sozinha pela sua mãe. O enredo traz Sara chegando em casa após a aula e dizendo que estará doente até a próxima semana. A mãe a questiona do porquê de estar triste, e a menina explica que a professora havia pedido para desenhar algo para o dia dos pais. O desfecho da história é que a garotinha vai para a escola e desenha o avô, dizendo que retratou o amor no seu desenho.

Já a obra *Menina Nicinha* – uma pretinha que sorri com os olhos e tem cabelos crespos volumosos – foi inspirada na relação de neta Evelyn com sua avó Nicinha, na cidade de Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo baiano. Em meio às molecagens e ao trabalho, surgem histórias da infância da neta e os conhecimentos de sua avó, mesclados com fé, religiosidade e rodas de samba, protagonizados pela Dona Nicinha do Samba.

Cheirinho de neném, de Patrícia Santana, traz como protagonista Iara, que espera ansiosamente a chegada de seu irmão Abayomi. No lugar de ciúmes e competição, as imagens trazem encantamento e uma espera amorosa de Iara pelo bebê, que se concretiza com muito carinho: “Tão bonitinho. Tão fofinho. E o cheirinho tão bom!”.

A obra *As coisas simples da vida*, de Eliane Marcelino, traz o cotidiano de uma família preta, com alegrias, rotinas e conversas comuns entre mãe e filha, a partir de um café coado e da troca sobre planos e sonhos.

Kuami, de Cidinha da Silva, traz muita representatividade e leveza ao narrar uma linda amizade na Amazônia, entre a sereia Janaína e o elefantinho Kuami, que foi sequestrado por homens muito maus e, ao conhecer Janaína, consegue bolar um plano com a ajuda de outros peixes e criaturas da floresta para recuperar sua mãe, que ainda estava sendo mantida em cativeiro. Apesar da leveza e de inúmeras percepções, Cidinha ainda traz reflexões sobre relação homoafetiva, quilombo dos palmares, cultura indígena, além de fazer críticas sobre transporte ilegal de animais, derrubada ilegal de árvores e trabalho escravo. Na obra, a personagem Helena Tucunaré resume esse contexto e nos convida: “em um mundo de amor, tudo é possível”.

Aqui no morro tem princesa sim!, de Simone Botelho, traz os sonhos da Alika, criada por sua avó dona Eva, de olhos sorridentes, cabelos branquinhos, e de uma menina com dez anos, cabelos libertos, pernas alinhadas, que gostava de ouvir música e ficar lá em cima do morro para ler livros. Um dia, ouviu no rádio que teria um concurso para princesas da escola de samba. Com a ajuda da sua avó e de Sofia, madrinha de bateria da escola de samba, desfilou, mas não ganhou o concurso. Foi para casa muito triste e, ao chegar, teve uma grande surpresa: para seu encantamento, o namorado da Sofia era dono de uma escola de samba, e Alika foi convidada para se tornar passista mirim. A autora traz princesas de contos de fadas, como herdeiras de verdadeiras rainhas, com reinos e castelos que não esperavam pelo príncipe encantado, revelando milhares de princesas negras e belíssimas, que podem morar no morro.

Em *Cada um com seu jeito, cada jeito é de cada um!*, Lucimar Rosa Dias traz Luanda, uma menina muito sapeca, que pula os degraus das escadas, gira bem forte no gira-gira do parquinho, come bastante chocolate,

além de ler muitos livros, ir para escola, cantar, jogar e montar quebra-cabeças. Na sua casa, uma família muito divertida, cada um com um jeito de ser e de gostar de coisas diferentes: a mãe é baixa e magra, lê jornais e arruma jardins; o pai é muito alto e um pouco gordo, gosta de ver futebol e cozinhar; o irmão mais velho é alto e forte, joga *videogames* e lê livros; o outro é baixo e meio fraquinho; a avó gosta de caminhadas e de ouvir rock. Cada um é de um jeito, cada jeito é de cada um!

Que cor é a minha cor?, de Martha Rodrigues, ao tratar a cor da pele da pessoa negra, traz como foco a cor marrom e a compara com vários elementos – a amendoeira no outono, as pintas de jaguar da jaguatirica, a árvore em alusão à madeira da cama, o café – para reforçar que toda a família tem colorações de pele que vão do marrom ao preto, como uma soma de muitas raças e etnias.

Em *Alice vê*, de Sonia Rosa, a pequena Alice está desvendando o mundo, a partir do cheiro, do olhar de amor de mamãe, da barba macia do papai, dos cheirosos beijinhos da vovó, da careta engraçada do priminho, do ventinho gostoso da roda que não para de girar, dos carros conversando animados na rua, dos passarinhos brincando nas folhas das árvores e a praça que abraça brinquedos e crianças, um livro sorrindo sem parar, cheio de histórias para contar.

A menina transparente, de Elisa Lucinda, traz vários questionamentos para entender o que seria essa menina. A autora vai dando pistas para que o leitor desvende quem seria a menina transparente, já que muitos podem vê-la talvez em um livro, notas musicais, ou mesmo como uma criança de muitos pais, como um fantasma Gasparzinho ou como uma planta dentro de casa, podendo estar na beleza da flor, no mato, na primavera ou no ca-

lor. Ao trazer alento para todas as pessoas, a tal menina transparente é, na verdade, a poesia.

O céu de Carol, de Kaliana Oliveira da Hora, apresenta Carol, uma pretinha e criativa que gostava de olhar para o céu estrelado. Toda noite, antes de dormir, ela sonhava ser astronauta, cientista e escritora. Faz amigos como Estrelinha, Chiquinho e Bia, e criam um mundo imaginário, onde encontra personalidades negras como Carolina Maria de Jesus.

Trata-se de obras que retratam a vida como ela é, repleta de significâncias, dificuldades e tomada de decisões, de pequenas pretinhas que vivem com os seus entes queridos; neles, há expressão de superação de corpo-mente, corpo-território⁷ em que a infância não é um espaço em que ela encontra as coisas, mas algo que ela vive, respira e experimenta de si.

De onde vêm tantos saberes? Vem lá da África... Menina Beata, princesa ou orixá...

Para discussão sobre Ancestralidade, abordamos a obra *Vovó Zoe*, de Gisele Gama Andrade, que apresenta uma avó carinhosa, com o melhor abraço do mundo, e que faz uma comida deliciosa. Um dia, a neta percebe que sua avó está sempre cansada e só quer dormir, vê que nasceram enormes asas em suas costas; de repente, a avó se vai, mas ela sabe que foram as asas que a levaram para o céu.

7 Merleau-Ponty (2006) dispõe que a sintaxe perceptiva deve ser articulada segundo regras próprias e que estão muito aquém das relações objetivas. Ao definir a percepção, cria o corpo-território como constelação de dados, dando sentido a designar corpo-território da criança como fronteiras inexistentes: “[...] a criança está inteiramente voltada para outrem e para as coisas, e se confunde com eles; em seu interesse exclusivo pelo mundo exterior, toma por realidade exatamente aquilo que só existe para ela” (Merleau-Ponty, 2006, p. 28).

Em *A casa de meu avô*, de Solange Adão, a casa é enorme com um grande e lindo jardim e um fogão a lenha também enorme. O avô conta que a feijoada é a comida preferida dos pretos e pretas velhas, a quem ele faz suas oferendas. O nome do avô é José, que é pai de santo e mora sozinho, mas nunca está só. Na obra, a melhor festa é a do ano novo, porque todos se vestem de branco e vão até o mar levar oferendas, flores, fazendo muita festa. Um parente leva presentes para Iemanjá em um barquinho. O pai de José é Zacarias, que também é pai de santo, de uma religião chamada umbanda, que é sagrada e faz muito bem para as pessoas.

Na obra *Beata – a menina das águas*, de Eliana Marcelino, Beatriz Moreira Costa nasceu em uma encruzilhada. A mãe, Maria do Carmo, olhava para a filha e pensava em como, quando ela crescesse, falaria por todos. Ao crescer, a garota se torna a Mãe Beata, mostrando para todos a sua volta a importância da conexão com a natureza, sua vocação como defensora da ancestralidade, demonstrando ao mundo a necessidade de se respeitar e dar força a sua inclinação espiritual.

Gabriela, a princesa de Daomé, de Martha Rodrigues, traz, no enredo, o trajeto de ônibus, em Belo Horizonte, feito por Gabriela, que está sentada em um banco, enquanto seu irmão e sua mãe seguem em outro. A menina conta que seu nome é Gabriela, princesa do Daomé, porque seu pai, ao se apaixonar por sua mãe, disse que ela tinha um porte de rainha. Era um fotógrafo alemão, e ela desejava ser como ele, enxergando as cores e as coisas com muita competência. Gabriela destaca seu irmão como um grande herói, porque superou uma doença grave, mesmo tendo apenas dois anos de idade.

Omo-Oba: histórias de princesas, de Kiusam de Oliveira, traz mitos africanos da tradição ketu, como modos de ser femininos, divididos em seis mitos, com as histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê e Xalugá e Odu-
duá, divindades iorubanas e orixás que dão força, poder e encantamento, como Iemanjá, que transforma sua boca em uma moradia para seres do mar.

Os nove pentes da África, de Cidinha da Silva, relaciona nove pentes com os netos de um ancião escultor, casado com Berna, que construíram uma família sólida com afetividade e domínio ancestral, pautados pela admiração e generosidade. O livro traz a religiosidade contemplada pelo imaginário em que transitam nove pentes, nove dons a serem descobertos e assumidos por todos aqueles que desejam seguir o seu caminho.

A primeira boneca de Marcelina, de Eliana Marcelino, mostra a rotina de uma pretinha que, por meio de seu brinquedo, aprende sobre o universo das bonecas tradicionais africanas como a Abayomi, da Nigéria.

A ginga da rainha, de Iris Amâncio, conta a história de Aninha, que é cuidada por Maria enquanto seus pais trabalham. Mesmo sem estudos e com falas muito simples como “almoçá” ou “muié”, Maria tem muito conhecimento e sabe contar muitas histórias. Ao ouvir a história da rainha, Aninha acaba se identificando com ela, por ter habilidades de negociação e ter um cabelo bem africano.

Nà Agotimê, de Patrícia Matos, traz a força de uma rainha de Daomé (atual Benin), indevidamente acusada, sequestrada e vendida para o Brasil, que acaba encontrando seus irmãos e recomeça sua vida a partir de resistências e ancestralidade.

Em *Bruna e a galinha d'Angola*, de Gercilga de Almeida, Bruna ficava muito sozinha, até o dia em que foi ao quintal de sua avó e viu uma

galinha d'Angola, que se tornou sua amiga; por conta disso, todas as crianças começaram a brincar com ela e sua nova amiga, a Concar. A galinha, ao ciscar no quintal, encontrou um baú perdido que pertencia à avó de Bruna e no qual havia um pano com o desenho de um lagarto, uma galinha d'angola e um pombo. Bruna perguntou porque os animais estavam juntos no pano, e a avó explicou que era uma lenda africana segundo a qual a galinha ajudou a criar o mundo, espalhou a terra, o lagarto desceu à terra, para verificar se já estava pronta, e o pombo foi avisar para todos que tudo já estava pronto. Finalizado essa etapa, todos os habitantes da aldeia pintaram suas casas com as mesmas cores que Concar encontrou no baú.

A princesa e o vento, de Martha Rodrigues, é uma coletânea de pequenos contos de fada que trazem uma história moderna com um príncipe que tem um avião, um navio e utiliza e-mails para encontrar sua princesinha negra.

Meu avô africano, de Carmem Lucia Campos, aborda os aprendizados de Vitor, que, todos os dias, anda de van com vô Zinho e ouve histórias contadas pela bibliotecária que se aposentou e também trabalha na van. Entre essas históricas, há uma desconstrução da imagem da África, informando que, nesse lugar, há belas paisagens, riqueza em fauna, apresentando uma África continente, de autoafirmação identitária, dando novos imaginários, ensinando à Vitor valorização da ancestralidade, com aproximação de valores entre gerações e diferenças culturais.

Em *A primeira trança*, de Eliana Marcelina, o enredo é sobre uma festa, para a qual Marcelina ganha a primeira trança feita por sua mãe. Como as amigas gostaram, a mãe de Marcelina fez tranças em todas elas, que seguiram para o evento felizes e encantadas.

Nessas obras, são apresentadas divindades que não recebem o estigma de profano ou demoníaco. As histórias de Oiá, Oxum, Iemanjá, Olocum, Ajê e Xalugá e Oduduá, de seres sagrados como iorubanas, orixás e pais de santos são reforçadas pelo surgimento da terra e de suas belezas, pelas lendas da galinha d'angola, do lagarto e do pombo. Vô Zinho retoma as belezas da África continental, não da miséria ou das guerras. A rainha de Daomé é representada por mulheres pretas, fortes e que demarcam resistência, como as asas de uma avó que voam para longe para encontrar seus ancestrais, assim como os nove pentes que remodelam cabelos bons e fortes, para se impor com coroas de realezas que foram roubadas por navios negreiros e só deixaram como história suas Abayomis.

As autoras retomam seus saberes africanos, ressurgem, reassumindo elementos que foram ignorados, negativados ou satanizados, permitindo a compreensão de uma cosmovisão potente e sentimental, que agrega valores e atitudes que se articulam com relações dialéticas de dimensões de tempo e espaço no imaginário infantil.

Bonecas pretas, pentes de dentes largos, tranças e muitos penteados

Em relação à infância negra e sua representatividade, temos a obra *Os cabelos de Sara*, de Gisele Gama Andrade, que se inicia com a mãe da menina recebendo uma ligação da escola, porque ela havia discutido em sala de aula. A mãe, brava, vai buscá-la e a questiona do porquê de ter brigado, ao que ela responde que estava cansada de ser chamada de palha de aço que saiu da barriga da égua. A mãe diz que a filha é linda, e a coordenadora reforça afirmando que todos somos diferentes e que não haveria graça se a beleza fosse única ou igual. Sara novamente questiona se seus cabelos não

são ruins, e a mãe responde veementemente que não. No dia seguinte, a coordenadora da escola convidou todas as crianças ao auditório e explicou que todas elas deveriam respeitar as diferenças. A partir daí, começaram a entender que não se deve dar apelido ou fazer ofensas aos colegas.

As bonecas negras de Lara, de Aparecida de Jesus Ferreira, relata que Lara sempre chama as amigas para conhecerem suas bonecas negras. Seus melhores amigos são Paula e o Sérgio. Lara tem duas casas, já que mora com o pai numa parte da semana e, na outra, mora com a mãe. Paula mora com a avó e Sérgio, com seus pais. Lara diz que tem várias bonecas Abayomi, presentes da bisavó que vieram do continente africano.

Quando os africanos foram retirados do seu lar, foram transportados em navios. As crianças choravam muito; as mães rasgaram seus vestidos e criaram as bonecas para elas brincarem. Sérgio contou que encontrou, no parque, uma criança que tinha vários bonecos e começaram uma grande amizade. Paula contou que desenharam uma boneca na sala de aula, a qual professora entregou sem cabelo, que as crianças deveriam desenhar e pintar. A colega da Paula perguntou que cor deveria ser o cabelo da boneca, e a professora disse que poderiam pintar da cor que quisessem. Então, escolheram os lápis da cor da pele que cada um tinha, e os desenhos ficaram lindos, uma vez que havia cabelos de todas as cores.

Makemba vai à escola, de Ana Fátima, é a história de uma menina de três anos que vivia com o pai e a avó, e tinha muitas aprendizagens com seu pai, que penteava seu cabelo, ensinava como deveria utilizar os números e os sons dos animais, e recebia muito afeto também da avó. Um dia, soube que deveria ir à escola e ficou apreensiva, já que não teria a ciranda da vovó, das conversas com o pai. Chegado o dia, encontrou com vários colegas di-

ferentes, conheceu sua professora linda, chamada Lara, que tinha cheiro de alfazema e olhos de jabuticaba. Ao anoitecer, viu que era muito legal estudar.

Betina, de Nilma Lino Gomes traz a beleza da garotinha negra descrita pela avó que tinha dias especiais para trançar seus cabelos. Ambas tinham um ritual, como lavagem, separação dos cachos e o pentear com dentes largos. Sentada numa almofada, com uma toalha nos ombros, a neta cantava junto com a avó e gargalhava, após tanta conversa, ao final, o resultado era uma trança linda que parecia até uma renda. Betina corria até o espelho e sorria, porque amava o que via, agradecendo com muitos beijos e abraços na sua avó.

Meninas negras, de Madu Costa, suscita a imaginação das crianças para a África, reproduzindo sua natureza, lembrando seus antepassados e sua história, além de relatar sobre sua cultura, suas terras e seus animais. “A menina sonha com a liberdade [...] e encontra a mãe África linda e livre” (Costa, 2021, p. 3), fazendo, assim, uma correlação entre escravidão, resistência e liberdade.

Com qual penteado eu vou?, de Kiusam de Oliveira, traz a pequena Aisha, que está esperando a chegada do aniversário de cem anos do bisavô Benedito. A festa terá a participação de toda a família e será no quintal de casa. Aisha, muito animada, conversa com os primos sobre penteados e pede que a mãe faça nela algo muito bonito, para deixar seu bisavô feliz. Cada um, ao chegar, traz um presente, como nas tribos africanas: pode ser uma virtude como a Monifa, generosidade; Kwame, a sensibilidade; Amara, a dedicação; Olamilekan, a espontaneidade; e muitos outros.

Em *Sara vai à praia*, de Gisele Gama de Andrade, a protagonista é uma criança muito sapeca, tagarela, curiosa, muito ansiosa para ir à praia e

encontrar os primos. Ela mora em Brasília e, após de viajar bastante, chega e fica surpresa ao encontrar muito lixo na praia. Irritada com tudo isso, chama os primos e começam a limpar a praia, trocando o lixo por balas.

Mariana Catibiribama, de Nena de Castro, conta a história da menina que encontrou um poço no qual deveria jogar uma flor e fazer um pedido. Mariana pediu para ganhar um brinquedo, ao que aparece uma fada que começa a fazer rimas com as palavras, assim, a brincadeira nunca tinha fim, e os leitores são ensinados a fazerem o mesmo.

Em *Pretinha de ébano*, de Klaypsa Brito, a história é contada pela pretinha que se chamava Luiza Mahím, a pretinha do ébano que poderia ser o que ela quisesse. O nome vinha de uma mulher muito guerreira que lutou contra a escravidão no Brasil. Sua família era sua mãe Líbia, sua avó Namíbia e sua irmã Maria Felipa. Considerava sua avó a maior rainha, vendia acarajé nas ruas da Bahia, comida da iansã que vem da língua ioruba. Tudo isso foi dito na escola, e a professora de Luiza disse que família dela era matriarcal, cuidada por uma mulher, explicando que há várias formas de compor uma família.

O mundo no blackpower de Tayó, de Kiusam de Oliveira, conta a história de uma menina chamada Tayó, que tem seis anos e é dona de uma beleza rara, com olhos negros como as noites mais escuras, um nariz que parece uma larga pepita, lábios escuros como o orobô e, sobre a cabeça, uma das partes do corpo de que ela mais gosta: o cabelo crespo que ela sempre usa como *black power*.

Cabelo ruim? A história de três meninas aprendendo a se aceitar, de Neusa Baptista Pinto, traz reflexões sobre três meninas que sofrem discriminação em sala de aula, e sobre a não aceitação dos cabelos crespos. O

foco da autora é trabalhar a discriminação e a valorização dos corpos pretos e seus cabelos.

As obras supracitadas permitem explorar o protagonismo negro, respeitando e colocando como ponto de partida a acolhimento desde os bebês até as crianças maiores. Nas temáticas elencadas, temos a discussão das mãe-arrimo que cuidam sozinhas das famílias e educam suas crianças pretas, pais que são mães, avós e avôs que potencializam seu papel de familiar, valorizando os conhecimentos africanos e as virtudes voltadas às crenças e às abordagens sobre a sua religiosidade. A rotina, a comida, o brincar e o conviver são elementos que inundam as crianças com referências positivas sobre seu lugar no mundo e sua autoestima. Conforme destaca Cademartori (2010, p. 63),

As histórias contêm um caráter de exemplaridade que – atenção! – não é moral, mas demonstrativa. Então, ao ouvir ou ler uma história, algo que existia apenas dentro de mim pode transpor essa interioridade e ser localizado do exteriormente, como situação vivida por outras pessoas que, é possível, respondam a ela de diferentes maneiras.

Os corpos das crianças pretas são elogiados, contextualizados, potencializados pela beleza de rainhas e reis, com seus cabelos ostentados e coroados; suas peles pretas têm tonalidades de diferentes belezas, que as desprendem da realidade e fazem com que sejam vistas no mundo como atributos. O brincar permeado pela ancestralidade das lendas, dos anciãos, aparece por meio da poesia, da música, do samba ou das canções de ninar, trazidas pelos orixás. Para aquelas que sofrem ou vivem solitárias, há abraços apertados, rodas de conversas e sonhos visitados que as empoderam a

vivenciar, sem medo, seus ancestrais que foram realezas e resistiram com seus alicerces, força e inteligência.

A corporeidade preta identifica-se com imagens positivas, na cor da pele, no estilo de cabelo, nas histórias da família com crenças africanas, permitindo que a construção da representatividade inunde pessoas negras, e elas saiam da branquitude colonialista e passem a vislumbrar a cultura negra com reconhecimento e valorização que está na multiplicidade de histórias, vidas e identidades, colocando em destaque e dando mérito àqueles que, por longos séculos, foram rechaçados, imperceptíveis, ou tiveram uma beleza definida como exótica.

(IN)CONCLUSÕES E POSSÍVEIS (DES)CONSTRUÇÕES SOBRE SER MENINA PRETA NA LITERATURA INFANTIL

As autoras negras da literatura infantil costuraram, em seus escritos, diversas percepções, bordadas por histórias, cantigas, rezas, cuidados, cheiros e sabores, repassados por gerações de mulheres ou dos mais velhos para os novos. Elas possibilitaram às crianças a percepção de que são parte de algo muito maior, envolvendo linhagens com ancestralidade de reis e rainhas, de antepassados que formalizaram uma narrativa outra. Deram-nos uma cosmovisão africana, fortalecidas por uma coletividade espiritual e sagrada. Mostraram que o essencial para qualquer fase da vida de uma criança preta é o elogio e afeto, reconhecendo que isso é estratégia de contra-branquitude, que diariamente é reforçada por brincadeiras, racismo e negatificação da sua beleza.

Quando retratam os elementos da natureza, o entendimento dos anciãos, o samba e os orixás, estão fortalecendo a autoestima e o caráter do

imaginário negro, pois não há reforço de estereótipos ou marcas de desmerecimento desses pequenos corpos.

O racismo deixa feridas físicas e simbólicas inesquecíveis, e, quando ocorre na infância, suas profundidades corporais produzem um silenciamento, um anular-se, um desconectar-se da realidade, com enclausuramentos e distanciamentos; não conseguindo ser escutadas, perdem o direito de falar de si mesmas, reverberando incompreensões e formas destrutivas de estar no mundo.

Tais eventos ocorrem em situações cotidianas, com racismo, cordialidade nas brincadeiras, dissimulação e reatualizações. Todavia, as crianças não brincam sozinhas e estão, geralmente, em espaços institucionalizados e não estão alheias, já que “[...] vão se constituindo acreditando num modelo de ser humano, branco, ao qual se atrela valores positivos aos que pertencem a este grupo e valores negativos aos que não se enquadram nesse padrão hegemônico” (Cardoso, 2021, p. 65).

As autoras permitem tirar as crianças do silêncio, fazendo com so-nhem a partir da concretude do livro. Há encontros de mundos em que todas as histórias podem ser experiências possíveis. Encantamento, visibilidade, valores africanos formulam uma cultura, história e confluência para quem vê o mundo a partir da escrevivência das mulheres negras autoras.

Luiza Mahím, mãe Líbia, avó Namíbia, quilombo dos palmares, olhos negros como as noites mais escuras, um nariz que parece uma larga pepita, com lábios escuros iguais ao orobô, cabelos de *dread* ; cabelos com tranças, penteados, e, sobre a cabeça, um cabelo crespo que pode ser usado como *black power* . Cada um que chega, como nas tribos africanas, traz um presente que é uma virtude, reintegram autoestima e beleza, sensação de

ser e estar em um mundo de simbolizações, em que se possa afetivamente vivenciar a corporeidade da menina preta.

O encontro se faz nos momentos de junção entre avôs e netos, madrinhas e afilhadas, irmãs mais velhas ou amigos invisíveis, da maioria das crianças pretas. A intimidade das personagens da narrativa, com ênfase nas vozes, sussurros e cantarolares, acalenta o momento de estar junto, deixando silêncios se romperem, bem como confidências e medos serem vencidos, por meio da partilha, da emotividade de uma troca afetiva ou comoção.

Ao revisitar a ancestralidade associada a tanta afetuosidade, há uma mágica, acionada pela potência da própria obra, entre leitura e fruição e leitura e prazer (Barthes, 1999), e o silêncio das crianças negras é produzido por uma série de ausências, embora seja possível encontrar maneiras de transformá-las em presenças.

A partir disso, a criança preta tem uma ação decolonizadora de sua infância, e a possibilidade de vir a ser, de criação. Nessa literatura, tem-se a oportunidade de encontros, com seu próprio corpo, seu cabelo, sua cor, como um encantamento, não mais das violências e preconceitos, mas da oralidade e da afetividade, da cosmovisão africana.

As crianças pequenas não precisam mais das histórias tristes, aquelas da condição de inferiorizados, escravizados, as quais a humanidade negra vivenciou. Uma criança ver a imagem de escravizado é uma das formas mais vis e eficazes de violência simbólica. Por isso, há a necessidade de debater, discutir estereótipos dos corpos pretos que foram e vêm sendo invisibilidades nos livros, de maneira que as editoras façam o movimento de recepção, aceitação de outras formas de vivências de escritoras afrodescendentes, bem como a sensibilização de educadores para o uso adequado e formativo dessa

literatura como proposta antirracista cotidiana, e não somente do mês de novembro de cada ano, na semana da Consciência Negra.

No passado, tudo estava sob o controle dos escravocratas, homens, e outras mulheres. Atualmente, temos outros pertencimentos, outras mulheres e até crianças, por meio da escrita e da oralidade de ancestrais, como potência de voz, concretude de inventar e de sentir. A escrituragem de Conceição Evaristo, por exemplo, influencia a escrita das mulheres negras que passam a redigir suas vivências ou reminiscências infantis, com afetividade e acolhimento sobre corpos tão pequenos:

Os textos de Evaristo se destacam por expressar um território feminino de onde emana um olhar outro e uma discursividade específica. É desse lugar marcado, sim, pela etnicidade, mas também pela maternagem e pela sororidade, que provêm as vozes-mulheres que remetem aos ecos das correntes arrastadas e aos seus sucedâneos modernos e contemporâneos (Duarte; Nunes, 2020, p. 63).

Nas obras literárias infantis, temos o ressurgimento da negritude feminina, que toma para si estratégias discursivas próprias à revelação de um eu negro, sendo, ao mesmo tempo, voz anunciativa de um coletivo de experiências femininas e infantis, retomadas em Conceição Evaristo, conforme expõem Duarte e Nunes (2020, p. 96): “[...] a nossa imagem, o nosso corpo, é potência para acolhimento de nossos outros corpos”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. de. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. *In*: BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ALVES, Ivonete Aparecida. **Educação infantil e relações étnicas e raciais**: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP, Presidente Prudente, SP, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

BRANDÃO, Lucia Carlos; BRANDÃO, Rute Silvano **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2003.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006.

CADEMATORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CARDOSO, Cíntia. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

DEBUS, Eliane. **A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para criança e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabela Rosado. **Escrevivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

ELIAS, Norbert. **Escritos e ensaios**: Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

EVARISTO, Conceição. Escritora Conceição Evaristo é convidada do Estação Plural (programa completo). [Entrevista cedida a] Ellen Oléria, Fernando Oliveira e Mel Gonçalves. **TV Brasil**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xn2gj1hGsoo>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. **Mulheres ao espelho**: autobiografia, ficção e autoficção. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002a.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 2, p. 40-5, set./dez. 2002b.

GONZALES, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In*: LUZ, Madel T. (org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 3-86, 1996.

SANTIAGO, Flavio. **EU quero ser o sol!** (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2019.

SANTOS, Míria Cristina. **Intelectuais negras**: prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SILVA, Márcia Cabral. **Infância e literatura**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, 2001.

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

WERNECK, Jurema. Introdução. WERNECK, Jurema. *In*: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016. p. 13-14.

XAVIER, Nubea; DANTEs, Claudemir; SARAT, Magda. Relações étnico-raciais: apontamentos e reflexões sobre prática pedagógica na educação infantil. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; PREUSSLER, Gustavo de. **Educação, direitos humanos e inclusão**. Curitiba: Íthala, 2021.

CAPÍTULO 2

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM DOCENTES DE DOIS MUNICÍPIOS DO SERTÃO ALAGOANO

Cleriston Izidro dos Anjos

Elizângela Bernardo da Silva

Maria Regilan da Silva

Flávio Santiago

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar como os professores de dois municípios do sertão alagoano compreendem o trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil. A pesquisa foi conduzida em quatro instituições públicas de Educação Infantil, sendo duas unidades em cada município. Para tanto, foram realizadas entrevistas com profissionais dessas instituições, incluindo docentes, diretores e coordenadores. No total, foram conduzidas 14 entrevistas, distribuídas da seguinte forma: 10 com docentes

que atuam com crianças de 4 a 5 anos, 02 com diretores e 02 com coordenadores das 04 instituições de Educação Infantil.

De acordo com Rosemberg (2000), as crianças negras, desde muito pequenas, sofrem as consequências do racismo nos contextos educacionais. Tal racismo, muitas vezes, se materializa no desprezo pelas suas características físicas ou por questionamentos relacionados ao seu potencial intelectual, entre outras formas. Cavalleiro (2000) explica que existe certa ausência de questionamento crítico docente sobre a participação das crianças negras nos contextos educacionais infantis, o que indica lacunas na formação docente e pouco interesse no conhecimento sobre os desejos e necessidades das crianças negras, dificultando a inclusão positiva dessas crianças nas instituições educacionais.

Nesse contexto, o racismo interdita a vida, estruturando uma morte social, dilacerada para além do próprio sentimento de luto, visto que, “[...] no racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão [...] o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado” (Kilomba, 2019, p. 34). O racismo é estruturante dos padrões capitalistas (Gomes; Larbone, 2018), e as vidas negras no interior desse processo não são reconhecidas como merecedoras de humanidade, tendo como resultado o genocídio das pessoas negras ou a morte de inúmeras crianças por balas perdidas, que sempre encontram seus corpos negros. Nesse ínterim, “[...] o racismo tenta construir a ideia imperativa de ‘morte’ das diferenças étnico-raciais, contudo, as crianças negras gritam ‘vida’” (Santiago, 2015, p. 143).

A dinâmica racial se intersecciona com classe social, existindo uma proliferação de espaços e de nichos altamente hierarquizados e racializados,

que, de alguma forma, transcendem a vontade e a subjetividade de indivíduos e grupos (Curcio; Mellino, 2012). Cardoso (2010), em suas pesquisas, discorre a respeito dos modos pelos quais as pessoas brancas têm papéis privilegiados na sociedade. Segundo o autor, “[...] a branquitude procura se resguardar numa pretensa ideia de invisibilidade, ao agir assim, ser branco é considerado como padrão normativo único” (Cardoso, 2010, p. 611).

A brancura estabelece relações de poder que vão além da pele, estruturando modos de vida e promovendo hierarquias sociais (Garzón, 2021). Trata-se de um “[...] lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos e materiais que organizam a ordem social, reproduzindo continuamente a discriminação e o racismo” (Marugán, 2020, p. 209, tradução nossa)¹.

Os movimentos sociais lutam pelo rompimento dessa gramática pautada na legitimação e construção da desigualdade, denunciando as classificações preconceituosas que justificam as hierarquizações sociais, pressionando a “mão esquerda do Estado” a criar subsídios para a desconstrução das desigualdades.

É crucial ressaltar que, diante das lutas e demandas do movimento negro, as unidades de Educação Infantil têm a responsabilidade de assegurar às crianças acesso a conteúdo e oportunidades de aprendizagens. Esses compromissos estão consagrados nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que abordam o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, e que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Complementando esse arcabouço normativo, o Parecer 003/2004 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

¹ No original: “[...] lugar de privilegios simbólicos, subjetivos, objetivos y materiales que organizan el orden social, reproduciendo continuamente discriminación y racismo” (Marugán, 2019 - 2020, p. 209).

das Relações Étnico-Raciais, abrangendo todos os níveis e etapas educacionais.

Assim, as instituições de Educação Infantil podem se constituir como importantes equipamentos de acolhimento às diferenças, mas isso exige diálogo, escuta e formação para a educação das relações étnico-raciais, pois, caso contrário, as instituições educativas podem continuar reproduzindo e acentuando as desigualdades presentes em nossa sociedade.

O Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010) indica que o Ministério da Educação deve incentivar as universidades brasileiras na elaboração de projetos de formação docente para a Educação Básica cujas propostas devem estar baseadas nos princípios da tolerância, da equidade e do respeito às diferenças raciais.

Macedo, Anjos e Faria (2021) afirmam que pensar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todas as crianças, desde o nascimento, implica a elaboração de propostas de formação docente que contribuam para a descolonização do pensamento voltada a uma educação que considere as diferentes e diversas culturas que constituem nossa sociedade. Para os autores, é preciso:

Afirmar as diferenças que constituem as infâncias brasileiras e problematizar o cotidiano da Educação Infantil em relação às questões étnico-raciais, de gênero, idade e classe, visando combater, desde a creche; o racismo, o machismo, o adultocentrismo e todos os demais preconceitos que fomentam e justificam a desigualdade [...] (Macedo; Anjos; Faria, 2021, p. 58).

Santiago (2019) destaca que pensar sobre as múltiplas formas de opressão das crianças negras desde bebês exige reflexões e análises mais complexas do que as impostas por visões únicas e por categorias fechadas,

e, por esse motivo, defende que a análise interseccional pode se constituir como um fecundo caminho para a compreensão e o desvelamento dos processos de interação que envolvem relações de poder, marcadores da diferença – classe, raça, gênero, idade –, práticas individuais e coletivas, aspectos culturais, bem como os modos pelos quais se organizam as instituições educacionais.

Na sequência, encontra-se uma síntese do percurso metodológico do estudo, seguida por uma compilação dos dados e pelas reflexões derivadas deles.

REGISTROS DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este texto é resultado de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizada como trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, no início de 2022. A investigação justificou-se pela ausência de estudos específicos sobre as questões relacionadas aos docentes de instituições públicas de Educação Infantil na região focalizada. Embora existam projetos de pesquisa e extensão voltados para as relações étnico-raciais, não foram encontrados trabalhos que abordem especificamente a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, nessa área.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, uma vez que elas permitem explorar a temática com flexibilidade e profundidade. Partindo do princípio de que se trata de captar informações relacionadas às experiências dos profissionais de maneira mais livre (Bogdan; Biklen, 1994), esse modo de condução das entrevistas mostrou-se pertinente.

As entrevistas foram realizadas com dez docentes, dois diretores e dois coordenadores que atuam em quatro instituições públicas de Educação

Infantil, sendo duas unidades em cada município. Considerando o contexto da pandemia de covid-19², o critério de inclusão para a realização das entrevistas foi a disponibilidade dessas instituições e profissionais em participar da pesquisa por meio de entrevistas *online* ou presenciais, à escolha do entrevistado, desde que fossem respeitados os protocolos sanitários impostos para conter a propagação do vírus.

Como critérios de exclusão, foi considerada a não aceitação ou a indisponibilidade em participar da pesquisa, seja por motivos pessoais, profissionais ou de saúde. Entre os motivos profissionais para a não participação, destaca-se o fato de que as instituições e a maioria das famílias atendidas não possuem acesso à internet em suas residências. Assim, as atividades oferecidas às crianças pelos docentes eram impressas e entregues de duas formas: em casa, por meio da chamada “busca ativa”, que visava incentivar a manutenção dos vínculos entre as famílias e as instituições, ou na própria instituição, onde as atividades eram retiradas pelos pais. Em ambas as situações, surgiram outros desafios para docentes e instituições, o que dificultou a participação desses profissionais na pesquisa.

2 Embora a vacinação contra a covid-19 tenha começado em 2021, considerando que esse processo se iniciou mais tardiamente no Brasil e que, em muitos contextos, as crianças ainda não estavam frequentando atividades presenciais nas instituições de Educação Infantil, optou-se por consultar os participantes sobre a modalidade de realização das entrevistas semiestruturadas, que poderiam ocorrer presencialmente ou *online*. Além disso, é importante destacar que o contexto da pandemia trouxe muitos desafios para as instituições de Educação Infantil, conforme evidenciado no dossiê *Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias* (Anjos; Pereira, 2021).

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES A PARTIR DAS ENTREVISTAS

Apresentamos a síntese dos resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com profissionais da Educação Infantil de quatro instituições em dois municípios do sertão alagoano, sendo duas instituições em cada município. Optamos por analisar os dados em conjunto, pois, embora os entrevistados ocupem cargos e funções diferentes – docência, direção e coordenação pedagógica –, todos atuam em instituições de Educação Infantil, o que possibilita a presença de vozes de diferentes lugares de atuação.

A opção pela análise em conjunto também se deve ao fato de partirmos do princípio de que professores, diretores e coordenadores possuem funções educativas nas instituições de Educação Infantil e compartilham uma formação específica no campo educacional. O reconhecimento de que diretores e coordenadores pedagógicos também são docentes se baseia no princípio de que o trabalho colaborativo é essencial para a formação integral das crianças, garantindo que as práticas pedagógicas estejam em consonância com seus interesses e necessidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) indica que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a tarefa da família e da comunidade. Partindo desse princípio, é possível afirmar que uma Educação Infantil antirracista não se constrói sem um ambiente educativo coeso e coerente, sem a participação de todos os profissionais e sem a construção de relações de parceria com as famílias. Tal construção envolve, portanto, um trabalho colaborativo entre docentes, coordenadores e diretores, e o diálogo com as famílias.

Quando questionados sobre a existência de projetos que tratassem especificamente das relações étnico-raciais nas instituições pesquisadas, dos 14 entrevistados (10 docentes, 2 representantes de direção e 2 representantes da coordenação pedagógica), 9 profissionais afirmaram que não existem projetos – individuais ou coletivos – que tratem das relações étnico-raciais em suas instituições. Nesses casos, de modo geral, os entrevistados costumam afirmar que tratam da temática em datas comemorativas, especialmente 13 de maio (Libertação dos Escravizados) e 20 de novembro (Consciência Negra). Os outros cinco profissionais afirmaram que realizam projetos e que também existem projetos coletivos (Projeto Dandara e Zumbi), mas, em ambos os casos, são sempre realizados em períodos próximos ao Dia da Consciência Negra.

Todos os entrevistados destacam que a temática das relações étnico-raciais aparece, na maioria das vezes, somente em datas comemorativas, não sendo trabalhada ao longo do período letivo. Nesse contexto, como aponta Silva (2017), a educação das relações raciais é minimizada a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantêm ligação didática com a organização do trabalho do professor nem politizam ou mesmo historicizam a questão racial brasileira, podendo, ao contrário, voltar-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com a intenção de somar mais uma data comemorativa ao calendário das instituições educacionais.

Para que o combate ao racismo e o respeito à pluralidade étnico-racial sejam efetivos, é preciso tratar das relações étnico-raciais muito além de eventos pontuais. Para tanto, deve existir um envolvimento de todos os agentes que compõem as unidades de Educação Infantil, bem como uma reestruturação completa do currículo. É fundamental que se apresentem

ações concretas que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo, pois afirmações genéricas não permitem a visualização prática do que será consolidado no fazer pedagógico cotidiano.

Dessa forma, podemos afirmar que não existem ações mais permanentes desenvolvidas no interior das instituições, não existindo projetos ativos que fundamentem a implementação da Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003), deixando pasteurizadas as percepções e condutas a serem assumidas no interior das instituições. Como destaca Gomes (2011), a educação das relações étnico-raciais carece de enraizamento, pois uma ação isolada não significa o seu completo desenvolvimento na prática das escolas da Educação Básica.

Dias (2012) evidencia a importância de afirmar que a educação das relações étnico-raciais não se faz expondo para as crianças pequenas temas como a escravidão ou “ministrando aulas” sobre como a sociedade é racista e violenta com a população negra, mas sim aproximando as crianças do patrimônio cultural brasileiro referente à população afro-brasileira, por meio de diferentes linguagens, e construindo novos olhares sobre as histórias e heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizados nos currículos das unidades de Educação Infantil.

Sobre os modos pelos quais os profissionais veem as questões étnico-raciais na Educação Infantil, há um consenso de que a temática é relevante (14 respostas, do total de 14 entrevistados). Do conjunto, dois profissionais afirmam que a temática não tem sido trabalhada como deveria, mas apenas em atividades ou datas esporádicas. Uma dessas pessoas afirma, ainda, que tenta trabalhar bimestralmente a temática, mas se vê como um caso isolado na instituição na qual atua. Entre as estratégias mencionadas

para o trabalho com a temática, foram citadas as seguintes: i) o tema deve ser trabalhado ensinando às crianças sobre respeito (duas respostas); ii) o tema é interdisciplinar (uma resposta); iii) o tema deve ser trabalhado por meio de dinâmicas, músicas e brincadeiras (uma resposta); iv) deve-se analisar o comportamento das crianças e chamar a atenção delas (uma resposta); v) deve ser trabalhando no dia 20 de novembro (uma resposta); vi) deve ser trabalhado em atividades bimestrais (uma resposta); vii) deve ser trabalhado abordando a diversidade e a igualdade (cinco respostas); viii) deve ser trabalhado com adultos e crianças; ix) deve ser trabalhado considerando que todos somos diferentes e devemos ser respeitados por isso (duas respostas); x) muito importante e não pode ser esquecido (quatro respostas); xi) deve constar no plano pedagógico (uma resposta).

Entre as respostas que gostaríamos de destacar, encontram-se os itens “vii” e “ix”. As discussões sobre diversidade e igualdade têm aparecido com recorrência nas mídias sociais, inclusive em propagandas de empresas que se intitulam “inclusivas”. No entanto, no discurso sobre diversidade e igualdade, cabem todas as pessoas e ninguém ao mesmo tempo. Nesse sentido, essa resposta se contrapõe à ideia da diferença e do direito ao respeito por sermos diferentes, pois isso nos ajuda a pensar sobre as individualidades.

Quando o termo “diversidade” é utilizado de modo genérico, como destaca Pedreira (2021), tem como intuito a inclusão de todos, para além da raça e do gênero de um indivíduo. A diversidade estende-se a fatores como idade, estilo de vida, origem geográfica, formação educacional, orientação sexual, tempo e história de atividade profissional, vida pessoal, *status* de privilégio ou de não privilégio, entre outros aspectos. Assim, podemos afirmar

que a questão racial passa a ser o plano de fundo da discussão, não existindo um direcionamento concreto para a construção de uma ação educativa que vise à promoção e à construção de uma educação antirracista.

Nas falas dos entrevistados, existe um destaque para um enfoque pautado em aspectos correlacionados à diversidade, em um sentido amplo, não possuindo um destaque para um trabalho correlacionado a aspectos correlatos às questões acerca da educação das/para relações étnico-raciais. Ao estabelecer relação entre a temática da diferença e aspectos relativos à diversidade, sem valorizar as identidades de cada grupo, corre-se o risco de pulverizar a discussão, sem foco de debate, e de não construir práticas pedagógicas voltadas ao combate ao racismo. Assim, o processo de construção e efetivação de uma educação das/para relações étnico-raciais se torna algo pasteurizado, apresentando-se de modo apenas “anunciativo”, sem práticas concretas descritas e apontadas como um horizonte a ser construído pelos docentes.

Vale destacar, como aponta Rosemberg (2014) no debate a respeito da diversidade na sociedade contemporânea, que encontramos alertas sobre a polissemia do termo (ou seja, um termo “vala comum”, no qual pode caber tudo) e sobre as dificuldades de domá-lo e operacionalizá-lo enquanto orientação para a prática. Nesse sentido, o debate sobre a diversidade na educação deve ser contextualizado no plano político e possuir um plano de ação, pois, se desconsiderar o contexto social e político no qual se propugna o direito à diversidade, pode-se cair na armadilha de que seu uso seja um álibi ou um sucedâneo da desigualdade.

Os docentes, ao serem questionados sobre já terem presenciado ou não alguma cena de racismo, responderam positivamente. Entre os exem-

plos citados, encontram-se: i) crianças negras que não foram incluídas nas brincadeiras; ii) crianças negras “se isolam por si só” (duas respostas); iii) situações em que outras crianças preferem “brincar com os amigos brancos e mais bem vestidos”; iv) uma criança “foi chamada de feia por ser negra”; v) situações em que as crianças negras são menos escolhidas para as brincadeiras em grupo” (duas respostas); vi) a fala: “minha auxiliar de sala disse que a criança com deficiência da minha sala era ‘um maluco’ e não aprenderia nada”; vii) situações em que, nas rodas e brincadeiras, “uma criança não quer pegar na mão da outra ou abraçar porque a outra criança é negra”; viii) uma criança foi chamada de “carvão” pelos colegas por ter a pele preta; ix) a fala: “percebo que a criança negra tem menor círculo de amizade”.

O racismo brasileiro é do tipo heterofóbico, ou seja, um racismo que nega absolutamente as diferenças, pressupõe uma avaliação negativa de toda diferença e implica em um ideal explícito ou não de homogeneidade (Caputo, 2009). O racismo é tão profundamente radicado no tecido social e na cultura de nossa sociedade que todo repensar da cidadania precisa incorporar os desafios sistemáticos à prática do racismo. Nesse sentido, a discussão acerca dos direitos sociais ou coletivos no sistema legal e, por extensão, no sistema escolar é fundamental (Munanga, 2012). As questões raciais e as desigualdades de gênero estruturam as relações na sociedade e estabelecem modos de vida e processos de subjetivação que não se limitam a detalhes, tornando-se elementos principais na construção das relações sociais.

Olhares, palavras e gestos cotidianamente ensinam pessoas negras, indígenas e ciganas sobre o “seu lugar racial” dentro da sociedade. Esses comportamentos fazem com que cada pessoa, especialmente as crianças,

percebam que a sociedade lhes reserva certos lugares, oportunidades e direitos, excluindo-as de outros (Silva, 2018).

Em uma sociedade marcada pelo racismo, como a brasileira, a produção de subjetividades em torno da criança negra caracteriza-se pela negação e distorção histórica em favor de uma perspectiva unívoca e monocultural eurocêntrica. O processo de construção social das relações étnico-raciais, nas instituições de Educação Infantil, é estabelecido pelas nossas escolhas teórico-políticas, pela organização dos espaços e pelas escolhas literárias oferecidas às crianças, construindo uma confiança mútua por meio de palavras e silêncios, respeito à individualidade e aos tempos subjetivos. Isso visa à construção de pedagogias que promovam a equidade e as relações de alteridade com o outro (Silva, 2011).

Vale destacar que o processo de desumanização não se inicia nas creches e pré-escolas; as práticas sociais ali estabelecidas refletem uma estrutura presente na sociedade. O racismo é estruturante dos padrões capitalistas e está inserido em todos os espaços sociais (Gomes; Larbone, 2018). Nesse contexto, as vidas negras não são reconhecidas como merecedoras de humanidade, o que é evidenciado pelo genocídio de pessoas negras e pela morte de inúmeras crianças por balas perdidas que sempre encontram corpos negros. Assim, situações racistas que desumanizam crianças negras na Educação Infantil são reflexos desse contexto macro que estrutura a sociedade pautada em hierarquias que legitimam privilégios raciais.

Quando da indagação sobre a atitude diante de cenas de racismo, as respostas dos profissionais foram: i) realizar brincadeiras para estimular o convívio social (quatro respostas); ii) realizar rodas de conversa (seis res-

postas); iii) explicar que “somos todos iguais” (duas respostas); iv) explicar que “somos todos diferentes e merecemos respeito”.

Sobre o que cada adulto pode fazer para ajudar na construção de uma sociedade antirracista, as respostas foram: i) estudar mais sobre a temática e promover cursos de formação nas escolas (quatro respostas); ii) criar projetos na escola (sete respostas); iii) cultivar a tolerância, o respeito e o convívio na escola (duas respostas); iv) intervir em situações de racismo (uma resposta).

No âmbito da Educação Infantil, ainda há o desafio de desenvolver práticas pedagógicas focadas nas relações étnico-raciais (Araújo, 2015). Como apontam Verrangia e Silva (2010), as discussões sobre o papel da educação escolar nas relações étnico-raciais convergem com as discussões sobre educação e cidadania, apresentando as especificidades e reivindicações de parte da população brasileira que luta pelo exercício pleno de sua cidadania.

O processo de implementação da Lei nº10.639/03 encontra muita insegurança e desconhecimento nas creches e pré-escolas. Recuperar as culturas negadas e/ou silenciadas nos currículos e práticas escolares não pode ser uma proposta de “currículos turísticos”, com intervenções esporádicas que pretendem estudar a diversidade cultural (Costa, 2015).

O processo de formação para o respeito às diferenças desde a infância ainda pouco considera a construção de uma educação antirracista, geralmente destacando mais os aspectos da diversidade cultural sem discutir o apagamento histórico da cultura africana e afro-brasileira e a hierarquização racista em relação às contribuições históricas dos povos europeus, africanos e asiáticos. A afirmação das diversidades de forma generalizada apaga os

processos de construção das identidades e das lutas políticas dos diferentes grupos que compõem as minorias apresentadas.

Quando perguntados se já haviam participado de cursos sobre educação das relações étnico-raciais, dos 14 entrevistados, 11 responderam que nunca participaram de cursos de formação com tal temática e nunca tiveram conteúdos relacionados à educação das relações étnico-raciais durante a formação inicial (Pedagogia); 2 responderam que tiveram acesso a conteúdos incipientes e fragmentados; e 1 respondeu que já realizou curso sobre educação das relações étnico-raciais em nível de pós-graduação (especialização). A ausência de formação docente relacionada à temática indica que o tema é tratado como secundário em benefício de outros considerados mais importantes.

A formação docente é primordial no enfrentamento do racismo no Brasil e na construção de uma consciência das desigualdades raciais (Aguilar; Piotto; Correa, 2015). Como destaca Candau (2013), o estudo sobre a multiculturalidade e as relações raciais presentes em nossa sociedade permite romper com práticas educativas homogenizadoras e monoculturais, promovendo reflexões e mudanças de postura que possibilitam práticas coletivas de combate ao racismo e à discriminação.

O processo de reflexão decorrente das práticas de formação é significativo para a configuração da docência e a implementação da Lei nº 10.639/2003. Como destaca Gatti (2008), oferecer ocasiões de formação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional contribui para o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

A ausência de formação não significa que os profissionais não têm informações sobre a necessidade de trabalhar com o tema: das 14 respostas sobre a Lei nº 10.639/2003, 10 profissionais a conhecem e têm informações sobre seu conteúdo, 2 já ouviram falar sobre a Lei, e apenas 2 não têm conhecimento dela.

Sobre pessoas importantes da história do povo negro no Brasil, todos os entrevistados disseram conhecer a história de Zumbi dos Palmares (14 respostas), mas não de outros protagonistas. Citamos outros nomes, especialmente de mulheres, e cinco entrevistados disseram já ter ouvido falar de “Dandara”, e 2 ouviram “falar vagamente” sobre “tia Marcelina”. Essas respostas revelam que essa história precisa estar presente nos cursos de formação, pois trata-se das memórias do povo brasileiro, especialmente do povo alagoano. Isso se torna mais evidente quando questionados sobre “o Quebra”³, ocorrido em Alagoas, em 1912, pois 12 dos 14 profissionais não conheciam esse episódio da nossa história.

Indagamos, ainda, sobre os possíveis desafios no trato com o tema da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil. As respostas foram: i) contar com a participação e o apoio das famílias das crianças (três respostas); ii) diálogo com as crianças e a falta de compreensão delas sobre o tema (duas respostas); iii) pouca ou nenhuma aceitação e/ou compreensão da comunidade educacional e seus diversos agentes (seis respostas); iv) ausência de recursos financeiros nas instituições (quatro respostas); v)

3 “Quebra”, “Dia do Quebra”, “Quebra-quebra”, “Quebra de 1912” ou “Quebra de Xangô” foi um evento de intolerância religiosa, ocorrido em 12 de fevereiro de 1912, na cidade de Maceió, AL, Brasil. Na ocasião, houve destruição de terreiros e perseguição de religiosos adeptos dos cultos afro-brasileiros. Pais e mães de santo foram espancados e espancados publicamente, e objetos sagrados da religião foram queimados e destruídos em praças públicas.

influências da comunidade externa na vida das crianças (uma resposta); vi) ausência de formação docente específica sobre o tema (uma resposta). Destaca-se que apenas um profissional considerou a ausência de formação específica como algo que dificulta o trabalho, enquanto a maioria acredita que o problema está nas outras pessoas, seja dentro ou fora da instituição de Educação Infantil.

Como apontam Aguiar, Piotto e Correa (2015), a ausência ou o reconhecimento indevido pode se transformar na principal estratégia para exclusão desses grupos. No caso brasileiro, a ausência pode manifestar-se no desconhecimento da história de resistência de negros e indígenas contra a opressão resultante do processo de colonização. Como apontam Davi e Silva (2014), o “silêncio constrangedor” é uma das facetas das relações raciais na escola que, às vezes, nem é tão “silencioso” assim, mas, com certeza, é constrangedor para aqueles que sofrem com o racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos entender como os docentes de dois municípios do sertão alagoano têm abordado as relações étnico-raciais na Educação Infantil. Trata-se de um estudo exploratório, cujos dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes dessa localidade.

Os resultados indicam que o trabalho sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil é realizado apenas em datas comemorativas e atividades pontuais, evidenciando a falta de propostas permanentes para a educação sobre relações étnico-raciais. Há uma urgente necessidade de formação docente – tanto inicial quanto continuada – para lidar com essa temática.

É importante incorporar a educação das relações étnico-raciais na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, oferecendo elementos que fomentem a reflexão sobre as práticas educativas e as interações com as crianças. Abordar essa questão permite desconstruir perspectivas racistas e preconceituosas, incentivando docentes a desafiar a inércia e o mito da democracia racial. Isso contribui para que os professores da Educação Básica estejam mais bem preparados para atuar de forma a combater a manutenção da branquitude, que prejudica a autoestima das crianças negras, promovendo uma educação emancipatória para todos desde a infância.

No contexto da Educação Infantil, a educação sobre e para as relações étnico-raciais não deve ser vista como um “acréscimo” ou algo a ser abordado apenas em momentos específicos do ano, mas como um exercício contínuo de diálogo para a resolução de conflitos interculturais e para romper com hierarquias sociais. Quanto mais cedo as crianças aprenderem sobre as diversidades culturais presentes em nossa sociedade, maiores serão as chances de formar cidadãos que respeitem as diferenças, sejam elas de etnia, raça, gênero ou cultura. Essa transformação no processo educacional deve ser considerada desde a Educação Infantil.

Os professores desempenham um papel crucial e têm um compromisso político com a construção de uma sociedade equânime. É preciso refletir sobre o peso histórico de ser descendente de populações negras e indígenas, bem como a responsabilidade de ser descendente de escravizados brancos. Embora os descendentes de escravocratas não sejam culpados pelos atos de seus antepassados, têm a responsabilidade de garantir que a sociedade avance na perspectiva da construção de um mundo mais justo,

humano, solidário. É fundamental reconhecer que toda educação está imersa em processos culturais específicos.

Reconhecer a importância de uma educação que valorize e promova a diversidade e respeite as diferenças é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A formação de professores precisa se alinhar com esse objetivo, garantindo que professores e professoras estejam bem preparados para lidar com as complexidades das relações étnico-raciais desde as disciplinas e os estágios na formação para a docência na Educação Infantil. A formação, portanto, é parte constitutiva e fundamental na construção de um projeto de sociedade mais humana, inclusiva e consciente, na qual o respeito às diferenças faz parte das práticas cotidianas dentro e fora da escola.

Este estudo revelou uma visão complexa sobre a compreensão e as possíveis práticas de profissionais de Educação Infantil nos dois municípios do sertão alagoano em relação às relações étnico-raciais. Apesar do reconhecimento da importância do tema, observa-se uma carência de projetos contínuos e estruturados que abordem a questão de forma integrada ao currículo. A abordagem das relações étnico-raciais tende a ocorrer apenas em datas comemorativas, refletindo uma prática pontual e superficial que não se alinha com a necessidade de um engajamento contínuo e profundo para a construção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil.

A pesquisa indica que a formação inicial, continuada e em serviço dos/as profissionais de Educação Infantil sobre as relações étnico-raciais ainda é insuficiente. A maioria das pessoas entrevistadas nunca participou de cursos ou formações específicas sobre o tema, o que contribui para a fragilidade das ações educativas nesse campo. É fundamental que as políticas

educacionais fomentem a formação contínua e específica para que docentes possam trabalhar com a diversidade étnico-racial de forma efetiva e comprometida.

Os relatos dos profissionais entrevistados indicam a ocorrência de situações de racismo no cotidiano educacional infantil, desde exclusões em brincadeiras até insultos diretos. As respostas mostram que as práticas dos docentes, embora bem-intencionadas, muitas vezes se limitam a intervenções pontuais que não abordam as raízes do preconceito. É necessário um trabalho mais profundo que envolva a construção de um ambiente educacional inclusivo e respeitoso, que valorize a identidade e a cultura afro-brasileira de maneira contínua e integrada aos currículos das instituições.

As instituições de Educação Infantil têm o potencial de serem espaços de acolhimento e valorização das diferenças étnico-raciais, mas isso exige um compromisso coletivo e uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas. A implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 depende de um esforço conjunto entre professores, coordenadores, diretores e demais integrantes das comunidades educacionais. Somente com uma abordagem integrada e permanente será possível transformar o ambiente educacional em um espaço de combate ao racismo e promoção da equidade.

Conclui-se que, para alcançar uma educação antirracista na Educação Infantil, é necessário um investimento significativo em formação docente, o desenvolvimento de projetos pedagógicos contínuos e um compromisso institucional com a promoção da diversidade e da igualdade. As práticas educativas devem ir além de eventos pontuais e incorporar a educação das relações étnico-raciais de forma transversal e permanente, garantindo que

todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite e valorize suas identidades culturais e étnicas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula; PIOTTO, Debora Cristina; CORREA, Bianca Cristina. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 373-388, 31 ago. 2015. FAI-UFSCar. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991092>.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Educação infantil em tempos de pandemia: outros desafios para os direitos, as políticas e as pedagogias das infâncias. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, número especial, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79179>. Acesso em: 26 mar. 2025.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatorie-

dade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 06 mar. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 03, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Casa Civil, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12288.htm. Acesso em: 26 mar. 2025.

CANAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CAPUTO, Stela Guedes. Aprendendo na dança dos mortos: notas sobre uma pesquisa a respeito do cotidiano de crianças num terreiro de culto a Ègún. In: ANDRADE, Marcelo. (org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 127-160.

CARDOSO, Lourenço. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Economia Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Portugal, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COSTA, Fábíola Cristina Santos. **Relações étnico-raciais na educação infantil**: o que dizem as crianças? 2015. 89 f. Monografia (Especialização em Formação de Educadores Para Educação Básica) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CURCIO, Ana; MELLINO, Miguel. La razza al lavoro: rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Itália. *In*: CURCIO, Ana; MELLINO, Miguel. (org.). **La razza al lavoro**. Roma: Manifesto Libri, 2012. p. 7-36.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 661-674, 2012.

GARZÓN, Maria Tereza. “Alguien a Quien Amar”: representaciones de infancia y blanquitud em dos obras literarias. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 199-219, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43693>

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. **Revista Brasileira de educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, jan/abr. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Políti-**

ca e Administração da Educação, [s. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19971. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 18 maio 2022.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Acesso em: 13 jul. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de; ANJOS, Cleriston Izidro dos. Educação Infantil e o direito das crianças às diferenças. *In*: ANJOS, Cleriston Izidro dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart; ARELARO, Lisete Regina Gomes. **Por uma educação emancipatória**: lutas e resistências em defesa das infâncias. Maceió: EDUEAL/Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

MARUGÁN, Paolo. Ejercicio auto-etnográfico-blanquitud, mestizaje cultural y nomadismo feminista: primeras indagaciones para el desarrollo de un pensamiento situado em movimiento. **Periódicus**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 204-222, abr. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PEDREIRA, Shélida Maria Silverio. **Políticas de gestão de diversidade de gênero e raça nas empresas**: uma diversidade genérica? Belém: Abs, 2021.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação infantil, gênero e raça. *In*: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara**: ensaios sobre racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil e relações raciais: a tensão entre igualdade e diversidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 44, n. 153, p. 742-759, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142856>. Acesso em: 18 maio 2022.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 129-153, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698132765>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SANTIAGO, Flávio. **Eu quero ser o sol: crianças pequenininhas, culturas infantis, creche e intersecção**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, Clara. **Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia**. Parma: Edizioni Junior, 2011.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo festivo e educação das relações étnico-raciais na educação básica. **Revista Filosofia Capital**, Brasília, n. 12, p. 16-33, jun. 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O sentimento, a compreensão de que se pertence à humanidade começa desde sempre. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; MACEDO, Elina Elias de; BARREIRO, Alex; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias: por uma educação emancipatória desde o nascimento**. Maceió: Edufal/Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2018. p. 69-82.

SILVA, Zélia Consuelo Rodrigues da; DAVI, Tania Nunes. Práticas pedagógicas para a implementação da lei 10639/2003. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 13, n. 18, p. 143-167, mar. 2014.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 36, n. 3, p. 705-718. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300004>. Acesso em: 18 maio 2022.

CAPÍTULO 3

ABAYOMI EM NÓS: TECNOLOGIA ANCESTRAL PARA AS IDENTIDADES NAS INFÂNCIAS NEGRAS

Maria da Conceição Pereira Alvares Teofanes

Ricardo de Figueiredo Lucena

O presente texto é o recorte de uma dissertação de mestrado que possui como pergunta orientadora: quais são as compreensões da Abayomi como símbolo de identidade e resistência para as infâncias negras? Nosso objetivo geral é analisar a força simbólica das narrativas Abayomi a partir da perspectiva eliasiana. Especificamente, buscamos compreender como as narrativas simbólicas podem contribuir para a construção das identidades das infâncias negras, sintetizando o pensamento, a linguagem e o conhecimento presentes nas narrativas com base na teoria simbólica.

Buscamos o diálogo entre Norbert Elias e autores e autoras negras como Nilma Lino Gomes, para subsidiar a leitura das narrativas difundidas sobre Abayomi, que, sejam míticas ou sistematizadas como pesquisas científicas, nos apontam para um entrecruzamento de memória, oralidade e an-

cestralidade, despertando para a compreensão da Abayomi como símbolo de identidade e resistência de processos civilizatórios da população negra brasileira e como tecnologia ancestral que impacta a construção identitária das infâncias negras.

É importante destacar que existem algumas narrativas sobre a origem da Abayomi: uma supostamente de origem afrodiaspórica, que nos aponta para reflexões importantes sobre questões de gênero, classe e raça, e outra com um olhar pertinente para a Abayomi enquanto tecnologia ancestral da tradição oral e da resistência, evidenciada pela sua precursora brasileira Lena Martins.

Entre as representações simbólicas, a palavra Abayomi – com letra inicial maiúscula e sem acento gráfico na letra [i] – designa, segundo Martins (2018), uma boneca de retalho de pano feita sem cola e sem costura e que, posteriormente, ganha o nome próprio *Abayomi*, palavra de língua africana (do Yorubá, *abay* = encontro e *omi* = precioso) que encontramos ora em sua forma homófona heterográfica, em *abayomi* (com propriedade polissêmica), ora em sua forma heterofônica, em *Abayomí*.

A Abayomi foi inserida gradativamente nos espaços educativos, conforme encontramos em pesquisas como as de Eunice Aparecida Borsetto e Ivan Rêgo Aragão (2020), que tratam a respeito das primeiras impressões e confecções da Abayomi, aproveitando o contexto sinalizado na Lei nº 10.639/03 sobre a necessidade de se abordar conteúdos afrocentrados para o ensino de História da África e afro-brasileira. Nessa conjuntura, foi possível observar algo próprio da linguagem, a oralitura, que, conforme Leda Martins (2003), refere-se a uma poética da oralidade, que possui no corpo e na voz seu lugar de constituição enquanto linguagem, uma vez que a memória do

conhecimento não está inscrito apenas em museus, arquivos, monumentos, mas se reconstitui e se transmite pelos ambientes da memória, pelos repertórios orais e corporais, gestos e hábitos como meios de criação, passagem, reprodução e preservação dos saberes.

Passamos a buscar pontos de tessituras entre Abayomi, Norbert Elias e as infâncias negras, uma vez que Lena Martins desenvolveu a arte das bonecas em 1980, momento de efervescência do Movimento Negro. Tem-se que a tradição oral é relevante para a linguagem porque nenhuma tentativa de compreender os contextos dos povos africanos terá validade se não tiver como suporte a herança ancestral de conhecimento transmitidos ao longo dos séculos, conforme Hampaté Bâ (2010), uma herança ancestral que não se perdeu e reside na memória da última geração da qual se pode dizer que é a memória viva da África.

Nessa perspectiva, Machado (2017, p. 96) considera que “[...] a oralidade é uma das características fundamentais da cultura africana [...]” dentro e fora do continente africano. Podemos dizer que, quando Lena Martins desenvolveu a arte da Abayomi em localidades periféricas do Rio de Janeiro, trouxe à tona aspectos culturais africanos e afro-brasileiros, além de materializar uma prática que ajuda, atualmente, a questionar o imaginário de dominação racial em que estamos inseridos, incentivando o debate sobre o racismo e a forma como a história das pessoas marginalizadas é contada, por meio de atividades lúdicas.

De acordo com Elias (1994), a linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento e do conhecimento, e vai além de sua função comunicativa, sendo fundamental para a formação de ideias e a organização do conhecimento humano. Considerando as particularidades

da população negra além do questionamento das estruturas sociais que perpetuam o racismo, é importante compreender a complexidade da realidade de indivíduos e grupos. Isso requer uma análise das múltiplas facetas do racismo que afetam também a construção identitária das infâncias negras.

Algumas aproximações entre as ideias de identidade e socialização estão presentes, respectivamente, em Gomes e Araújo (2013) - que abordam as experiências e desafios enfrentados por crianças negras em uma sociedade marcada por desigualdades raciais e sociais, exemplificando como as infâncias negras são moldadas por fatores como racismo, discriminação e estereótipos, que podem impactar o bem-viver dessas crianças - e em Elias (1994), que aborda as normas sociais e como os símbolos são internalizados pelos indivíduos, moldando seus comportamentos.

Cabe mencionar, também, as relações de poder, que, segundo Elias (1994), estão incorporadas na vida cotidiana a partir de práticas culturais sociais. O conceito de poder, para Elias (2008, p. 81), é “uma característica estrutural das relações humanas - de todas as relações humanas”. Em linhas gerais, não é uma característica que pode ser atribuída a elementos isolados, mas, como afirma Costa (2017), assume diversas formas e está presente em todos os níveis de relações - familiares, políticas, econômicas e religiosas. Uma criança, por exemplo, tem poder sobre os pais quando estes lhe atribuem um determinado valor, assim como um escravizado também tem poder sobre seu senhorio quando o torna dependente em suas necessidades.

Gomes e Araújo (2013) discutem como o racismo e as desigualdades estruturais afetam as crianças negras, evidenciando como essas relações de poder se manifestam desde a infância. Outro ponto de aproximação reside na importância dos símbolos, os quais são Elias (1994) enfatiza, bem

como as práticas culturais, na formação da sociedade. De forma semelhante, Gomes (2002, p. 1) dirá que

[...] a ideia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento [...] Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros.

Essa identidade implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Esse olhar, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade. Enquanto dois processos densos, construídos pelos sujeitos sociais no decorrer da História, nas relações sociais e culturais, a educação e a identidade negra estão imersas na articulação entre o individual e o social, entre o passado e o presente, e são incorporadas, ao mesmo tempo em que incorporam, à dinâmica do particular e do universal.

Falar sobre as crianças e infâncias negras na sociedade brasileira e evidenciá-las como produtoras de relações raciais e interculturais nos faz compreender o processo de interação entre diferentes culturas, e, como elas, indivíduos também dotados de poder vão tecendo novas percepções, valores, representações em espaços onde sofreram, por vezes, uma histórica submissão.

Corrêa e Santos (2020) dirão que as crianças são construtoras ativas de práticas e saberes a respeito das relações raciais e também constroem discursos e atitudes que contribuem para o desenvolvimento de suas atitudes e opiniões sobre a construção de suas identidades negras.

Assim, as crianças negras, ao exercerem seus poderes, partilham seus saberes e culturas por meio das socializações que realizam inter e intra geracionalmente. Essas relações geram teias de construções identitárias positivas, por vezes, mas, por suas diversidades de destinos, podem se alargar para condições de apagamento como trabalho infantil, situação de rua e não acesso a políticas públicas. As concepções construídas desse modo, por meio dessa teia, levam à produção da imagem que possuem de si mesmas e de outros indivíduos.

A educação, a escola é um dos espaços em que as crianças realizam essas interações e constroem suas identidades negras, e seu acesso e permanência estão relacionados às condições socioeconômicas e culturais da criança negra, bem como da representação que ela possui ou adquiriu a partir de práticas pedagógicas.

No livro *Norbert Elias e a Educação*, Andréa Leão (2007) demonstra como a obra do sociólogo está profundamente interligada com a educação, abordando temas como a infância, a formação da personalidade, a construção de símbolos sociais, além do código corporal e do controle dos gestos, expressões e emoções, assim como a maneira de olhar os outros e regular comportamentos.

De acordo com Leão (2007), a civilização gerou um processo no qual o universo simbólico infantil começou a se distinguir da esfera social dos adultos; a leitura dos manuais de comportamento, que enfatizavam a importância da etiqueta e da cerimônia na formação do caráter, foi fundamental para a configuração da corte francesa, que estava em profunda mudança, pois regulava o comportamento infantil e transformava essas leituras em uma forma de discussão sobre técnicas de autocontrole e disciplina.

Em *Civilização dos pais*, de Elias (2012), evidencia-se que nascemos em uma teia de relações pré-existentes a nós e que, segundo Elias, a criança, por exemplo, terá sua função e exercerá sua relação de poder na medida em que outras pessoas, membros da unidade de sobrevivência, atuam em suas determinadas funções e exercem seus papéis, fazendo oscilar as relações de poder de forma gradiente. Trata-se do pensamento eliasiano da indissociabilidade dos indivíduos, não como unidades isoladas de relações, autossuficientes, mas agrupados, interligados, de modo que o movimento de um afeta e coordena previamente, mas não conscientemente, o movimento do outro, independentemente da direção para a qual o movimento reverbera.

É importante questionar se estamos diante de uma relativa autonomia ou de uma oportunidade de poder exercido mediante as relações e que coordena, mesmo que inconscientemente, outros movimentos, mostrando, de um lado, o diálogo, a conversa, e, de outro, relações de autoridade, em que estaria expressa, conforme Elias (2012), uma coexistência de diferentes posicionamentos nas relações entre pais e filhos.

Outro ponto importante a ser considerado, com base nas leituras, para uma melhor compreensão das narrativas Abayomi, que, em sua configuração, apresentam valências abertas, diz respeito a interdisciplinaridade e interdependência, que aparecem desde a gestação dessas narrativas até aquelas que são reverberadas até hoje.

As leituras possibilitaram, ainda, observar uma possível contribuição e associação de Norbert Elias ao movimento que reaproxima História e Sociologia, sendo algo necessário e fonte de futuros aprofundamentos, uma vez que, para a Educação, as contribuições eliasianas orientadas pelas teias e nós levam até assuntos como corpo, tempo, emoções, sentimentos,

transformações, morte, mitos e interdependências, que nem sempre são aprofundados na área.

Como nó que firma as pontas, mas não impossibilita outras relações, nota-se que os questionamentos são mais recorrentes que as respostas, e o avanço dos nós que vão compondo as teias de interdependências orientam que o desafio é a velocidade com que as mudanças são sentidas e o impacto das relações que as valências abertas nos trazem. Assim, perguntamo-nos mais uma vez: como as narrativas abayomi, na perspectiva simbólica, contribuem para a construção da identidade negra?

Foi importante compreender como as teias de interdependência não se dão apenas pelas relações de poder em suas várias nuances, inclusive, a positiva, mas pensar a capilarização das relações de poder em suas diversas camadas, formas que dependem de bases molares, tanto quanto de camadas mais densas da sociedade, traz o colonialismo como um período histórico, formador de territórios coloniais com o achamento do Novo Mundo e as formas de escravização.

Consideramos que pensar as narrativas Abayomi de forma interdependente na educação das novas gerações de crianças negras e utilizar como símbolo identitário e de resistência pode ser uma atitude percebida como um giro decolonial, sem que, para tal, os conflitos e as relações de poder gradativas, presentes em unidades de sobrevivência, sejam as experiências vividas, gerando reflexões-chave para a identificação de diferenças e aproximações nos conceitos e suas materializações no cotidiano.

A partir de Norbert Elias, compreendemos uma dualidade entre pretos e brancos, pobres e ricos, norte e sul etc., que aponta para outros caminhos que não a forte tendência polarizadora e de acentuação dos mar-

cadores sociais nas produções acadêmicas. Tais aproximações são possíveis quando observamos que a leitura de Elias (2001) consegue ultrapassar a ideia que coloca o indivíduo e a sociedade como estruturas autônomas e independentes, em que o indivíduo é visto como um ser indivisível e a sociedade como uma superestrutura composta por elementos isolados respectivamente.

Esses trançados são desenvolvidos como formas possíveis de reconceitualização de padrões vigentes, para a alteração de um cenário de imagens identitárias negativas, fazendo-se importante observar a implementação e a efetivação de políticas públicas como a Lei nº 10.639/2003, para promover a valorização e o reconhecimento da população negra, principalmente na educação ofertada às crianças.

Percebemos que a condição quase etérea de corpos infantis que não se reconhecem enquanto território vai dando espaço à noção de crianças/infâncias que possuem conhecimentos a partir do território primeiro em que habitam ou a que se fazem pertencer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Abayomi em nós” é um recorte de dissertação de mestrado, sendo escrito para discutir as contribuições de Abayomi para a Educação das novas gerações de crianças negras, quando dos processos de construção das identidades negras e de resistência, uma vez que Abayomi evidenciou uma rede de interdependência ao compartilhar categorias em suas versões narrativas.

Norteamo-nos pela seguinte questão: quais são as compreensões da Abayomi como símbolo de identidade e resistência para as infâncias negras? Para buscar responder a tal questionamento, analisamos a força simbólica de

Abayomi em suas diferentes narrativas na perspectiva eliasiana de relações de poder imbricadas em gênero, classe e raça, e os processos identitários que foram difundidos oralmente e sistematizados.

Especificamente, compreendemos como as narrativas simbólicas, que são formas de comunicação por meio da linguagem oral ou escrita, podem auxiliar na presença identitária, por meio das imagens ou representações elaboradas pelo interlocutor. Nessa compreensão, pensamento, linguagem e conhecimento são como processos simbólicos, em que as narrativas difundidas, sejam míticas ou sistematizadas como pesquisas científicas, nos apontam para um entrecruzamento com a memória, a oralidade e a ancestralidade, transformadas em símbolos culturais, como a Abayomi.

A partir dos valores civilizatórios de Norbert Elias sobre controle, autocontrole das emoções e mudança de comportamento, podemos inferir que a simbologia Abayomi da circularidade, oralidade, memória e ancestralidade referenda a luta e a resistência da população negra brasileira em diáspora.

A referência aos processos civilizatórios e seus valores identitários nos faz pensar em deslocamento e na importância de um lugar de pertencimento, assim como na preocupação com as novas narrativas, que partem de fontes como da Abayomi no grande calunga em sua gestação, passam pelo seu nascimento em Lena Martins, até seu amadurecimento imbricado aos conceitos de gênero, raça e classe, e sua transformação como conhecimento ancestral.

A teoria simbólica de Elias analisa a interdependência entre indivíduos e sociedade, como processos dinâmicos e interligados, assim como a Abayomi, artesanania e tessitura que se mesclam como elementos simbólicos

para elaboração de estratégias e ações de empoderamento à valorização da ancestralidade e da cultura negra.

Os locais em que essas narrativas estão presentes passam tanto pela educação escolarizada como a educação em seu sentido amplo, seja em movimentos sociais, grupos e instituições, como em atividades individuais que se coletivizam, apontando para futuros estudos, fazendo-se importante conhecer e analisar as ações Abayomi como práticas educativas ou, ousadamente, como pedagogias abayomi.

Quem sabe, futuramente, seja possível encontrar Abayomi e sua precursora ou até mesmo as diversas experiências Abayomi em livros didáticos como mais uma das conquistas, assim como, após anos de lutas do movimento negro educador, teve na Lei nº 10.639 de 2003 a promulgação da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

É importante ressaltar a necessidade de conhecer quais lugares Abayomi e quais narrativas professores formados ou em formação estão disseminando. Quando trouxeram Abayomi para ensinar de forma lúdica, enalteceram a representatividade da pessoa negra, pautando outros questionamentos como a aceitação dos corpos negros e o corpo negro social, ao trazerem as campanhas pela importância das vidas negras e os seus desdobramentos pelo fim das violências e pelo bem viver.

Isso nos faz refletir e constatar que uma das versões que narram a origem possui aspecto de oralidade e trata de um momento histórico como o tráfico negreiro no século XV, nos navios que fizeram o percurso diaspórico e nos quais as identidades de africanos e africanas foram generalizadas, sendo importantes elemento de um quebra-cabeça que nos faz refletir sobre a história de como mulheres, homens e crianças negras viviam.

Assim, quando os artigos trazem Lena Martins, temos uma representação que é coletivizada em suas narrativas, confirmando que a construção identitária parte do nós. Foi reunindo retalhos, aqui simbolizados pelo debate sobre pensamento, conhecimento e memória, que as rearticulações com o passado para construir o presente se fizeram, como acontece ao longo da história de inúmeras mulheres, negras, afro-brasileiras ativistas e pesquisadoras.

Temos a evidência de que Abayomi atravessa outros públicos e outras instâncias da educação, demonstrando um envolvimento considerável com a causa, e isso significa que Abayomi está envolta de potenciais protagonistas que a disseminam como estratégia e conhecimento ancestral da educação antirracista, possibilitando o envolvimento de futuros docentes em diversas áreas.

Mulheres que vão traduzindo, em sua vida, o processo diaspórico da população negra e com as ações abayomi vão retalhando, reafirmando, refazendo, recriando trançando suas existências e seus saberes; mesmo quando se deslocam, resistem e constroem novas possibilidades de vida em grandes cidades.

Trata-se de indivíduos que lutam por figurações que os identifiquem/reconheçam às nações e línguas diversas em seus processos civilizatórios, assim como lutam pela liberdade do corpo como território ancestral, que ganha outros contornos e entrelaçamentos com as novas figurações que surgem no país em resposta ao desenvolvimento e outros deslocamentos da população negra, e Lena Martins é uma dessas figuras.

Nessa perspectiva, compreendemos que Abayomi será mais que um brinquedo quando suas narrativas reverberam em espaços educativos.

A imaginação associada à criatividade, à liberdade e aos afetos representam cenas do cotidiano de mulheres e crianças, trazendo a mensagem implícita de que podemos reaproveitar materiais, uma mensagem de exercício simbólico da ancestralidade de que a vida é cíclica: onde se encerra, também se recomeça.

Abayomi traz, em suas narrativas reais, imaginárias e possíveis, a reflexão e a constatação de processos sobre o fim da escravização, a luta por direitos civis, a inclusão social na educação e pela inserção em outras configurações para a representatividade, sendo realizada entre as narrativas Abayomí, e Norbert Elias tem a importância dos estudos culturais para se pensar as questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais. Abayomi vai além de um brinquedo. Por ser um conhecimento ancestral manifesto também a partir da calunga maior, a comunicação e o movimento em Exu, também é uma potente ação afirmativa alternativa nas abordagens de ensino, por ser uma metodologia que abre caminhos para uma pedagogia ativa em prol dos conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros, bem como por nos fazer pensar que vivemos em uma sociedade em que o racismo se manifesta de várias formas, seja pelo histórico evento colonizador, seja pelas heranças históricas e discriminatórias, imagens estereotipadas pelas lentes outras, perpetuando um legado e dando base para que formas de relações de poder também apareçam como resistência.

Abayomi também é gestada e construída nas bases da concepção de mentes, corpos e saberes descolonizados, alicerçada na ideia de África que articula os conhecimentos ancestrais e saberes produzidos nas várias diásporas, entre as quais as diásporas brasileiras. Assim como Oyá a carrega em seu peito como exibição de seu conhecimento adquirido com os antepassados,

tal segredo é linha mestra para o trançar das questões de resistências e identidades socioculturais relevantes na atualidade para as infâncias negras.

REFERÊNCIAS

BORSETTO, Eunice Aparecida; ARAGÃO, Ivan Rêgo. Reflexões acerca da boneca abayomi enquanto objeto de resistência, identidade e educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA: DISTOPIAS DOS EXTREMOS: SOCIOLOGIAS NECESSÁRIAS, 3, 2020, Sergipe. **Anais** [...]. Sergipe: UFS, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13865>. Acesso em: 18 maio 2022.

CORRÊA, Antônio Matheus do Rosário; SANTOS, Raquel Amorim dos. O Estado da arte sobre crianças negras em produções da ANPED (2007-2019). **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 12, n. 33, p. 85-109, jun./ago. 2020.

COSTA, André Oliveira. Norbert Elias e a configuração: um conceito interdisciplinar. **Configurações**, [s. l.], v. 17, p. 34-48 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/configuracoes/3947>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 469-493, set./dez. 2012.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4040999/mod_resource/content/6/A%20Sociedade%20Dos%20Individuos%20-%20Norbert%20Elias%20%281994%29.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria**, [s. l.], v. 9, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Em Foco: Desigualdades raciais na escola**, v. 29, n. 1, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

HAMPATÊ BÂ, Amadou. Tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África I**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190249>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LEÃO, Andréa. **Norbert Elias e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007

MACHADO, Bárbara Araújo. Pensando a formação do movimento de mulheres negras no Brasil através do conceito de Estado ampliado. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 11.; THE WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 13., 2017, Florianópolis. **Anais Eletrônicos** [...]. Florianópolis: [s. n.], 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/35931972/Pensando_a_forma%C3%A7%C3%A3o_do_movimento_de_mulheres_negras_no_Brasil_atrav%C3%A9s_do_conceito_de_Estado_Ampliado. Acesso em: 10 jun. 2022.

MARTINS, Leda. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. **Letras**, [s. l.], n. 26, p. 63-81, 2003. DOI: 10.5902/2176148511881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, Lena. **Cultne na Tv**. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8SSuiP48dYg>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAPÍTULO 4

QUEM PODE IR À ESCOLA: ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM QUILOMBOS DO PORTAL DO SERTÃO-BA

Izabel Dantas de Menezes

Sandra Nívea Oliveira Soares

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema das comunidades tradicionais é significativamente abordado, tanto no campo das formulações acadêmicas, desenvolvidas especialmente na área das Ciências Humanas, quanto na esfera política e administrativa. A partir da década de 1980, discursos, pesquisas e dispositivos político-administrativos dos Governos Federal, Estadual e Municipal passam a incorporar, em seus expedientes, leis, decretos e políticas, para as “novas” categorias, que nomeiam como povos e comunidades historicamente “invisíveis”. As formulações teóricas a respeito dessa trajetória - Alcântara e Germani (2010), Arruti (2006, 2009), Ferraro Jr. (2008), Almeida (2008) e Duprat (2007) - apontam para essa incorporação como uma atitude não espontânea, mas como resultado da pressão e mobilização dos sujeitos que se

organizaram em determinadas identidades coletivas, para exigir do Estado o reconhecimento dos seus direitos territoriais, étnicos e culturais.

A emergência das “identidades étnicas” (Oliveira, 1976), na contemporaneidade, não ocorreu com exclusividade no estado da Bahia. De acordo com Almeida (2008, p. 19), em todo o país, emergiram “novos padrões de relação política no campo”, que incorporam “[...] fatores étnicos, elementos da consciência ecológica e critérios de gênero e autodefinição coletiva, que concorrem para relativizar as divisões político-administrativas e a maneira convencional de pautar e de encaminhar demandas aos poderes públicos” (Almeida, 2008, p. 25). Sobre o exposto, considerando as comunidades quilombolas, dispomos que, na Bahia, há uma concentração significativa de povos e de comunidades tradicionais, o que garante uma diversidade de categorias.

Segundo a Fundação Cultural Palmares¹, existem comunidades quilombolas em quase todos os estados do território nacional, totalizando 2 849 comunidades certificadas, sendo a Bahia o estado que possui o maior número, com 718 certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS), de acordo com a portaria nº 104/2016. No Território Portal do Sertão, estão localizadas 14 comunidades distribuídas em 08 municípios. Em tese, o reconhecimento dessas comunidades, além de seu valor histórico e simbólico, viria acompanhado de políticas sociais que garantiriam a melhoria das condições de vida dessas comunidades.

Vale ressaltar que, para Arruti (2009), é difícil delimitar o público das políticas para quilombolas, devido à imprecisão dos números oferecidos pelo próprio Governo, já que faltam critérios para se estabelecer qual seria a

1 Órgão do Ministério da Cultura. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/quilombola/>. Acesso em: 02 abr. 2014.

população que receberia as políticas públicas. A busca pelo reconhecimento legal para esses povos tradicionais representa, para esses sujeitos, “[...] uma possibilidade de constituir em torno da comunidade um ‘capital político’ que garanta recursos, amparo em políticas públicas, apoio governamental e parcerias com instituições” (Ferraro Jr., 2008, p. 18). Estudos sobre o desenvolvimento humano dessas comunidades comprovam uma fragilidade e uma desigualdade entre os indicadores das comunidades rurais tradicionais e os demais segmentos da sociedade (Arruti, 2006).

Disso resulta que uma das ambições investigativas da pesquisa, apresentada de forma parcial neste trabalho, está no âmbito da política educacional que, nesse caso, se ocupa da oferta da Educação Infantil em comunidades quilombolas do Território Portal do Sertão. O Governo, inclusive, reconhece a existência dessa fragilidade e desigualdade, ao ponto de registrar, no *site* do Ministério da Educação, “[...] a necessidade de investir ainda mais nos programas específicos voltados a essas populações” (Brasil, 2004, p. 5). Ou seja, o próprio MEC expõe que, no campo da educação, “[...] as unidades educacionais estão longe das residências dos alunos, e as condições de estrutura são precárias, geralmente construídas de palha ou de pau a pique. Há escassez de água potável e as instalações sanitárias são inadequadas” (Brasil, 2013).

Em contrapartida à fragilidade do atendimento, o Censo Escolar de 2014 apresenta números robustos de alunos dessas comunidades. São 198 889 matrículas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em áreas remanescentes de quilombos de todo o Brasil, sendo 132183 na Região Nordeste, significando 66,4% das matrículas (Brasil, 2014). A Bahia possui o maior número de matrículas nesses níveis de ensino, com 53 391 matrículas,

equivalente a 40,4% das matrículas da Região Nordeste e 26,8% dessas matrículas, nesses níveis, no território nacional.

Dessa maneira, o problema sobre o qual se debruça a pesquisa, da qual emerge este texto, é estabelecido em função do cenário apresentado pelo advento das chamadas comunidades tradicionais e dos projetos e programas educacionais, elaborados a partir e por meio do reconhecimento legal. Assim, surgiram alguns questionamentos: Qual a “qualidade” da Educação Básica nas comunidades tradicionais baianas quilombolas, assim como nas de Fundo e Fecho de Pasto? Houve, de fato, uma atenção pública diferenciada às escolas das comunidades pós-reconhecimento? Essas indagações constituem-se não só numa expressão da curiosidade acadêmico-científica, mas também numa possibilidade de contribuir para o debate em torno da educação em comunidades tradicionais. Neste trabalho, as questões estão voltadas para oferta da Educação Infantil em comunidades quilombolas do Território Portal do Sertão.

QUILOMBOS NO TERRITÓRIO PORTAL DO SERTÃO E O ACESSO À EDUCAÇÃO INFANTIL

O universo das comunidades quilombolas no estado da Bahia é amplo, o que nos coloca frente à necessidade de instituir critérios de seleção das comunidades que terão suas escolas investigadas. Dessa maneira, o critério de escolha foi definido pela dificuldade de financiamento da pesquisa, visto que as localidades são longínquas e de difícil acesso. Inicialmente, pensamos em fundamentá-lo pelo princípio do pioneirismo no processo de reconhecimento legal, ou seja, existem comunidades que receberam certificação ainda na década de 1990, o que nos permitiria observar se essas co-

munidades, depois de quase três décadas reconhecidas como comunidade tradicional, tiveram avanços significativos na qualidade da Educação Básica.

A pesquisa é uma continuidade da tese de doutorado *Ecologias das identificações e suas sabenças na comunidade de fecho de pasto Mucambo, Antônio Gonçalves-BA* e buscou, a partir de financiamento público, avançar nos estudos, todavia, por falta de financiamento, iniciamos o trabalho tomando como primeira amostra as comunidades quilombolas do Território Portal do Sertão, pela possibilidade de acesso a elas a um custo que poderia ser financiado com recursos das próprias pesquisadoras.

O campo tem mostrado o quão promissora tem sido a pesquisa realizada no Território Portal do Sertão, que tem uma extensão territorial de 5,7 mil quilômetros quadrados E compreende os municípios de Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Conceição da Feira, Santo Estevão, Ipecaetá, Antônio Cardoso, Anguera, Tanquinho, Santa Bárbara, Santanópolis, Coração de Maria, Amélia Rodrigues, Teodoro Sampaio, Terra Nova, Conceição do Jacuípe, Iará e Água Fria. Dos 17 municípios que compõem o território, encontramos comunidades quilombolas em 08 deles, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Municípios e quilombos certificados no Território Portal do Sertão

| Município | Quilombo | Data da certificação |
|------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Água Fria | Curral de Fora | 20 de agosto de 2014 |
| Amélia Rodrigues | Pinguela | 09 de junho de 2015 |
| Antonio Cardoso | Gavião | 06 de julho de 2010 |
| | Cavaco | 06 de julho de 2010 |
| | Paus Altos | 06 de julho de 2010 |
| | Subsaé | 23 de agosto de 2018 |
| | Santo Antônio | 31 de janeiro de 2019 |
| Conceição da Feira | Bete I e Gameleira | 01 de abril de 2013 |
| Coração de Maria | Engenho da Raíz Mangalô | 20 de maio de 2016 |
| Feira de Santana | Lagoa Grande | 16 de maio de 2007 |
| | Matinha dos Pretos | 21 de maio de 2014 |
| | Fazenda Candela II | 03 de fevereiro de 2017 |
| Irará | Tapera Melão | 27 de dezembro de 2010 |
| | Baixinha | 10 de fevereiro de 2011 |
| | Olaria e Pedra Branca | 11 de maio de 2011 |
| | Massaranduba | 11 de maio de 2011 |
| São Gonçalo dos Campos | Bete II | 04 de novembro de 2010 |

Fonte: Elaboração das autoras.

Durante muito tempo, quilombo, no imaginário brasileiro, era uma categoria histórica que estava no passado. A principal referência de quilombo era Palmares, sempre apresentada apenas como um lugar de negros que fugiram da escravidão, desconsiderando-se toda a complexidade da sociedade palmarina. Para além disso, embora estivesse posto como o lugar da resistência negra na escravidão, ao final, ele (o quilombo) se renderia à força do opressor, como se nada tivesse restado dessa experiência e como se o quilombo fosse a única expressão da resistência – embora seja ela a que expressou um rompimento radical com a sociedade escravista (Moura, 2001)

– durante a escravidão. Outras resistências foram registradas, e muitas delas na Casa Grande, evidenciando que a reação à escravidão se apresentou em contornos variados, fazendo-se necessário o reconhecimento dessa insubordinação invisibilizada ao longo da história.

No bojo da luta do Movimento Negro pela reparação social, especialmente a partir da promulgação da Constituição de 1988, a noção de quilombo – uma categoria coletiva (Veràn, 1998) que estava no passado – é retomada, e seu conceito ganha novo sentido. O quilombo é, nesse momento, repensado e reconstruído politicamente no jogo do poder, abrindo possibilidades para as populações negras rurais, historicamente marginalizadas do direito ao reconhecimento de uma ancestralidade que lhes garantirá benefícios políticos e materiais. Nessa perspectiva, torna-se o lugar da resistência; e resistência não se dá de uma mesma forma, em territórios e contextos diferentes, tampouco entre sujeitos diferentes. Não reconhecer essa complexidade é desconsiderar a dialética das relações entre os sujeitos e seus contextos.

Por força da organização do Movimento Negro, fica assegurada, na Constituição Federal de 1988, a inclusão do artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias, o direito das comunidades remanescentes de quilombos ao reconhecimento da terra que, indiscutivelmente, lhes pertence. A inclusão desse artigo foi, sem dúvida, um ganho significativo para a história e a luta dos afrodescendentes, pois é crucial assegurar a legalidade da terra e é de valor inestimável o reconhecimento da ancestralidade dessas comunidades e de sua produção cultural.

Com a inclusão dos artigos 215 e 216 (Da Cultura), na Constituição Federal do Brasil de 1988, que reconhece oficialmente a contribuição

de grupos negros ao patrimônio cultural, as comunidades negras rurais percebem, de modo mais palpável, a possibilidade de obter legalmente o que já lhes pertencia legitimamente: a terra onde vivem. Entretanto, para o reconhecimento dos direitos das minorias, é necessário todo empenho possível, porque “[...] se viver é lutar, sobreviver e ainda criar uma cultura com a expressão de liberdade que a cultura negra possui, é lutar dobrado” (Reis, 1983, p. 108). Um dos resultados dessa luta é a definição da Educação Escolar Quilombola como uma modalidade da Educação Básica.

A educação escolar quilombola

A Educação Escolar Quilombola é uma modalidade da Educação Básica cujas diretrizes foram definidas pela Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012 e, conforme Art.1º, Inc. III, “[...] destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica” (Brasil, 2012, p. 3). As Diretrizes assim definem quilombo, em seu Art. 3º, Inc. I: “[...] os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica” (Brasil, 2012, p. 4).

Essas diretrizes têm a tarefa de organizar o ensino ministrado nas comunidades quilombolas, definindo princípios e fundamentos que respeitem a história, a cultura material e imaterial dessas comunidades. Destacamos que a exigência do respeito às especificidades culturais e materiais das comunidades quilombolas se dá dentro do respeito ao direito à educação, garantido a todo cidadão brasileiro condição, inclusive, para assegurar a

igualdade na diferença. Nessa perspectiva, o inciso II do artigo primeiro deixa claro que a Educação Quilombola

Compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica de Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância (Brasil, 2012, p. 3).

No que se refere à oferta da educação escolar nessas comunidades, o inciso IV afirma que

[...] deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais e urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas (Brasil, 2012, p. 3).

Com base nesse inciso, lançamo-nos à tarefa de analisar como se dá a oferta da Educação Infantil nas comunidades quilombolas do Território Portal do Sertão, visto que essa etapa da Educação Básica é da responsabilidade dos municípios. A oferta da Educação Infantil para a população quilombola, nos municípios desse território, apresenta variações. Observamos discrepâncias nos dados disponibilizados: inexistência de escolas (qualquer etapa) em algumas comunidades e ausência da Educação Infantil em outras.

Ao iniciar o levantamento da oferta da educação nas comunidades, descobrimos que algumas delas não possuem escolas em nenhuma etapa da Educação Básica, impondo à pesquisa questões como: Se a essas crianças e adolescentes é negado o direito de frequentar a escola em sua comunidade, onde elas estão estudando? Como se dá o deslocamento delas até a escola?

As escolas que os recebem estão de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola? Como pensar a qualidade da Educação básica em comunidades quilombolas onde não existe escola? Esses são desafios que emergiram do campo, implicando em novos contornos no direcionamento da pesquisa que não serão esgotados neste trabalho. Vejamos, a seguir, a lista de comunidades e suas escolas.

Quadro 2 – Municípios do Território Portal de Sertão, comunidades quilombolas, respectivas escolas, etapas, níveis e modalidades educacionais

| Município | Quilombo | Escolas | Etapas da educação básica |
|--------------------|-------------------------|---|---|
| Água Fria | Curral de Fora | Municipal Evanildo Mascarenhas de Almeida | Educação Infantil Ensino Fundamental I e II |
| Amélia Rodrigues | Pinguela | Sem escola | ----- |
| Antônio Cardoso | Gavião | Sem escola | ----- |
| | Cavaco | Municipal Santa Rita | Ensino Fundamental I Educação Infantil/multisseriada |
| | Paus Altos | Sem escola | ----- |
| | Santo Antônio | Antônio Jovino Dias | Desativada |
| | Subaé | Sem escola | ----- |
| Conceição da Feira | Bete I e Gameleira | Sem escola | ----- |
| Coração de Maria | Engenho da Raíz Mangalô | Sem escola | ----- |

(continuação)

| Município | Quilombo | Escolas | Etapas da educação básica |
|------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---|
| Feira de Santana | Lagoa Grande | Municipal Vasco da Gama | Educação Infantil Ensino Fundamental I |
| | Matinha dos Pretos | Municipal Anísio Pereira Bernardes | Educação Infantil |
| | | Municipal Rosa Maria Espiridião Leite | Ensino Fundamental I e II EJA |
| | Fazenda Candeval II | Municipal Joaquim Pereira dos Santos | Educação Infantil Ensino Fundamental I e II |
| Irará | Baixinha | Municipal Jorge Martins da Silva | Educação Infantil Ensino Fundamental I e II EJA |
| | Massaranduba | Municipal São Pedro | Ausente do Censo Escolar |
| | | Municipal São Jorge | Ensino Fundamental I e II EJA |
| | Olaria e Pedra Branca | Municipal Senhor do Bonfim | Paralisada |
| | Tapera Melão | Municipal Zezé Martins de Lima | Ausente do Censo Escolar |
| São Gonçalo dos Campos | Bete II | Sem escola | ----- |

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em dados da Fundação Cultural Palmares, Censo Escolar e informações dos municípios.

Como evidenciado no Quadro 2, a pesquisa em andamento ainda não conseguiu levantar as escolas de todas as comunidades. As informações foram limitadas, principalmente, pela falta de informação nas páginas das secretarias de educação desses municípios; além disso, quando essas existem, houve dificuldade de encontrar os responsáveis pela informação em algumas secretarias. Em resumo, o acesso às informações não está demo-

cratizado, dificultando o trabalho de pesquisa. Informações simples como o nome das escolas, sua localização, etapa ou nível da Educação Básica que atendem ainda demandam um esforço incompreensível, mesmo num tempo em que as informações são cada vez mais acessíveis, por meio das redes de informação via internet. Entretanto, os dados levantados até então dão uma pista da oferta da educação nessas comunidades.

Até o momento, apuramos que, em quatro comunidades do Território – Pinguela, em Amélia Rodrigues; Bete I e Gameleira, em Conceição da Feira e; Bete II, em São Gonçalo dos Campos –, não existe nenhuma escola. Nas comunidades onde existem escolas, nem todas possuem classes de Educação Infantil. Para uma informação responsável das razões dessa realidade, faz-se necessário maior aprofundamento de um estudo que ainda está a caminho. Outro dado preocupante sobre o acesso à escola para estudantes quilombolas diz respeito às matrículas desse grupo social, segundo informações do censo escolar. O Quadro 3 apresenta as matrículas referentes ao período 2007-2016.

Quadro 3 – Matrícula na Educação Infantil em comunidades quilombolas 2007-2016

| Localidade | Código IBGE | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
|--------------------|-------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Água Fria | 2900405 | 51 | 56 | 37 | 35 | 26 | 24 | 30 | 39 | 52 | 38 |
| Amélia Rodrigues | 2901106 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| Antônio Cardoso | 2901700 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 21 | 20 | 38 | 31 | 27 |
| Conceição da Feira | 2908200 | 0 | 0 | 0 | 12 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Coração de Maria | 2908903 | 0 | 0 | 0 | 0 | 55 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Feira de Santana | 2910800 | 0 | 123 | 0 | 0 | 0 | 123 | 0 | 86 | 729 | 824 |
| Irará | 2914505 | 0 | 0 | 211 | 178 | 183 | 183 | 160 | 166 | 138 | 124 |
| São G. dos Campos | 2929305 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em dados da Fundação Cultural Palmares, Censo Escolar e informações dos municípios.

Chama a atenção, de modo geral, a deficiência das informações sobre a matrícula das crianças quilombolas na Educação Infantil, na maioria dos municípios. Apenas Água Fria, Antônio Cardoso e Irará apresentam regularidade nas informações, a partir da data de reconhecimento das comunidades. No caso de Irará, podemos especular que o reconhecimento cultural de uma determinada comunidade se deu antes do reconhecimento oficial, uma vez que a primeira comunidade a ser reconhecida no município – Tapera Melão – se deu em outubro de 2010, mas dados são apresentados desde 2009.

Na contramão dessa prática, destacamos o município de São Gonçalo dos Campos, que não registra uma única matrícula desde 2010, quando

foi reconhecida a Comunidade de Bete II, que também não possui escola em seu território. Coração de Maria, Amélia Rodrigues e Conceição da Feira apresentam apenas um ano de coleta. O primeiro quilombo a ser reconhecido no território data de 2007; trata-se do quilombo de Lagoa Grande em Feira de Santana, e, como não seria possível fazer a análise de todos os municípios, apresentaremos um exercício a partir das informações desse quilombo.

Tomando como exemplo a etapa de Educação Infantil em Feira de Santana, nos anos de 2007, 2009, 2010, 2011 e 2013, não são registradas matrículas na Educação Infantil, para a categoria “quilombolas”. A ausência, em 2007, se justifica porque o reconhecimento se deu em 03 de maio do mesmo ano, quando as matrículas já haviam sido feitas e ainda não havia legalmente essa categoria no município. É interessante notar que o ano de 2008 registra 123 matrículas que desaparecem nos três anos seguintes, retornando em 2012, desaparecendo em 2013 e decrescendo significativamente em 2014. Nesse ano, as matrículas na Educação Infantil caem em 37 alunos, significando um déficit de 30%. As explicações para esse déficit não serão tratadas neste texto, porque demandaria o estudo de outras variáveis para sua compreensão, tais como taxa de natalidade na comunidade² no período, êxodo rural, entre outras.

Os anos de 2015 e 2016 registram um aumento significativo na taxa de matrícula, e isso se explica porque, em 05 de fevereiro de 2014, foi reconhecida a comunidade de Matinha dos Pretos de modo que números correspondem à soma das crianças matriculadas na Educação Infantil, nos dois quilombos. Outras questões – do tipo “todas essas crianças estão ma-

2 Até 2014, Lagoa Grande era a única comunidade quilombola de Feira de Santana.

tricoladas na comunidade?” – requerem aprofundamento nas investigações, que pretendemos realizar no curso da pesquisa.

Após o encerramento do mapeamento das escolas existentes em cada comunidade, iniciaremos a investigação acerca da qualidade da educação escolar efetivada nessas comunidades. Para tanto, utilizaremos como referência metodológica as estratégias postas no documento do Inep MEC intitulado *Indicadores da qualidade na educação* (Brasil, 2004). Esse documento foi construído a partir da colaboração de várias organizações governamentais e não-governamentais³ e, devido à sua relevância política e metodológica, funcionará como base para o trabalho de campo nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, não faltam leis e documentos oficiais que assegurem o direito à educação, que se inicia com a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. Podemos citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei 8.069/90 de 13 de julho de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, os Planos de Educação nas esferas Nacional, Estadual e Municipal e as Diretrizes Nacionais Educacionais para Educação Infantil de 2010, que se referem à garantia e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade. Esse direito é ratificado e ganha caráter particular nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), em 2012.

3 Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Cenpec, CNTE, Consed, Fundação Abrinq, Fundescola-MEC, SeifMEC, Seesp-MEC, Caise-MEC, IBGE, Instituto Pólis, Ipea, Undime e Uncme.

Consoantes a legislação supracitada, ressaltamos que mesmo com a implantação do FUNDEB que determina garantias para o financiamento da Educação Infantil, ainda temos deficiências na implementação nessa política, de maneira que não ocorra igualdade de direitos para todas as crianças brasileiras, principalmente para aquelas pobres, entre as quais a escola pública e gratuita é a única opção de educação escolar. Quando particularizamos o atendimento para comunidades quilombolas, percebemos o quanto a realidade é ainda mais cruel e excludente, ao constatarmos que, em parte dessas comunidades, não chegou escola alguma. No que se refere à oferta da Educação Infantil nas comunidades do território, podemos concluir pela deficiência do atendimento, desde o acesso, e desconfiar dos dados. É preciso um estudo minucioso dos mesmos, para traçarmos um diagnóstico sobre a qualidade da educação nas comunidades quilombolas.

Há muito o que investigar sobre esses dados, em sua quantidade e qualidade. É preciso saber onde essas crianças são atendidas, se são atendidas nas comunidades e quando não frequentam escolas no lugar onde moram, se estão em escolas de educação escolar quilombola, como preconizam as Diretrizes e, ainda, se essas escolas implementam “um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (Brasil, 2012, Art. 8º Inciso VIII, p. 6). Desse modo, consideramos que este estudo apresenta resultados relevantes – ainda que parciais –, tanto para qualificar a produção acadêmica em torno do tema, como para fornecer subsídios para implantação de políticas de discriminação positiva para a população negra.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Denilson Moreira de; GERMANI, Guiomar Inez. **Revista de Geografia**. Recife, v. 27, n. 1, jan/abr. 2010.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. **Terras tradicionalmente ocupadas: terras de quilombo, terras indígenas, babaçuais livres, castanhais do povo, faxinais e fundo de pasto**. Manaus: PGSCA-UFAM, 2008.

ARRUTI, José Maurício. Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação. *In*: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (org.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 75-110.

BRASIL. **Balanco das Ações para Povos e Comunidades Tradicionais**. Brasília, DF: Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos povos e Comunidades Tradicionais, 2008. Disponível em: <http://www.mma.gov.br>. Acesso em: 04 jun. 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº 6.040**. Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades. Brasília, DF: Casa Civil, 2007.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação: Ação Educativa, Unicef, PNUD, Inep-MEC (coordenadores)**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf. Acesso em: 09 nov. 2015.

BRASIL. **Observatório do PNE**. Disponível em: <http://www.observatorio-dopne.org.br/>. Acesso em: 07 abr. 2017.

DUPRAT, Deborah. **Pareceres jurídicos: direito dos povos e das comunidades tradicionais**. Amazonas: PPGSCA-UFAM; Fundação Ford Manaus; UEA, 2007. (Coleção Documentos de Bolso).

FERRARO JR., Luiz Antônio. **Entre a invenção da tradição e a imaginação: estudo de caso dos fundos de pasto na Bahia**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável) - Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2008.

GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos: revista da pós-graduação em geografia**, Salvador, v.1, n. 2, p. 115-148, 2006.

LARA, Silvia Hunold. Do singular ao plural: Palmares, capitães-do-mato e o governo dos escravos. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOURA, Clóvis. A quilombagem como expressão de protesto radical. *In*: MOURA, Clóvis. (org.) **Os Quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.

MOURA, Glória. Os quilombos contemporâneos e a educação. **Revista Humanidades**, Brasília, n. 47, p. 999-116, nov. 1999.

SILVA, Valdélcio Santos. **Do Mucambo do Pau Preto a Rio das Rãs: liberdade e escravidão na construção da identidade negra de um Quilombo Contemporâneo**. Salvador: Digitado, 1997.

VÉRAN, Jean-François. Rio das Rãs: Memória de uma “Comunidade Remanescente de quilombo”. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 23, 1999.

II.

EU PENSEI QUE VOCÊ FOSSE NORMAL... MAS VOCÊ TEM DEFICIÊNCIA...

CAPÍTULO 5

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Morgana de Fátima Agostini Martins

Kaio da Silva Barcelos

Priscila de Carvalho Acosta

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar no Brasil tem sido um tema amplamente discutido em vários setores da sociedade, bem como entre os pesquisadores da área. Em relação aos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), mais especificamente aqueles matriculados na Educação Infantil, faz-se necessário ampliar as discussões que envolvem a temática, considerando a alta incidência diagnóstica da condição e a importância da intervenção precoce dessas crianças.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que acomete, principalmente, as áreas de comunicação e socialização do indivíduo, a chamada tríade do transtorno (Martins; Acosta; Barcelos, 2022). As características que afetam a condição podem interferir no desenvolvimento de competências comunicativas, sociais, funcionais e acadêmicas do indivíduo. Por esse motivo, destaca-se a importância de investigar como tem se efetivado a inclusão escolar desse público, que tem chegado cada vez mais cedo na escola.

Apesar da concepção assistencialista que ainda permeia os fazeres da Educação Infantil, há de se considerar a importância dessa etapa da Educação para o desenvolvimento de crianças pequenas, especialmente as com TEA. Sabe-se que os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento de uma criança, sendo que a aceleração e a maturação do desenvolvimento cerebral durante os primeiros anos de vida são mais rápidas e extensivas do que em qualquer outra etapa da vida (Mendes, 2010). Entendendo a relevância da estimulação de crianças pequenas e considerando que grande parte de um período bastante crítico a criança passará na escola, é importante que esse ambiente seja estimulador e promotor de aprendizagens.

Dessa forma, vale destacar a importância de investigar o processo de inclusão escolar na Educação Infantil, que é uma etapa extremamente importante na construção da sociabilidade da criança, valorizando a ludicidade, que ocorre de forma progressiva, possibilitando novas formas e possibilidades de aprendizagem. Nessa fase, as crianças estão se conhecendo e conhecendo aos outros, aprendendo a se relacionar e estabelecer vínculos, a lidar com as frustrações e emoções, expressar suas opiniões e participar de atividades em grupos.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, sendo considerada o início e o fundamento do processo de inclusão escolar das crianças. Na maioria das vezes, a entrada na creche ou pré-escola implica, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para, então, se incorporar a uma situação de socialização estruturada. Considerando os princípios fundamentais das abordagens pedagógicas e as habilidades gerais da Educação Básica, em concordância com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), a Educação Infantil assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Assim, entendemos a importância de tecer reflexões acerca desse processo, levando em consideração as características e particularidades que permeiam o TEA. Crianças com essa condição podem apresentar repertórios variados, necessitando de adequações relacionadas ao ambiente, currículo, materiais e níveis de apoio e suporte condizentes com sua condição. Nesse sentido, vale destacar a importância do professor no processo; de acordo com a BNCC, “[...] parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, 2018, p. 39).

Alguns autores destacam que, apesar do acesso à educação, os alunos com TEA matriculados nas escolas regulares apresentam baixo progresso acadêmico e de funcionalidade (Neves *et al.*, 2014; Azevedo; Azevedo; Nunes, 2018). Esses e outros fatores podem estar relacionados com os prejuízos decorrentes da formação precária dos professores, e também de práticas pedagógicas inapropriadas, muitas vezes consideradas ineficazes para

esses alunos (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013; Nozi; Vitalino, 2012; Ribeiro; Melo; Sella, 2017).

O processo de inclusão escolar de crianças consideradas como público-alvo da Educação Especial caminha em passo lentos no Brasil, marcado por diferentes modos de compreender o desenvolvimento e as possibilidades de cada abordagem voltada para essa população-alvo. Vale destacar que o processo de inclusão escolar tem como principal o fato de apenas inserir (matricular) a criança com TEA em uma escola regular, devendo possibilitar aprendizagens significativas, promovendo e estimulando suas potencialidades, com a utilização de recursos (materiais e humanos), estratégias, metodologias de ensino e flexibilizações curriculares que atendam às necessidades educacionais específicas desses alunos.

Partindo desses apontamentos, este trabalho buscou investigar o processo de inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil, com o objetivo de apresentar as pesquisas realizadas no Brasil, no período entre 2019 e 2023, evidenciando as principais barreiras e facilitadores propostos nos estudos mais recentes na área.

MÉTODO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.158), é “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. O levantamento bibliográfico foi feito no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD - IBICT). Os

descritores utilizados foram: “Autismo” or “Autista”, “Educação Infantil” or “Infância” combinados pelo operador booleano “AND”. O recorte temporal estabelecido compreende os anos de 2019 a 2023, considerando os trabalhos publicados nos últimos cinco anos. A escolha por levantar apenas trabalhos de mestrado (dissertações) e doutorado (teses) deu-se pelo fato de esses trabalhos possibilitarem uma investigação mais aprofundada do objeto de estudo, com maiores possibilidades de análises.

Como critérios de inclusão, foram estabelecidos: 1) estar dentro do recorte temporal estipulado; 2) ter divulgação autorizada; 3) conter no título e/ou no resumo os descritores utilizados na busca. Já o critério de exclusão foi: trabalhos repetidos e que não atendessem aos critérios citados anteriormente. Destaca-se que o levantamento bibliográfico foi realizado até o início do mês de maio de 2023, considerando as pesquisas encontradas até essa data.

Na fase de identificação dos trabalhos, foi realizada a leitura dos títulos e dos resumos; após essa seleção, foi realizada a leitura flutuante, com foco nos objetivos e no método; por fim, foi feita a leitura completa dos trabalhos, na tentativa de compreender como se deu o processo da pesquisa. Ao todo, foram selecionados 21 trabalhos.

Após a seleção dos trabalhos, optou-se por expô-los em formato de quadros, separados pelas duas bases de dados, facilitando a visualização e destacando os autores, o ano de publicação, o título da pesquisa e o objetivo geral; posteriormente, foi realizada uma análise e discussão dos dados de forma descritiva. O Quadro 1 apresenta as pesquisas que compuseram o presente estudo.

Quadro 1 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2020/22)

| Autor e Ano | Título | Natureza do Trabalho / Instituição | Objetivo |
|-----------------|--|--|---|
| Moreira (2020) | <i>Contribuições da educação infantil para o desenvolvimento das interações sociais da criança autista</i> | Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré | Discutir como a primeira fase da Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento social da criança autista |
| Poersch (2020) | <i>“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”: superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil</i> | Dissertação – Universidade Federal do Pampa | Investigar as barreiras atitudinais ao ensino de estudantes com TEA na Educação Infantil e quais estratégias têm sido utilizadas pelos profissionais da área da educação, com vistas a superá-las |
| Oliveira (2020) | <i>A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil</i> | Dissertação – Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco- UFRPE/FUNDAJ | Compreender como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas pelos profissionais da educação que lidam com crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil |
| Braga (2021) | <i>A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN</i> | Dissertação – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) | Analisar como acontece a inclusão de alunos com autismo em Unidades de Educação Infantil do Município de Mossoró/RN |
| Andrade (2021) | <i>Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil</i> | Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré | Discutir os processos inclusivos de educandos autistas na Educação Infantil a partir das práticas pedagógicas dos professores |

(continuação)

| Autor e Ano | Título | Natureza do Trabalho / Instituição | Objetivo |
|-------------------|--|--|--|
| Rocha (2021) | <i>A socialização da criança autista na educação infantil: perspectiva do docente</i> | Dissertação – Faculdade Vale do Cricaré | Compreender a relação entre socialização e a inclusão da criança autista, em Centro Educacional Infantil Municipal do Município de São Mateus-ES, na perspectiva de professores da Educação Infantil |
| Bon-vechio (2021) | <i>Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR</i> | Dissertação – Universidade Tuiuti do Paraná | Discutir a necessidade de uma política pública de inclusão para o aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil no município de Colombo/PR. |
| Assis (2021) | <i>O jogo como instrumento fortalecedor do conhecimento sobre o transtorno do espectro autista na formação de professores da educação infantil</i> | Dissertação – Centro Universitário de Volta Redonda | Instrumentalizar o professor da Educação Infantil para a identificação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) |
| Soriano (2022) | <i>Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com transtorno do espectro autista</i> | Dissertação – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Marília | Identificar a autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como podemos observar no Quadro 1, foram selecionados nove trabalhos, todos dissertações de mestrado. Entre as pesquisas selecionadas,

a maioria aborda as questões relacionadas às práticas pedagógicas dos professores, em relação à formação e à atuação, e os processos de inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil. Respectivamente, foram encontrados três trabalhos publicados em 2020, cinco em 2021, e um em 2022, sendo que, em 2023, não foi encontrada nenhuma pesquisa relacionada à temática. Entre os trabalhos selecionados, apresentados no Quadro 1, cinco pertencem à região Sudeste, dois à região Sul, e dois à região Nordeste do país.

Quadro 2 – Levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

| Autor e Ano | Título | Natureza do Trabalho / Instituição | Objetivo |
|-----------------|---|---|---|
| Oliveira (2019) | <i>A inclusão da criança com autismo na educação infantil: compreendendo a subjetividade materna</i> | Dissertação – Universidade de Brasília | Compreender aspectos configuracionais constituintes da subjetividade da mãe, ante a experiência de maternar uma criança com diagnóstico recente de autismo e em inclusão na Educação Infantil do ensino regular, a partir da perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey |
| Souza (2019) | <i>Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores</i> | Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN |

(continuação)

| Autor e Ano | Título | Natureza do Trabalho / Instituição | Objetivo |
|-----------------|--|---|---|
| Paiva (2019) | <i>Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado</i> | Dissertação – Universidade Estadual Paulista (Campus Bauru) | Produzir um material pedagógico, propor seu uso em sala regular e avaliar os resultados práticos obtidos. Pretendeu-se desenvolver habilidades e competências que serão aprofundadas no Ensino Fundamental, mediante realização de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita com uso do Alfabeto Móvel Organizado (AMO) |
| Pinto (2020) | <i>Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência</i> | Dissertação – Universidade Estadual Paulista (Campus Bauru) | Investigar condições de mediação do trabalho docente na Educação Infantil, considerando a sala de aula com inclusão de alunos com TEA, que poderiam favorecer à consecução de objetivos preconizados pelos documentos oficiais que orientam processos de escolarização nesse período da Educação Básica |
| Oliveira (2020) | <i>Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas</i> | Dissertação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Conhecer a percepção dos professores sobre o Plano Educacional Individualizado como uma estratégia de organização curricular para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil |

(continuação)

| Autor e Ano | Título | Natureza do Trabalho / Instituição | Objetivo |
|------------------|--|--|--|
| Heinrichs (2020) | <i>Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil</i> | Dissertação – Universidade Federal do Paraná | Avaliar a eficácia da implementação do PECS associado a Vídeo Modelação (VM) para uma criança da Educação Infantil com Autismo e, ainda, elaborar, implementar e avaliar um programa de Formação de Interlocutores – ou Parceiros de Comunicação – para a utilização do PECS |
| Rinaldo (2021) | <i>Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil</i> | Tese – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Araraquara | Analisar as possibilidades do coensino, a partir das práticas pedagógicas dos professores da Educação Especial e do ensino comum, voltadas para as crianças com TEA, na Educação Infantil |
| Souza (2021) | <i>Corpo e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista: um diálogo com professoras da educação infantil</i> | Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) | Analisar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre a relação entre corpo e aprendizagem no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista |
| Ribas (2021) | <i>O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo</i> | Dissertação – Universidade de Brasília | Analisar os processos criadores de crianças com autismo e a importância de espaços brincantes, por meio de observação triádica criança com autismo-objeto/brinquedo-outro |

| Autor e Ano | Título | Natureza do Trabalho / Instituição | Objetivo |
|---------------|---|--|--|
| Soares (2022) | <i>A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas</i> | Dissertação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná | Apresentar a percepção dos professores de Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) |
| Monte (2022) | <i>Aquisição de linguagem em aluno/criança com transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva dos docentes: um estudo de caso</i> | Dissertação – Universidade Católica de Pernambuco | Investigar como as professoras de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza/CE compreendem a questão da aquisição de linguagem pelo aluno com autismo |
| Busto (2022) | <i>Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil</i> | Dissertação – Universidade Estadual Paulista - Marília | Propor recomendações ou possibilidades de estratégias pedagógicas para professores da Educação Infantil, com base na relação entre perfil psicomotor de crianças com TEA e as competências indicadas na BNCC |

Fonte: Elaborado pelos autores.

No Quadro 2, podemos observar que, em relação aos anos de 2019 a 2023, foram encontrados 12 trabalhos referente à temática “Autismo e Educação Infantil” na BDTD, sendo identificado 11 dissertações e uma tese. Destaca-se que, entre os anos de 2019 e 2022, foram publicados três trabalhos sobre a área de interesse em cada ano, sendo que, em 2023, não foram encontradas pesquisas relacionadas ao tema. Dos trabalhos encontrados, quatro pertencem à região Sudeste do Brasil, seis às regiões Nordeste e Sul,

sendo levantados três trabalhos em cada uma dessas regiões e dois na região Centro-Oeste, mais especificamente na capital brasileira.

Ao todo, nas duas bases de dados, foram selecionados e analisados 21 trabalhos, sendo 20 teses e uma dissertação. A seguir, apresentam-se os resultados e discussões da presente revisão bibliográfica, na tentativa de elucidar as principais barreiras e os facilitadores encontrados nas pesquisas que compuseram o presente estudo.

EDUCAÇÃO INFANTIL E TEA: BARREIRAS E FACILITADORES

A partir da análise dos trabalhos levantados, foram elencadas as principais barreiras e facilitadores do processo de inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil apresentados pelos estudos encontrados. A fim de elucidar essas questões, optou-se por elaborar duas figuras com os aspectos gerais das barreiras e dos facilitadores. Na Figura 1, são expostas as principais barreiras identificadas por meio das pesquisas que compuseram este estudo. Na sequência, foi realizada uma discussão considerando as evidências dos autores, juntamente a possíveis propostas de ações diante das barreiras elencadas.

Figura 1 – Barreiras encontradas no processo de inclusão escolar de crianças com TEA

| |
|--|
| FORMAÇÃO DOCENTE (insuficiente para atender a demanda) |
| DIFICULDADE DE MANEJO COMPORTAMENTAL |
| NECESSIDADE DE AUXÍLIO DE OUTROS PROFESSORES |
| FALTA DE RECURSOS E DE ESPAÇOS PARA TROCA DE SABERES |
| BARREIRAS ATITUDINAIS |

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Figura 1 evidencia algumas das barreiras encontradas a respeito da inclusão escolar do aluno com TEA na Educação Infantil, nos trabalhos levantados e analisados neste estudo. Entre os 23 trabalhos evidenciados, 11 pesquisas elencam como um potencial dificultador da inclusão dessa população na escola a ausência e/ou a precária formação continuada ofertada aos educadores, o que interfere negativamente no desenvolvimento de estratégias ou práticas que poderiam favorecer a inclusão escolar desse público (Souza, 2019; Paiva, 2019; Pinto, 2020; Oliveira, 2020; Heinrichs, 2020; Rinaldo, 2021; Rocha, 2021; Andrade, 2021; Bonvechio, 2021; Busto, 2022; Soriano, 2022).

Já as pesquisas de Poersch (2020), Oliveira (2020), Souza (2021), Ribas (2021) e Soares (2022) destacam a falta de recursos e de espaços para troca de experiências, saberes e vivências no ambiente escolar, entre as barreiras que impedem o sucesso escolar do aluno com TEA na Educação Infantil, enfatizando a necessidade de organizar espaços, dentro das unidades escolares, para planejamento, formação continuada e troca de experiências, visando melhorias no processo de inclusão escolar desses alunos.

Enquanto isso, Oliveira (2019), Poersch (2020), Monte (2022) e Soriano (2022) ressaltam a presença de barreiras atitudinais advindas da sociedade civil e refletida nos espaços escolares como potenciais fomentadores do fracasso escolar desse público. Exemplos de tais atitudes são crenças e valores cultural e historicamente concebidos quanto ao diagnóstico do TEA e a falta de conhecimento sobre as potencialidades e dificuldades dessa população, sendo comum que os educadores compreendam que, em decorrência da dificuldade da expressão verbal da fala, esse público não poderá ser ensinado e/ou não aprenderá competências específicas. Para Tavares (2012),

as barreiras atitudinais estão associadas ao preconceito, à discriminação e à exclusão, proporcionando, assim, uma reflexão sobre como podemos romper essas barreiras no ambiente escolar.

Dessa forma, esses mesmos estudos apontam saídas positivas e demonstram que existem ferramentas capazes de facilitar a inclusão escolar desse público na escola, mais especificamente na Educação Infantil. A Figura 2 apresenta os principais facilitadores encontrados nas pesquisas. Em seguida, são apresentadas as discussões evidenciadas pelos autores, reforçando, com base na literatura os benefícios de utilizar tais estratégias, recursos e metodologias no processo de inclusão escolar das crianças com TEA.

Figura 2 – Facilitadores encontrados no processo de inclusão escolar de crianças com TEA

| |
|--|
| PLANEJAMENTO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO ESPECÍFICO |
| PRÁTICAS COLABORATIVAS (coensino e consultoria colaborativa) |
| FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES |
| MATERIAL DE ORIENTAÇÃO PARA PROFESSORES |
| MATERIAL DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA CRIANÇA COM TEA |
| ELABORAÇÃO E USO DO PEI |
| PARCERIA ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA |
| USO DE SISTEMA DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AUMENTATIVA |

Fonte: Elaborada pelos autores.

Desses estudos, dez salientam que, entre outras medidas, o planejamento de estratégias específicas de ensino, como adaptação de materiais, por exemplo, pode favorecer a inclusão escolar desse público (Souza, 2019; Paiva, 2019; Oliveira, 2020; Moreira, 2020; Poersch, 2020; Ribas, 2021; Bra-

ga, 2021; Andrade, 2021; Busto, 2022; Soriano, 2022), sendo o facilitador mais indicado nas pesquisas analisadas.

Os pesquisadores também destacam a importância da formação continuada e/ou a formação em serviço para a inclusão escolar de crianças com TEA, questões que são evidenciadas em nove estudos (Pinto, 2020; Poersch, 2020; Souza, 2021; Andrade, 2021; Rocha, 2021; Braga, 2021; Soriano, 2022; Soares, 2022; Monte, 2022). Barcelos e Martins (2020) reforçam que a necessidade de formação continuada é consenso na literatura em se tratando do processo de inclusão escolar de crianças com TEA. Nesse sentido, é necessário que existam formações docentes com a finalidade auxiliar os professores em suas necessidades, ou seja, proporcionando-lhes aprendizagem e segurança para atuarem com a diversidade de alunos encontrada na escola.

Outras ações identificadas como facilitador da inclusão escolar desse público são o uso de sistemas de Comunicação Alternativa e/ou Aumentativa na escola, sendo mediada por educadores (Henrichs, 2020); a elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), citada por Oliveira (2020), Andrade (2021) e Braga (2021); a promoção de práticas colaborativas entre professores e demais pessoas envolvidas na educação do indivíduo (Rinaldo, 2021); e a parceria entre a escola e a família da criança (Oliveira, 2019).

Destacamos que a perspectiva do trabalho em colaboração tem sido apontada pela literatura como uma ferramenta que pode favorecer o processo de inclusão escolar desses alunos, e que pode ocorrer em dois formatos: o coensino e a consultoria colaborativa. Para Benitez e Domeniconi (2016) o coensino é um modelo onde o professor de Educação Especial atua em

conjunto com o professor da sala de aula comum e ambos compartilham a responsabilidade de planejar, aplicar e avaliar aos desempenhos dos alunos. Já o modelo de consultoria colaborativa é apontado por Mendes (2006) como um suporte pautado no trabalho colaborativo entre profissionais especializados e professores da escola comum.

Dessa forma, ressalta-se que ambos modelos têm sido utilizados em pesquisas na área da Educação Especial e apresentando resultados significativos no processo de inclusão escolar dos alunos PAEE, envolvendo a participação de toda a comunidade escolar, da família e de profissionais clínicos externos ao contexto escolar (Araújo; Almeida, 2014; Benitez; Domeiconi (2016); Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Rosin-Pinola; Del Prette, 2014; Silva; Mendes, 2012; Canabarro; Teixeira; Schmidt, 2018; Pereira, 2009; Donati; Capellini, 2018; Douni, 2013).

Outro conjunto de facilitadores identificados também como facilitadores foram a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos que foram produtos das pesquisas analisadas (Moreira, 2020; Oliveira, 2020; Andrade, 2021; Assis, 2021).

O guia didático intitulado “Atividades que promovem a socialização do autista na educação infantil” (Moreira, 2020) é composto por 10 atividades que destacam o objetivo, os campos de experiências que a atividade estimula, e o desenvolvimento, além de trazer uma imagem ilustrativa. Já o guia didático “Atividades pedagógicas para estudantes autistas” (Andrade, 2021), é composto por 13 atividades que segundo a autora envolvem as áreas de: interação social, psicomotricidade, lateralidade, coordenação motora e percepção visual visando promover a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Com base nos resultados da pesquisa, Oliveira (2020) elaborou uma cartilha intitulada *Informações sobre o Transtorno do Espectro Autista: construindo saberes na educação infantil*, pautada nas barreiras e dificultadores elencados pelos participantes. Os assuntos abordados na cartilha envolvem: diretrizes da política de inclusão do município de Recife; ampliação do repertório no lidar com as crianças com TEA na Educação Infantil; o que sabem os profissionais da educação sobre TEA; como tem sido desenvolvida a prática pedagógica de crianças com TEA na Educação Infantil?; contribuições das metodologias ativas para as práticas pedagógicas de crianças com TEA; sugestões de roteiro para o acompanhamento da criança com TEA.

Por meio de uma ferramenta digital, Assis (2021) elaborou o jogo de tabuleiro eletrônico intitulado “Na trilha do Autismo”, que buscou investigar de forma lúdica o conhecimento prévio sobre o TEA apresentado por alunos de um curso técnico. O recurso foi implementado a partir de uma oficina pedagógica com os participantes, e contou com validação social, e a autora destaca que o produto se mostrou eficiente, ressaltando a necessidade de maiores investigações.

Sendo assim, destacamos que os trabalhos analisados permitiu evidenciar barreiras (formação docente; dificuldades de manejo comportamental das crianças com TEA; dificuldades de comunicação entre aluno e professor; necessidade de auxílio de outros professores; falta de recursos e de espaços para troca de saberes e barreiras atitudinais dos professores) e facilitadores (planejamento de estratégias de ensino específicos; práticas colaborativas; formação continuada de professores; material de orientação para professores; material de atividades pedagógicas para crianças com TEA; elaboração e uso do PEI; parceria entre escola e família e uso de sistema de

comunicação alternativa e aumentativa) que nos permitem verificar um panorama do processo de inclusão escolar de crianças com TEA na Educação Infantil.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o objetivo de identificar as pesquisas sobre Autismo e Educação Infantil realizadas no Brasil entre 2019 e 2023, e verificar como as pesquisas acadêmicas têm apresentado barreiras e facilitadores para o processo de inclusão escolar das crianças diagnosticadas com TEA, foi possível observar um conjunto de possibilidades que permeiam a temática em questão.

Considerando a infância como uma fase muito importante da vida, e que, a partir das experiências decorrentes desse período, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento da criança como um todo, destacamos que o processo de inclusão escolar de crianças com TEA deve ser repensado de forma a quebrar as barreiras atitudinais e quanto a acessibilidades encontradas nas escolas, superando o fato de apenas garantir a matrícula dessas crianças e proporcionando condições efetivas de aprendizagem, por meio de práticas adequadas, com o uso de recursos e estratégias que possam favorecer esse processo. Possibilita-se, assim, autonomia e melhoria em sua qualidade de vida, levando em conta, ainda, que grande parte das crianças terão somente a escola como espaço interventivo e promotor de ensino, e que, quando falamos de crianças com atraso no desenvolvimento, essa questão se torna ainda mais séria, de modo que é fundamental a elaboração de estudos que se preocupem com esse entrave.

Por fim, destaca-se que o presente trabalho não representa um esgotamento da literatura sobre o tema em questão; pelo contrário, o estudo

desenvolvido alavancou a importância do desenvolvimento de pesquisas na área, visto que a inclusão escolar de alunos PAEE ainda esbarra em inúmeras barreiras e que, quando consideramos a inclusão desse público na Educação Infantil, o assunto se torna ainda mais crucial, entendendo a importância dessa etapa de ensino para o desenvolvimento da criança. Espera-se que este trabalho contribua para a elaboração de novos estudos, evidenciando caminhos e direcionamentos que possam ser percorridos para a efetiva inclusão escolar de alunos com TEA na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. S. A. **Práticas pedagógicas inclusivas junto a crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2021.

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, [s. l.], v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X8639>.

ASSIS, J. C. **O jogo como instrumento fortalecedor do conhecimento sobre o transtorno do espectro autista na formação de professores da educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - Fundação Oswaldo Aranha, Centro Universitário de Volta Redonda, Volta Redonda, RJ, 2021.

AZEVEDO, M. Q. O.; NUNES, D. R. D. P. Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com transtorno do espectro autista? Uma revisão integrativa da literatura. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, [s. l.], v. 26, n. 24, p. 1-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3528>

BARCELOS, K. S.; MARTINS, M. F. A. Formação de professores e as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de crianças com autismo: levantamento bibliográfico. *In*: SILVEIRA, E.; SANTANA, W. **Educação: entre saberes, poderes e resistências**. São Carlos, SP: Ed UFSCar, 2020. v. 1.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicologia - Teoria e Prática**, [s. l.], v.18, n. 3, p. 141-155, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p141-155>. Acesso em: 10 maio 2021.

BONVECHIO, S. A. **Políticas públicas para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação infantil no município de Colombo-PR**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

BRAGA, A. P. S. **A inclusão de crianças com autismo em unidades de educação infantil do município de Mossoró/RN**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, RN, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BUSTO, A. M. L. **Proposta de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento psicomotor de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Infantil**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2022.

CANABARRO, R. C.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SCHMIDT, C. Tradução e adaptação transcultural da escala de avaliação de autoeficácia de professores de alunos com autismo:autism self-efficacy scale for teachers (ASSET). **Revista Brasileira Educação Especial**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 229-246, 2018.

DONATI, G. C. F.; CAPELLINI, V. L. M. F. Consultoria colaborativa no Ensino Superior, tendo por foco um estudante com Transtorno do Espectro Autista. **Revista IberoAmericana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 1459-1470, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/6355>. Acesso em: 10 mai. 2023.

HEINRICHS, C. N. V. **Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 59. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; BARCELOS, K. S. Plano de ensino individualizado para alunos com transtorno do espectro do autismo. *In*: SILVA, A. M.; MARTINS, M. F. A. **Educação Especial: cenários, perspectivas e práticas**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022. p. 71-86.

MENDES, E. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 41, n. 1, p. 81-93, 2011.

MONTE, M. M. **Aquisição de linguagem em aluno/criança com transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva dos docentes: um estudo de caso**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2022.

MOREIRA, D. L. S. **Contribuições da educação infantil para o desenvolvimento das interações sociais da criança autista**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2020.

NEVES, A. J. *et al.* Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado de arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30., n. 2, p. 43-70, 2014.

NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, 2012.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, M. A. **Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2020.

OLIVEIRA, S. R. de. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

OLIVEIRA, T. N. M. G. **A inclusão escolar e a prática pedagógica no trabalho com crianças com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades na atuação de profissionais da educação infantil**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, Recife, PE, 2020.

PAIVA, M. A. F. **Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado**. 2019. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2019.

PINTO, A. V. **Alunos com autismo no ensino regular: caracterização e análise de repertórios profissionais da docência**. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, SP, 2020.

POERSCH, L. A. **“O essencial é invisível aos olhos e cativa o coração”**: superação de barreiras atitudinais no processo de ensino de estudantes com TEA na educação infantil. 2020. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2020.

RIBAS, L. M. **O processo criador da criança com autismo em espaços brincantes: imaginação-emoção e o coletivo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 425-440, 2017.

RINALDO, S. C. O. **Possibilidades do coensino com crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2021.

ROCHA, M. P. M. **A socialização da criança autista na educação infantil: perspectiva do docente**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, ES, 2021.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 341-356, 2014.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Psicologia e inclusão escolar: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 53-70, 2012.

SOARES, R. T. C. **A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, 2022.

SORIANO, F. D. F. **Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com transtorno do espectro autista**. 2022. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2022.

SOUZA, J. N. **Corpo e aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista**: um diálogo com professoras da educação infantil. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOUZA, M. G. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.



A CRIANÇA INDÍGENA NÃO SABE MENOS, ELA SABE OUTRA COISA...

(Clarice Cohn)

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO RELIGIOSA, ESCOLAR E NÃO ESCOLAR PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS NA RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS/MT NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Cristiane Pereira Peres

INTRODUÇÃO

As práticas de educação desenvolvidas pelas diversas missões religiosas a partir do século XVI, até a década de 1980, com as diversas etnias indígenas no Brasil, fizeram uso da educação do corpo, da mente e do espírito, com objetivos de assimilação, “civilização”, evangelização, alfabetização e integração à sociedade não indígena. Em Dourados, a educação para os indígenas teve início a partir de 1929 com a chegada dos missionários protestantes na Reserva Indígena de Dourados (RID), região sul de Mato Grosso (MT), e também com a atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) por meio do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa.

A delimitação do recorte temporal da pesquisa na primeira metade do século XX justifica-se pelo início das primeiras experiências da educação escolar e não escolar para as crianças Kaiowá e, posteriormente, para as crianças Guarani e Terena, a partir da criação e instalação da Missão Evangélica Caiuá (MEC) e do Posto Indígena Francisco Horta Barbosa.

Nessa perspectiva, objetivou-se investigar como os missionários protestantes (metodistas e presbiterianos) elaboraram e desenvolveram, na Reserva, a educação escolar, não escolar e religiosa da criança indígena. A partir da criação e instalação da Escola da Missão (Escola Primária General Rondon), da Escola do Posto (Escola Francisco Ibiapina) e da escola dominical, buscamos compreender como os novos conhecimentos inseridos pela Missão e pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) influenciaram na educação indígena. Para atender aos objetivos, foram utilizados como fonte de pesquisa os documentos do SPI¹, guardados no Museu do Índio no Rio de Janeiro, os jornais protestantes *O Estandarte*, disponibilizado para consulta on-line, *Expositor Cristão*, localizado na biblioteca da Faculdade de Teologia da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e *O Puritano*, disponível on-line.

É importante destacar que temáticas dessa natureza passaram a ser eleitas pelos pesquisadores com a abertura e as contribuições dos pressupostos teóricos da Nova História Cultural, “[...] que passou a lidar com novos objetos de estudo: mentalidades, valores, crenças, mitos, representações coletivas traduzidas na arte, literatura, formas institucionais” (Pesavento, 1995, p. 12-13), e a partir de uma bibliografia ligada à educação indígena e à história da infância indígena.

1 O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, e prestava assistência a todos os indígenas em território nacional.

As contribuições da nova historiografia educacional, que passou a ser produzida no Brasil, no final da década de 1980, com interesses investigativos voltados para a cultura, a história cultural e os estudos culturais (Burke, 2008), colaboraram para as investigações sobre a educação indígena, a educação para os indígenas e a educação escolar indígena. Isso ocorreu porque a história cultural “[...] centra a atenção sobre as estratégias simbólicas que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser-percebido constitutivo de sua identidade” (Chartier, 1991, p. 184).

Este texto está organizado em dois tópicos: o primeiro versa sobre a criação da Reserva Indígena de Dourados e da fundação da Missão Evangélica Caiuá; o segundo tópico aborda a análise da educação escolar, não escolar e religiosa para as crianças indígenas da Reserva.

RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS E MISSÃO EVANGÉLICA CAIUÁ: CONTEXTOS HISTÓRICOS DE CRIAÇÃO E ATUAÇÃO

No que se refere à criação das reservas no sul de Mato Grosso, o SPI demarcou, entre 1915 e 1928, oito pequenas reservas destinadas ao agrupamento forçado dos Kaiowá e Guarani que viviam no sul de Mato Grosso, a saber, as reservas de Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Sessoró (Tacuru), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Porto Lindo (Japorã) e Pirajuí (Paranhos), como aponta Cavalcante (2013), liberando os territórios de ocupação tradicional dos indígenas para as frentes de colonização, ocupação e exploração do trabalho indígena.

Segundo Benites, Tônico (2009, p. 89), a reserva “[...] tratava-se de um lugar restrito, planejado para disciplinar, controlar e dominar os indíge-

nas, conforme os interesses dos não índios.” Esse projeto de reunir as etnias em reservas pertencia à “[...] política indigenista do Estado brasileiro” (Pereira, 2012, p. 125), que, por meio do poder tutelar, objetivou estabelecer o domínio social entre os indígenas.

Como afirma Cavalcante (2014, p. 49-50), “[...] as reservas indígenas foram, portanto, importantes instrumentos para a concretização do esbulho territorial imposto aos Guarani e Kaiowá durante o século XX no Sul do atual Mato Grosso do Sul”. A acomodação forçada nas Reservas provocou desorganizações no modo cultural e tradicional de viver das diversas etnias. No dizer de Vietta (2001, p. 99), “[...] é possível que alguns grupos familiares, apesar de imersos nas reservas ou aldeias, ainda constituam relações bastante próximas das antigas *tekoha*, mas certamente elas são acrescidas de outros conteúdos e significados”.

No ano de 1917, em Dourados, foi criada a Reserva Indígena de Dourados pelo Serviço de Proteção aos Índios, por meio do Decreto nº 404, de 03 de setembro. O Decreto determinou uma área de 3 539 hectares, sendo povoada pelas etnias Kaiowá, Guarani e Terena (SPI, 1966). A área que abrange a Reserva foi, de início, destinada aos Kaiowá, visto que a etnia já habitava a região de Dourados e “[...] era o grupo predominante na região” (Troquez, 2019, p. 43). Desse modo, as reservas “[...] foram construídas sobre espaços antes ocupados por aldeias [...]” (Pereira, 2010, p. 3), espaços que se configuravam como os territórios tradicionais dos indígenas, denominados de *tekoha*, “[...] um espaço legítimo para a realização dos rituais, cantos e danças – liturgias que produzem a cosmogenia da vida Guarani” (Pereira, 1995, p. 23). Nas primeiras décadas do século XX, a Reserva foi di-

vidida pelo SPI em duas aldeias, “[...] a Jaguapiru, que passou a ser liderada pelos Terena, e bororó, sempre liderada pelos Kaiowá” (Pereira, 2014, p. 7).

Para desenvolver os trabalhos na Reserva junto ao SPI, entre os anos de 1924 e 1925², foi criado o Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, que atuou na assistência, na nacionalização e na educação da política do SPI³, intensificando os trabalhos de “civilização”, integração, educação e formação dos indígenas para o trabalho, em particular o trabalho agrícola. Nesse contexto, “[...] as reservas indígenas foram resultadas de um projeto claro de ‘colonização’ e ‘civilização’ que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhes o direito à ‘posse’ das terras que tradicionalmente ocuparam” (Troquez, 2006, p. 32).

Em 1929, foi instalada, na Reserva, a Missão Evangélica Caiuá, mantendo contato, de início, com os indígenas da etnia Kaiowá e, posteriormente, com os Guarani e Terena. Os fundadores da Missão foram os missionários americanos, reverendo Alberto Sidney Maxwell e sua esposa Mabel Davis Maxwell, pertencentes à Igreja Presbiteriana. Também compuseram a primeira equipe missionária o agrônomo José da Silva, sua esposa Guilhermina da Silva (professora) e seu filho Erasmo, da Igreja Presbiteriana; o médico Nelson de Araújo, membro da Igreja Metodista; o professor e dentista Esthon Marques, membro da Igreja Presbiteriana Independente que, de modo assistencialista, atendia os indígenas de forma espiritual, educacional, médica e social (O ESTANDARTE, 9 maio 1929). A princípio, a Missão foi instalada próximo ao Posto Indígena Francisco Horta Barbosa, com objetivo de de-

2 Relatório do Serviço de Proteção aos Índios, s/d. Museu do Índio, Rio de Janeiro. (microfilme n. 379).

3 Havia, no estado de Mato Grosso, no ano de 1928, o total de 18 Postos Indígenas em trabalho com o SPI (Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, 1928, p. 345).

envolver, entre as etnias da Reserva, os “[...] serviços agrícolas, assistência medica dentaria, e ensino primário e da Palavra de Deus” (O Puritano, 11 maio, 1929, p. 7).

A região de Dourados foi escolhida como um espaço estratégico para o desenvolvimento dos trabalhos missionários protestantes e para inserção e desenvolvimento da fé protestante entre os indígenas e não indígenas, por representar um lugar promissor para a difusão do protestantismo. Como foi apresentado pelo metodista Sebastião Arantes em uma matéria veiculada no jornal *Expositor Cristão*, no ano de 1929, “[...] o trabalho evangélico em Dourados não se limita aos silvícolas daquela região, mas também o povo de Dourados, está lucrando, talvez mais com a influência cristã dos missionários do que mesmo os indígenas” (*Expositor Cristão*, 7 ago. 1929). Dourados configurou-se para os missionários “[...] uma optima oportunidade de anunciar as boas novas de salvação neste arraial” (O Puritano, 11 maio, 1929, p. 7), posto que, por meio da inserção e propagação do evangelho, formaria novas relações e conhecimentos religiosos e sociais.

A Missão foi um dos projetos protestantes mais importantes do sul do estado e foi originário da Associação Evangélica de Catequese dos Índios do Brasil (AECI), criada em São Paulo, em agosto de 1928, uma iniciativa de âmbito nacional considerada “[...] a primeira empresa missionária criada e conduzida por igrejas protestantes brasileiras com o fim de cristianizar povos indígenas, especialmente, os Guarani” (Gonçalves; Possadagua, 2012, p. 49).

Para os missionários protestantes, os trabalhos desenvolvidos pela Missão na Reserva tiraria os indígenas do estágio da incivilidade e os tornariam civilizados e com novas relações e organizações quanto a trabalho,

cultura e saberes, alcançando o estágio do desenvolvimento difundido pelos republicanos nas primeiras décadas do século XX. Para isso, era preciso adotar novos costumes, comportamentos e conhecimentos, e novas práticas quanto à higiene, à família, à religiosidade e à relação com a natureza, uma vez que “[...] o protestantismo constituía um ‘modo de vida’ e aceitá-lo nos seus princípios de crença implicava em mudanças de padrões de cultura” (Mendonça, 2008, p. 143). Desse modo, tanto a Missão Evangélica Caiuá quanto o SPI contaram com a educação religiosa escolar e não escolar para inserir novos conhecimentos e construir, entre as crianças indígenas, novos comportamentos e práticas sociais e culturais com referências não indígenas, por meio das aulas de alfabetização e evangelização.

PRÁTICAS RELIGIOSAS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES PARA AS CRIANÇAS INDÍGENAS DA RESERVA DE DOURADOS

Nos contatos que os missionários protestantes mantiveram com as crianças indígenas, os encontros bíblicos e as aulas de alfabetização marcaram a presença da escola na Reserva, passando-se, também, a inserir as crianças indígenas em contextos de evangelização, “civilização” e alfabetização norteados pelos interesses dos missionários protestantes e dos agentes do Estado brasileiro de assimilação cultural e integração dos indígenas à sociedade nacional. Para os missionários protestantes, era preciso “[...] desenvolver a Escola, 1º Evangelizando, 2º Alfabetizando e 3º cercando as crianças de mais cuidado sem o qual o futuro deste povo é negro e sem esperança” (O Estandarte, 15 abr. 1946, p. 3). Assim, as crianças indígenas foram atendidas pelos missionários na escola, na igreja, no orfanato e no

ambulatório médico, espaços criados pela Missão para desenvolver as atividades religiosas, escolares, sociais e de saúde.

Em relação ao orfanato Nhanderoça (nossa casa), foi fundado no ano de 1938 pelas missionárias e professoras Loide Bonfim e Áurea Batista, em um rancho improvisado coberto por sapé, para acolher as crianças indígenas que ficaram órfãs em consequência de uma epidemia de febre amarela ocorrida na Reserva que tirou a vida de diversos indígenas adultos.

Ainda que o orfanato tenha possibilitado às crianças atendidas alimentação, vestimenta, moradia e atendimento médico, ao mesmo tempo, intensificou os contatos com a cultura do não indígena, recebendo, diariamente, outras crenças, costumes, tradições e novos hábitos que não se referiam às culturas indígenas. Logo, a configuração das novas relações familiares que as crianças órfãs passaram a viver no orfanato possibilitou a formação protestante e um “controle” sobre o corpo, a mente e a alma das crianças indígenas.

Contribuíram, também, para o desenvolvimento da educação para as crianças indígenas na Reserva as aulas de evangelização, que eram desenvolvidas na Escola Dominical. O missionário e médico Nelson de Araújo foi quem iniciou as aulas, realizadas aos domingos, por meio de reuniões em que eram realizados os estudos bíblicos com as crianças entre 08 e 12 anos, jovens e adultos (Expositor Cristão, 17 set. 1940). Nessa perspectiva, “[...] a Escola Dominical, como instituição paralela à Igreja, passou a desempenhar função importante no desenvolvimento e consolidação das igrejas” (Mendonça, 2008, p. 100), como é possível notar nos trabalhos desenvolvidos pela Escola Dominical na Reserva.

Nesse contexto de educação para as crianças indígenas, foi inserido um ensino com conhecimentos que não pertenciam às realidades cultural, religiosa, social, econômica e familiar dos indígenas. Tais conhecimentos passaram a inserir normas, padrões, comportamentos e práticas não indígenas que não reconheciam nem atendiam à educação indígena, que “[...] é ensinar e aprender cultura, durante toda a vida e em todos os aspectos” (Melià, 1979, p. 12).

O ensino ministrado na Escola da Missão e na Escola do Posto buscou construir, entre as crianças indígenas, práticas religiosas cristãs, cívicas, de higiene e de trabalho, em um processo de construção da educação, da modernidade e da cidadania que estava em desenvolvimento para suprir os ideais republicanos. Assim, o sistema escolar “[...] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (Chervel, 1990, p. 184).

Logo, a escola, com a sua organização, que inclui regras, cronogramas, tempos, disciplinas, práticas e conteúdos, buscou distanciar as crianças da Reserva do seu modo de ser indígena, o que pode ter provocado conflitos na autonomia que as crianças indígenas possuem na comunidade no desenvolvimento da sua educação⁴. Como afirma Tassinari (2007, p. 14), “[...] para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada”, reconhecimento que ocorre também em outras etnias. Desse modo, a formação de novos comportamentos foi estruturada no ambiente escolar, pois era preciso tornar as crianças indígenas cristãs, cívicas, asseadas e com civilidade, para que, assim, pudessem ser inseridas na sociedade não

⁴ É importante salientar que há uma diversidade sociocultural indígena, assim, as concepções sobre a infância indígena são diversas, possuindo suas interpretações a partir da cultura de cada etnia.

indígena e contribuíssem para a formação da identidade nacional. Contudo, a presença indígena na escola representou, também, uma forma de resistência, ao constituírem relações com os missionários, com a sua cultura e os seus conhecimentos. “Eles perceberam que para compreender o modo de ser e pensar escrito dos *karai*⁵ teriam que aprender a dominar os mistérios dos saberes do papel” (Benites, 2009, p. 75-76, grifo do autor).

Nas escolas da Reserva, no desenvolvimento da alfabetização e da inserção dos conhecimentos ocidentais entre as crianças, os professores da Missão e do Estado fizeram uso da revista metodista *Bem-te-vi*, da *Cartilha do povo – para ensinar a ler rapidamente*, da *Cartilha da infancia*, do *Primeiro livro de leitura* e da cartilha *Kuatiañe’ moñe’ kuaarã* - O papel que fala. Por meio desses materiais didáticos, o projeto educativo-religioso da Missão e a política indigenista do Estado buscaram alfabetizar as crianças na Língua Portuguesa, com outros valores, culturas e crenças religiosas. Isso posto, é possível entender que as “[...] representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam” (Chartier, 1990, p. 17).

O ensino sobre novas práticas agrícolas desenvolvidas pelos não indígenas foi uma das estratégias utilizadas para “civilizar” os indígenas e integrá-los à sociedade nacional, por meio da inserção de novas relações quanto a plantio, economia e trabalho. Nas aulas, os professores transmitiram a importância do trabalho, com os valores de lucratividade dos não indígenas, como é possível constatar em uma avaliação realizada em junho de 1965,

5 Não indígena.

com alunos do 3º ano, que tiveram que copiar a seguinte frase: “O trabalho enriquece a nossa preguiça empobrece” (SPI, 1965).

A partir do exposto, por meio das práticas escolares voltadas, inicialmente, à conversão religiosa e, posteriormente, ao ensino da civilidade, do patriotismo e das técnicas do trabalho agrícola, foi-se construindo conhecimentos com o objetivo de controlar e moldar os costumes e comportamentos dos indígenas. Desse modo, “o ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola [...]” (Chervel, 1990, p. 192).

Na inserção dos novos valores quanto ao ensino agrícola, a participação dos alunos com os ingredientes que eram utilizados no preparo da sopa de legumes, carne bovina ou frango, servida na merenda da escola (SPI, 1964), foi uma estratégia utilizada pelos professores. Os alunos eram orientados a levar os legumes que possuíam em casa e eram cultivados na Reserva, como “couve, vagens, mandioca” (SPI, 1964), buscando-se construir a importância do cultivo dos alimentos entre os indígenas. No entanto, por praticarem a agricultura de subsistência, já possuíam, de acordo com as suas culturas, a relação com a terra e o território e os saberes tradicionais, a importância do alimento e do manejo com a terra para o desenvolvimento do plantio.

De acordo com os protestantes, era necessário “[...] difundir conhecimentos de higiene e agricultura, entre os índios, integrando-os numa vida melhor”, que representava o desenvolvimento dos indígenas para alcançarem a civilização e civilidade (O Estandarte, 10 junho, 1940, p. 3). Importa destacar que, na primeira metade do século XX, em contexto nacional, o disciplinamento da população esteve fundamentado na articulação entre a

higiene e a moral (Rocha, 2003), que, provavelmente, foi transferido para as etnias da Reserva.

Entre as atividades práticas trabalhadas com as crianças indígenas na Escola do Posto, estava o cultivo de mudas frutíferas e de um jardim. Como relatou o agente do Posto Alaor Fioravante, no ano de 1958, “[...] foram plantados na escola vinte mudas de laranjeiras, cinco de pecigueiras, duas de Pimenta do Reino, tem um mandiocal e bananeira, também plantado pelos alunos da escola, tem também um jardim, também conservado pelas alunas” (SPI, 1958). A divisão entre meninos e meninas nos cuidados com os plantios evidencia que era desenvolvida, na Escola, a formação dos meninos para o trabalho agrícola e das meninas para os cuidados com a casa. É possível ponderar que essa divisão esteve relacionada com a cultura ocidental quanto à questão de gênero, que atribuiu à mulher a responsabilidade dos trabalhos domésticos, e ao homem, a dos trabalhos agrícolas. Está associada aos espaços em que homens e mulheres deveriam ocupar no século XX: aos homens, destinavam-se os espaços públicos; às mulheres, o espaço privado (Almeida, 2015).

Desse modo, o ensino escolar na Reserva pretendeu invalidar as organizações culturais dos indígenas e inserir novos valores, entre eles, o do trabalho, com destaque para o agrícola e o doméstico. Isso permite compreender que o ensino escolar para os indígenas “[...] não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso” (Julia, 2001, p. 23).

Ainda que o objetivo predominante do cultivo das mudas frutíferas e do jardim fosse a inserção de novos valores não indígenas relacionados ao

trabalho, ao uso da terra e das espécies que deveriam ser cultivadas, as frutas, como a banana, colhidas na Reserva contribuíram “[...] na alimentação dos escolares e doentes” (SPI, 1962). Longe das condições culturais, ambientais e tradicionais de sobrevivência, os indígenas tiveram que aprender, adaptar e conviver com os conhecimentos dos não indígenas, para conseguirem se manter frente às novas organizações sociais, culturais, econômicas, religiosas e educacionais.

Assim, nas escolas da Reserva, as crianças foram recebendo novos conhecimentos que não pertenciam às suas culturas, mas foram fazendo uso do que recebiam nas escolas para desenvolverem novas experiências de vida que contribuíram para as novas relações mantidas na Reserva e na Missão, com a construção das suas representações e identidades, visto que, na educação indígena, a transmissão dos conhecimentos não acontece pela imposição de informações, mas com a participação do outro, em um processo de vivências culturais coletivas, “[...] que envolve um laço entre pessoas [...]” (Cunha, 2016, p. 15).

As atividades realizadas na Reserva em comemoração ao dia do índio também colaboraram para a formação do patriotismo e civismo entre os indígenas. No ano de 1960, “[...] na escola no dia do índio foi realizado o hasteamento da bandeira e cantado o hino nacional pelos alunos, e feito uma explanação alusiva a data” (SPI, 1960). Por meio das atividades escolares, buscou-se inserir o civismo com o objetivo de “civilizar” e substituir os hábitos e as culturas das etnias, para a formação de uma sociedade nacional, cívica e desenvolvida. Logo, “[...] um currículo guarda estreita correspondência com a cultura na qual ele se organizou [...]” (Veiga-Neto, 2002, p. 44).

Nessa perspectiva, o ensino escolar elaborado pelos missionários e pela política do SPI objetivou romper com a educação da criança indígena desenvolvida por meio dos saberes tradicionais passados pela educação indígena na família e na comunidade. “O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião” (Melià, 1979, p. 9).

Logo, a educação escolar ocorreu sem respeitar saberes, conhecimentos tradicionais e autonomia das crianças indígenas, que tiveram que se apropriar dos novos conhecimentos que foram inseridos na escola e na Reserva para conviverem e manterem suas culturas, hábitos, religiosidade e saberes tradicionais. Dessa forma, nota-se que “[...] a representação identitária pode ser dada ou atribuída, mas também implica em opções e escolhas que não decorrem de manipulações, mas de um endosso voluntário na busca de padrões de referência [...]” (Pesavento, 1995, p. 116).

Nesse sentido, é importante marcar que “[...] a identidade e a subjetividade infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas” (Lopes da Silva, 2002, p. 41). Entre as crianças indígenas, o aprendizado necessário para a construção da identidade e da subjetividade encontra-se na educação indígena, que ocorre no convívio diário com a cultura, a religião, as crenças, os rituais, a língua e os saberes tradicionais. De acordo com Pereira (2010, p. 3), entre os Kaiowá e Guarani, “[...] as famílias nucleares e as agremiações denominadas de famílias extensas ou parentelas desenvolvem formas de sociabilidade que conduzem a estilos comportamentais distintos, instituindo cenários variados nos quais se desenvolvem a socialização das crianças”.

Portanto, na Reserva, as crianças indígenas precisaram encontrar formas para permanecer com suas culturas e construir suas identidades, ao passo que passaram a frequentar a escola para os indígenas. Com base no conceito de tática de Certeau (2014, p. 94), que se refere “[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia”, nota-se que as crianças indígenas utilizaram táticas de permanência ao frequentaram as escolas para obterem vestimentas, alimentos e, também, conhecimentos sobre a cultura dos não indígenas para se socializarem na Reserva e na região de Dourados. Logo, a construção de representação “[...] não se afasta nem da realidade nem do social” (Chartier, 2010, p. 26), uma vez que as crianças indígenas foram construindo suas representações a partir dos contatos com a cultura não indígena e com as culturas indígenas.

Assim, os missionários protestantes e os agentes do Estado buscaram, por meio da evangelização, da alfabetização e das práticas sociais, assimilar, “civilizar” e integrar as crianças da Reserva à cultura e à sociedade não indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultados apontaram que, por meio da educação religiosa, escolar e não escolar, os missionários protestantes e os agentes do Estado inseriram as crianças indígenas em novos contextos sociais, familiares, políticos, econômicos, culturais e educacionais, buscando, mediante a evangelização e a alfabetização, desenvolver o projeto religioso, assimilacionista e civilizatório do Estado e da Missão. No entanto, os indígenas utilizaram táticas de permanência ao frequentaram as escolas, a igreja e o orfanato, tendo em vista

que se apropriaram, negaram, reinterpretaram e reelaboraram os novos conhecimentos e os novos costumes que foram impostos, para afirmação da sua alteridade.

As atividades educacionais desenvolvidas com as crianças objetivaram a formação de pessoas asseadas, civilizadas, sociáveis e trabalhadoras, para serem integradas no convívio social, religioso, escolar e de trabalho com os não indígenas. Buscaram, portanto, interferir e romper com os processos educacionais próprios das etnias no desenvolvimento das aprendizagens religiosas, sociais, políticas, culturais e educacionais. Contudo, os novos conhecimentos e os atendimentos sociais realizados na Reserva foram necessários para as crianças indígenas se relacionarem e permanecerem no cenário multiétnico no qual passaram a conviver, posto que a criança indígena, “[...] onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (Cohn, 2005, p. 28), sendo produtora de cultura e aprendizagens.

Em suma, este trabalho possibilitou compreender e refletir sobre a educação religiosa escolar e não escolar direcionadas às crianças indígenas, de modo a contribuir para os estudos da infância indígena na História da Educação brasileira e, de forma específica, à História da Educação em Mato Grosso, pois as investigações acerca da história da relação das crianças indígenas das diversas etnias com a família, a comunidade e a escola ainda estão abertas a estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. A construção da diferença de gênero nas escolas – aspectos históricos (São Paulo, séculos XIX-XX). **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 65-77, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/1039/379>. Acesso em: 18 maio 2023.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. História da educação indígena no Brasil: percursos de pesquisas. **Revista Anuario de Historia de La Educación, Argentina**, v. 18, n. 2, p. 100-113, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v18n2/v18n2a06.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. 2013. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2013.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 16, n. 28, p. 48-69, 2014. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/4542>. Acesso em: 3 maio 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 9 maio 2023.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos Avançados**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10510>. Acesso em: 15 maio 2023.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [s. l.], n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19 maio 2023.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Políticas culturais e povos indígenas uma introdução. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (org.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Ed. Unesp, 2016. p. 9-21.

GONÇALVES, Carlos Barros; POSSADAGUA, Leandro. Missão Evangélica Caiuá: 82 anos de uma história entre os Guarani. **Revista Índio**, [s. l.], ano 2, n. 2, p. 48-51, 2012. Disponível em: <https://revistaindio.files.wordpress.com/2013/07/revista-indio-6c2ba-edic3a7c3a3o-blog-dupla.pdf>. Acesso em: 7 maio 2023.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 12 maio 2023.

LOPES DA SILVA, Aracy. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MENDONÇA, Antonio Gouvêa. **O celeste porvir: a inserção do protestantismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ed. USP, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 38., 2014, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPOCS, 2014. p. 1-28. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a-atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multietnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file>. Acesso em: 13 maio 2023.

PEREIRA, Levi Marques. A socialização da criança kaiowá e guarani: formas de socialidade internas às comunidades e transformações históricas recentes no ambiente de vida. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 34., 2010, Caxambu, MG. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPOCS, 2010. p. 1-28. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-34-encontro/st-8/st09-8/1416-a-socializacao-da-crianca-kaiowa-e-guarani-formas-de-socialidade-internas-as-comunidades-e-transformacoes-historicas-recentes-no-ambiente-de-vida/file>. Acesso em: 13 maio 2023.

PEREIRA, Levi Marques. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekoharã. **Revista de Antropologia da UFSCar**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 124-133, jul./dez., 2012. Disponível em: http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2015/05/vol4no2_07.LEVI_.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

PEREIRA, Maria Aparecida da Costa. **Uma rebelião cultural silenciosa: investigação sobre os suicídios entre os Guarani (Nhandéva e Kaiwá) do Mato Grosso do Sul**. Brasília, DF: FUNAI, 1995. (Série: Índios do Brasil, 3).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995. Disponível em: <file:///C:/Users/Cristiane/Downloads/sandrajatahy-1.pdf> Acesso em: 16 maio 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Relação entre história e literatura e representação das identidades urbanas no Brasil (séculos XIX e XX). **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 4, p. 115-127, dez. 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6158> Acesso em: 16 maio 2023.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 39-56, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/PWPzQC9cnBqfZsGPWzn8hJR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 16 maio 2023.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/138> Acesso em: 19 maio 2023.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2006.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Reserva Indígena de Dourados (1917-2017): composição multiétnica, apropriações culturais e desafios da subsistência. *In*: MOTA, Juliana Grasiéli Bueno; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo, RS: Karywa, 2019. p. 43-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 79, p. 163-186, ago. 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL23_N79/EDS_23N79_9.PDF. Acesso em: 16 maio 2023.

VIETTA, Katya. Tekoha e te'y guasu: algumas considerações sobre articulações políticas Kaiowá e Guarani a partir das noções de parentesco e ocupação espacial. **Tellus**, Campo Grande, ano 1, n. 1, p. 89-102, out. 2001. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/6>. Acesso em: 18 maio 2023.

DOCUMENTOS

BIBLIOTECA NACIONAL DE AGRICULTURA. **Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio**. Brasília, DF: BINAGRI, 1928.

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta. **Avaliação 3º ano, junho 1965**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1965. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta.
Comunicado, 4 dezembro 1958. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1958.
 (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta.
Relatório. Rio de Janeiro: Museu do Índio, [196-?]. (microfilme n. 379).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta.
Relatório mensal, 25 julho 1962. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1962.
 (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta.
Relatório, julho 1966. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1966. (microfilme
 n. 7, planilhas 91-92).

SERVIÇO DE PROTEÇÃO AOS ÍNDIOS. Posto Indígena Francisco Horta.
Resposta a Circular nº 6 de 4/4/1960, 25 abril 1960. Rio de Janeiro:
 Museu do Índio, 1960. (microfilme n. 6, planilhas 82-90).

PERIÓDICOS

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 30, ago. 1929.

EXPOSITOR CRISTÃO. São Paulo, n. 33, set. 1940.

O ESTANDARTE. São Paulo, n. 7, abr. 1946.

O ESTANDARTE. São Paulo, n. 13, jun. 1940.

O ESTANDARTE. São Paulo, n. 20, maio 1929.

O PURITANO. Rio de Janeiro, n. 1465, maio 1929.

CAPÍTULO 7

INFÂNCIAS INDÍGENAS: OUTROS JEITOS DE BRINCAR E SER CRIANÇA

Marta Coelho Castro Troquez

Brenda Maria Alves Cordeiro

INTRODUÇÃO

Não importa a qual período histórico estejamos nos reportando, quando pensamos sobre a concepção de infância e de criança, devemos considerar que esta não é homogênea, que existiram e existem diversos modos de ser criança em diferentes épocas e/ou contextos. Ao longo da história, a caracterização da infância é mediada por diferentes questões: políticas, sociais, étnicas, raciais, culturais, entre outras.

As concepções históricas são mais voltadas para uma infância da qual algumas crianças - geralmente as minorias, menos favorecidas economicamente, indígenas, negras, e de outros grupos subalternizados - não fazem parte. Essas concepções sempre estiveram implicadas em “[...] inventar um novo modo de ser criança: idealizado, essencializado, naturalizado” (Pinheiro, 2016, p. 31).

Ao falar acerca de concepção de infância e/ou de crianças, é preciso pensar sobre o que se está falando de fato, já que o significado de ser criança pode ser muito diferente do que é delimitado como infância. Historicamente, as crianças sempre foram percebidas, mas a ideia de infância como um período que se desprende da vida adulta era invisibilizada até o século XVI.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (Ariès, 2006, p. 17).

Até o século XIV, pensava-se nas crianças como sendo páginas em branco, seres que deveriam ser preparados desde o nascimento para a vida adulta. A infância era reduzida a um período curto e frágil (Trindade, 2010). Nesse período, a identidade da criança era definida por um não sentimento de infância, o que não significa que não havia afeto pelas crianças ou que todas eram abandonadas, mas, sim, que não havia uma consciência da particularidade infantil, ou seja, uma distinção entre a criança e o adulto.

De acordo com Naradowski (2003) a infância não é um produto da “natureza”, mas uma construção histórica da modernidade. Foi na transição da Idade Média para a Idade Moderna que família e escola, juntas, conseguiram “retirar” as crianças da sociedade adulta.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os conjugues e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos [...] (Ariès, 2006, p. xi).

O “sentimento da infância”, descrito por Ariès (2006), significa que o surgimento da ideia de infância se desapega das idades da vida e contrasta com a percepção do que é ser adulto, revelando ser uma concepção muito mais cultural do que cronológica. É por conta do sentimento de infância que a vida adulta e a vida infantil se distinguem e se delimitam, o que significa que só podemos falar de infância quando houver essa distinção entre a infância e a idade adulta.

O que se percebe com o desenvolvimento das pesquisas na área da infância é que, em outras culturas, outros contextos, outras sociedades, outros lugares do mundo, não só em outros momentos históricos e também na atualidade, sempre houve outros modos de ser criança. Quando pensamos em outros modos de ser criança no Brasil, precisamos pensar em como a criança e a infância são entendidas, em quais atividades fazem parte dessa etapa, e em como ela se constitui.

A esse respeito, Cohn (2005, p. 22) aponta que “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais”. Barros (2012, p. 57) indica que os conceitos de infância “[...] são produções históricas na medida em que os fatos registrados nos mostram a prevalência de uma visão adultocêntrica sobre a criança ocidental, com forte influência na infância indígena”. Nesse contexto, torna-se necessária a discussão da especificidade das infâncias indígenas, o que será tratado na próxima seção.

AS DIFERENTES INFÂNCIAS INDÍGENAS

No Brasil, grande é a diversidade étnica e cultural: são mais de trezentos os povos indígenas¹, e, por consequência, também são muitas as infâncias indígenas e a maneira como as crianças são percebidas nas comunidades em que estão inseridas. O principal fator para se alcançar essa percepção é compreender que não se deve atribuir a tais indivíduos uma concepção única de infância, universal, ocidental. É preciso considerar que as crianças indígenas ocupam espaços, realizam atividades e têm um modo de se relacionar com o mundo que lhes é específico.

Silva, Macedo e Nunes (2002, p. 18) apresentam seis princípios que auxiliam na compreensão das infâncias indígenas, a saber:

1. A infância deve ser entendida como uma construção social, fornecendo assim um quadro interpretativo para os primeiros anos da vida humana. [...]
2. A infância deve ser considerada como variável de análise social, tal como gênero, classe e etnicidade [...]
3. As relações sociais e a cultura das crianças são merecedoras de estudos em si mesmas, independente da perspectiva e dos interesses dos adultos.
4. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem. As crianças não são apenas sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
5. A etnografia é um método particularmente útil ao estudo da infância. [...]
6. A infância é um fenômeno em relação ao qual uma dupla hermenêutica das ciências sociais está presente, ou seja, a proclamação do novo paradigma da sociologia da infância também deve incluir e responder ao processo de reconstrução da infância na sociedade.

1 De acordo com dados do IBGE de 2010, foram identificados 305 povos indígenas no Brasil.

As crianças indígenas estão quase sempre em convívio com outras gerações, participando ativamente das atividades da comunidade e envolvidas por seus parentes. Aquino (2012, p. 64) indica que as crianças “vão aprendendo pela imitação e, muitas vezes, também vão praticando por si mesmas”. É necessário compreender que há um espaço para atividades produtivas, e um modo específico das crianças de se relacionar com os adultos ao redor e com o mundo. As crianças indígenas são vistas como sujeitos ativos, não segregados, e têm sua autonomia reconhecida, podendo participar ativamente das atividades de sua comunidade.

É importante ressaltar que, apesar de, em muitas culturas indígenas, os adultos incluírem as crianças em suas atividades produtivas, isso não significa que os povos indígenas não percebem a diferença entre crianças e adultos, tampouco que não se diferenciem os conhecimentos. Existem conhecimentos reservados apenas aos adultos, porém, se as crianças estão ao redor e fazem parte da comunidade, é comum que os membros dessa comunidade entendam que elas podem aprender sobre todas as coisas que vivenciam e observam em seu dia a dia, seja com os adultos ou entre si mesmas, enquanto brincam, interagem entre si e exploram o local onde vivem.

O contato intenso com toda a comunidade possibilita que o aprendizado das crianças indígenas vá acontecendo a todo o momento e em todas as situações sociais, fazendo de cada membro da comunidade um agente da educação indígena, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos (Zoiá; Peripolli, 2010, p. 15).

Souza (2021, p. 96) indica que essa educação coletiva ocorre naturalmente entre os indígenas, pois “[...] na medida em que recebemos a educação da família, no desenvolvimento da nossa prática do dia a dia, es-

pontaneamente as crianças, que já estão ao nosso redor, vão aprendendo também”.

Para Lima (2008), as crianças indígenas não são excluídas pelos adultos dos espaços e/ou acontecimentos da aldeia; muito pelo contrário, até mesmo as crianças pequenas participam de tudo, estando “[...] sempre acompanhada ou cuidada por outras crianças, no colo dos pais e da sua família extensa” (Lima, 2008, p. 54). De acordo com a autora,

O tempo dos adultos dispensado para a criança indígena é muito valioso, não existe pressa para terminar as atividades, e os adultos sempre estão dispostos a repetir o que se está ensinando, por muitas e muitas vezes, até mesmo porque todas as atividades que devem ser aprendidas possuem uma aplicabilidade na vida diária (Lima, 2008, p. 80).

Interagir com a comunidade desde a primeira infância desenvolve na criança o entendimento da responsabilidade da vida comunitária e uma identidade social, além de um sentimento de pertencimento. Ensinar os costumes, contar as histórias, permitir que as crianças estejam sempre por perto durante as atividades laborais é também uma maneira de se manterem vivos os saberes e os conhecimentos das comunidades indígenas.

Ramires (2016, p. 86) aponta que

[...] os pais ensinam os seus filhos a trabalhar na roça desde pequenos, de acordo com a sua limitação dentro do seu tempo; [...] Essa é umas das estratégias utilizadas para que as crianças cresçam com espírito de trabalhador, isto tanto para menino quanto para a menina. [...] ao mesmo tempo ensina o valor da cultura [...]. Esse ensinar para que a criança aprenda trabalhar na roça desde pequeno, acontece de forma lúdica. A criança possui liberdade permitida para aprender a gostar de trabalhar na roça, isso acontece de forma gradual com a criança, brincando e aprendendo a trabalhar.

É preciso cautela ao tentar definir o que é a infância indígena, pois, segundo Nascimento, Vieira e Silva (2019, p. 394), para “[...] entender a criança indígena, o mundo em que está inserida e o modo como experimenta e se expressa na vida social, é necessário compreender as muitas infâncias indígenas” e a forma como essas infâncias foram constituídas e são percebidas por suas comunidades locais. É necessário considerar que os fatos históricos decorrentes do processo de colonização também tiveram impacto sobre as crianças, uma vez que, ao entrar em contato com a cultura do não indígena, as crianças “também sofreram influências dessa cultura nos seus modos de vida” (Barros, 2012, p. 58), e que, na atualidade, esse contato entre não indígenas e indígenas ainda é uma realidade para muitos povos.

Dentro de um mesmo grupo étnico/povo ou dentro de uma mesma comunidade indígena, fatores como localização da reserva, contato com não indígenas e/ou indígenas de outros grupos étnicos/povos, contato com diferentes costumes, religiões, entre outros fatores, influenciam diretamente na compreensão dessa etapa. Essas diferenças também têm impacto direto sobre as crianças, fazendo com que, dentro de uma mesma etnia/povo, existam diferentes concepções acerca do que é ser criança e de como deve ser sua criação.

Para Ramires (2016, p. 93), a diferença pode ocorrer até mesmo entre as famílias de uma mesma comunidade, já que “[...] tem aquela família que mora mais no fundo da aldeia ou da comunidade que preserva mais a cultura, a língua onde flui mais a educação tradicional e há famílias que já possuem o contato mais frequente com a sociedade não indígena”.

Noal (2006) aponta que as crianças indígenas de alguns povos, vivem suas infâncias no espaço histórico e coletivo da aldeia. A autora indica

que elas têm liberdade para serem sujeitos de suas próprias experiências, que experimentam diversas possibilidades e produzem cultura, que, desde muito pequenas, têm a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas dentro da aldeia.

As crianças indígenas devem ser percebidas como sujeitos sociais ativos, capazes de produzir suas próprias culturas a partir de seus contatos e experiências com as culturas adultas. Nota-se que elas aprendem e constroem suas identidades vivenciando o dia a dia na aldeia, convivendo com os parentes, experimentando, inventando, brincando e imitando.

O PAPEL DO BRINCAR NAS INFÂNCIAS INDÍGENAS

O brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento das crianças. Desde pequenas, elas pulam, correm, rolam e agacham. Além de se divertirem, ao brincar, praticam uma atividade física, o que lhes proporciona conhecimento sobre o próprio corpo e limites, auxiliando-as a se sentirem confiantes e encarar os desafios do mundo ao seu redor.

Segundo Velasco (1996, p. 78),

[...] brincando a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando a criança não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca a vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

A infância é a fase em que as crianças desfrutam da oportunidade de brincar e fazer experiências sem a intervenção de um adulto, sendo uma forma de manifestar e usufruir de sua liberdade. Brincar é reconhecido como um direito porque somente a criança pode exercê-lo por si, contando

com o apoio, o respeito e o estímulo do adulto. Sendo assim, garantir esse direito é, também, promover e valorizar o bem-estar e a individualidade das crianças.

O brincar é uma atividade que auxilia na formação, socialização, desenvolvendo habilidades psicomotoras, sociais, físicas, afetivas, cognitivas e emocionais. Ao brincar as crianças expõem seus sentimentos, aprendem, constroem, exploram, pensam, sentem, reinventam e se movimentam (Teixeira; Volpini, 2014, p. 82).

No que diz respeito às infâncias indígenas, Souza (2021, p. 80) indica que a importância do brincar está no fato de que é brincando que a criança “[...] aprende e se diverte, faz atividades, começa a construir seu conhecimento e convívio social e logo se entende que o respeito à própria cultura e as regras sociais de educação indígena”, fortalecendo, assim, as formas próprias de viver da comunidade em que está inserida.

Cohn (2005) aponta que o brincar tem papel fundamental para a compreensão de mundo e da cultura na qual a criança indígena está inserida, mesmo que esse mundo esteja perpassado pela influência exercida pelas mídias e atividades provenientes dos não indígenas. A brincadeira e a descoberta são componentes diários da formação dos pequenos nas comunidades.

[...] para brincar é preciso que as crianças indígenas se apropriem da realidade que as circunda, aplicando esses elementos para atribuir novos significados. Brincar favorece a construção da identidade, pois é no “faz-de-conta” que a criança interioriza determinados modelos de adultos, transformando toda brincadeira em imitação da realidade (Lima, 2008, p. 103).

Sobre brincar sem a supervisão dos adultos, Aquino (2012) indica que não significa que as crianças estejam descuidadas, mas, sim, que aprendem e ensinam enquanto brincam e interagem entre si, apesar da ausência dos adultos. Para a autora, “[...] as crianças parecem que estão brincando, mas, na verdade, elas estão se preparando para a vida adulta” (Aquino, 2012, p. 95).

As crianças indígenas atribuem significados aos elementos ao seu redor a partir da convivência e do respeito pelos mais velhos, os sábios da comunidade, pois é nesses saberes que encontram o alicerce para novas aprendizagens, que, junto com as outras crianças, durante as brincadeiras, reconstituem e aprimoram a visão para a fase da vida em que estão inseridas.

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (Nascimento, 2006, p. 8).

De acordo com Farias (2015), durante o brincar, as crianças aprendem os saberes tradicionais de seu povo. Para a autora, as crianças indígenas são sujeitos que participam ativamente dos processos culturais da comunidade de que fazem parte, e, brincando, se apropriam dos costumes do seu povo, criando e recriando sua cultura (Oliveira, 2014). Carvalho (2007) aponta que as brincadeiras são marcadas pela identidade cultural e por características sociais das crianças, sendo influenciadas pelo cotidiano familiar, pelos processos educativos e pela relação que estabelecem com o espaço ao seu redor.

As considerações de Hall (2020, p. 11) também parecem úteis para nos ajudar a pensar a identidade cultural das crianças:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nossas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós” contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam [...].

Os mundos culturais, seus conhecimentos, significados e valores considerados importantes para cada povo são ensinados de geração a geração. Segundo Machado (2016), cada povo indígena tem uma forma única de transmitir conhecimentos para suas crianças², e, em algumas culturas, essa transmissão de saberes acontece por meio das brincadeiras e da imitação. É, pois, dessa maneira que as crianças “[...] aprendem a respeitar a natureza e suas crenças para serem abençoados e não virem a ser punidos aqui na terra” (Machado, 2016, p. 21-22).

A imitação talvez seja um dos aspectos mais importantes [...] possibilita que cada uma construa seus comportamentos particulares, inspirando-se naquilo que a rodeia. [...] a criança passa a imitar tudo que a rodeia: animais, irmãos mais velhos. [...] a partir dos três anos as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças, que aí buscam modelos para suas ações (Bergamaschi, 2011, p. 146).

2 É possível, inclusive, haver mais de uma forma de transmissão de saberes e criação das crianças dentro de um mesmo povo, por conta do contato ou proximidade com a cultura do não indígena, costumes, religiões e/ou outros fatores, como apontou Ramires (2016).

Aquino (2012, p. 93) aponta que, na sociedade indígena, é por meio do brincar, da imitação, da observação e das brincadeiras que as crianças “aprendem aquilo que é importante para sua família, povo e vida”. A autora indica, ainda, que as crianças buscam, mediante as brincadeiras, os conhecimentos necessários para viver e sanar suas necessidades básicas. Por isso, o brincar é de extrema importância para que a criança se reconheça como parte do povo, da comunidade e da família em que está inserida.

As brincadeiras realizadas pelas crianças indígenas representam, em alguns momentos, funções e aspectos da vida cotidiana, familiar. Ao brincar, as crianças imitam e representam papéis que são atribuídos a homens e mulheres de acordo com os costumes de cada povo. Fernandes (1976, p. 71) reconhece que a divisão de gêneros resulta em “diferenças na aquisição dos saberes e na realização pessoal”, porém, enfatiza a singularidade dessa situação.

A segunda infância ou meninice apresenta duas etapas: a imitação da vida do adulto pelo jogo e a imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz. Vive no jogo a vida dos adultos. Aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho, de acordo com a divisão de sexo (Meliá, 1979, p. 14).

Em outras palavras, ao brincar, as crianças indígenas também vivenciam ações e atividades que percebem como importantes no seu cotidiano familiar, que pode vir a fazer parte de suas vidas e rotinas quando adultas. Em outros momentos, nas brincadeiras, as crianças estão projetando a continuidade de ações já conhecidas, mas, pelo contato com outras atividades de outros adultos, também estão transformando o que era usual até bem pouco

tempo atrás, em outras perspectivas de vivência a partir de suas próprias experiências, assumindo suas próprias posições e papéis sociais na comunidade em que estão inseridas.

Souza (2021, p. 80) aponta que o modo de brincar das crianças indígenas é muito peculiar e simbólico, já que, entre essas crianças, “[...] o jogo não possui o sentido de competição entre eles, pois as brincadeiras são uma forma de fortalecer a prática cultural e preparação para a vida adulta”, uma vida em comunidade.

Brincar é o modo como as crianças se apropriam da realidade ao seu redor; é brincando que encontram soluções para os problemas que visualizam e vivenciam em sua realidade. Desde pequenas, desenvolvem suas qualidades produtivas e criativas brincando, acompanhando os familiares nas atividades dentro da comunidade, pegando com as próprias mãos, fazendo experiências e experimentando, andando livremente, explorando o ambiente ao seu redor e observando as situações com seus próprios olhos.

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p. 01).

Diante do exposto, é possível perceber que o brincar é uma das formas, talvez a principal, pelas quais as crianças indígenas têm maior contato com o mundo e com a cultura na qual estão inseridas. Seja qual for

essa cultura de origem e/ou a maneira como compreendem o período da infância, pode-se notar que, brincando, as crianças interagem com o outro, se desafiam, descobrem novas sensações, se apropriam de costumes e tradições, representam papéis sociais que podem lhes caber na vida adulta, lidam com desejos, frustrações e outros sentimentos, além de aprenderem e se desenvolverem por meio das mais variadas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da História, o conceito de infância sofreu significativas alterações, e analisá-lo partindo de um ponto de vista histórico revela muito sobre sua situação nos dias atuais. Somente no último século, a infância passou a adquirir a expressão social da qual desfruta atualmente. Portanto, pode-se dizer que o interesse e a fascinação pelos primeiros anos da infância é algo relativamente recente, e, por meio dessa atenção voltada para as crianças, o conceito vem passando por mudanças importantes ao longo do tempo. Logo, a ideia de infância pode ser considerada uma ideia contemporânea, já que crianças, durante a maior parte da Idade Média, foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social e nenhuma autonomia existencial.

Atualmente, a criança é, ou, pelo menos, deveria ser, legalmente vista como um sujeito de direitos (Brasil, 1990), o qual precisa ter as suas necessidades atendidas sejam elas físicas, psicológicas, sociais, cognitivas, culturais e/ou emocionais, além de ser respeitado como um ser particular, com características próprias, bem diferentes das dos adultos. Lamentavelmente, a realidade de muitas crianças no Brasil ainda se revela diferente, e problemas sociais como a extrema pobreza, a violência e o trabalho infantil

ainda fazem parte dessa realidade³; direitos que deveriam ser simples de alcançar, como o brincar, por exemplo, ainda são um cenário distante para aqueles cuja infância não é preservada e respeitada.

Cumprir destacar que diferentes infâncias sempre coexistiram, e as infâncias indígenas são bem mais do que uma fase de desenvolvimento; as crianças devem ser pensadas como sujeitos sociais ativos, atuantes e capazes de criar suas próprias identidades culturais, por meio de brincadeiras, imitações e interações com as pessoas e no ambiente ao seu entorno.

As crianças indígenas aprendem e se desenvolvem experimentando, explorando livremente o ambiente ao seu redor, criando, imitando os adultos, inventando, brincando e vivenciando o cotidiano familiar, ações que só se tornam possíveis graças à autonomia que as famílias lhes proporcionam. Esses indivíduos têm papéis dentro das comunidades das quais fazem parte, e suas presenças e participação nas atividades festivas, laborais, entre outras das comunidades, têm muito valor.

As brincadeiras entre as crianças indígenas contribuem para a valorização cultural e a transmissão de saberes entre elas e as pessoas mais velhas. Quando as crianças indígenas brincam, representam papéis que podem vir a lhes caber na vida adulta, e, para elas, o brincar é essencial no processo de construção de suas identidades como indígenas, como parte de suas comunidades, na transmissão de saberes, tradições e significados.

3 Os dados da Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD) Contínua 2019 (IBGE, 2020) revelaram que 1,758 milhão de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos estavam em situação de trabalho infantil no Brasil, antes da pandemia de covid-19.

REFERÊNCIAS

AQUINO, E. V. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARROS, J. L. C. **Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena**: um estudo de caso na etnia sateré-mawé. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Piracicaba, SP, 2012.

BERGAMASCHI, M. A. A criança Guarani: um modo próprio de aprender. *In*: NASCIMENTO, A. C. (org.). **Criança indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Campo Grande: Liber/Livros, 2011. p. 131-153.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Casa Civil, 1990.

CARVALHO, L. D. **Imagens da infância**: brincadeiras, brinquedo e cultura. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FARIAS, E. B. **A criança indígena Terena da aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul**: o primeiro contato escolar. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

FERNANDES, F. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. *In*: SCHADEN, E. (org.). **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. p. 63-86.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Características gerais dos indígenas. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Trabalho de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos de idade 2016-2019**. Brasília, DF: IBGE, 2020.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil: perspectivas atuais**. Belo Horizonte: Ed. USP, 2010.

LIMA, E. G. **A pedagogia Terena e a criança do Pin Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

MACHADO, M. A. **Educação Infantil: criança Guarani e Kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

NARODOVSKI, M. Adeus à infância (e à escola que educava). *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, A. C. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/ Guarani: o antes e o depois da escolarização. *In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA*, 25., 2019. **Anais [...]**. Goiânia: [s. n.], 2006.

NASCIMENTO, A. C.; VIEIRA, C. M. N.; SILVA, A. C. S. (Con)textos das pesquisas com crianças/infâncias indígenas no Mato Grosso do Sul. **Revista de Antropologia da UFSCar**, [s. l.], v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.

NOAL, M. L. **As crianças Guarani/ Kaiowá: o mitãreko na Aldeia Pirakuã/ MS**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

OLIVEIRA, M. F. B. F. **Reprodução interpretativa na infância Tapeba: um estudo sobre a apropriação cultural dessa etnia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

PINHEIRO, I. M. **O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

RAMIRES, L. C. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena NãdejaraPólo da Reserva Indígena Te'ýikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

SILVA, A. L.; NUNES, A. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. *In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V.; NUNES, A. (org.)*. **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002. p. 11-33.

SOUZA, A. **Tenondêporã**: sabedoria indígena para a boa educação das crianças na Reserva Indígena de Dourados (RID)-MS. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021.

TEIXEIRA, H. C.; VOLPINI, M. N. A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 76-88, 2014.

TRINDADE, I. M. F. Infância, educação e alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. *In*: BUJES, M. I. E.; BONIN, I. T. (org.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2010.

VELASCO, C. G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit, 1996.

ZOIA, A.; PERIPOLLI, O. J. Infância indígena e outras infâncias. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 9-24, jul./dez. 2010.

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORAS

BRENDA MARIA ALVES CORDEIRO

Bolsista Iniciação científica (PIBIC) de 2013 a 2016, na temática “Infância, brinquedos e brincadeiras indígenas (Guarani e Kaiowá)”; voluntária no Programa de Iniciação à docência (PIBID) de 2013 a 2014; graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); professora efetiva da rede municipal de ensino da cidade de Dourados/MS desde 2017; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE); Mestre pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na linha de pesquisa Educação e Diversidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7211300047109814>

E-mail: brenda_maria@hotmail.com

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL), atua na Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL), além de integrar o corpo docente do Mestrado em Educação Pré-Escolar do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (Angola). É graduado em Pedagogia pela UNESP (2004), mestre em Educação pela USP (2008), doutor em Educação pela UFAL (2015) e possui pós-doutorado pela USP (2019) e pela Universida-

de do Minho (2023). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Infantil, Formação de Professores, Linguagens Expressivas e Culturas das Infâncias. Coordena o GEPPECI (CNPq/UFAL), é membro colaborador do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC/UMinho/Portugal) e integra a Frente Nordeste Criança (Representação Alagoas) e a ANPED.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7481303031221773>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1040-4909>

E-mail: cianjos@yahoo.com.br

CRISTIANE PEREIRA PERES

Graduada em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2007); Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (2015); Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2022), professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Dourados/MS. Possui experiência em pesquisas desenvolvidas na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: educação e diversidade; educação para os povos indígenas; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; história das instituições escolares. Atualmente, é vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação Memória e Sociedade (GEPHEMES) da Universidade Federal da Grande Dourados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4426838674546843>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5906-2834>

E-mail: cristiapereira@hotmail.com

ELIZANGELA BERNARDO DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Atua como recepcionista.

E-mail: elizangela_f14@hotmail.com

FLÁVIO SANTIAGO

Realizou estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). É doutor em Educação, na linha de pesquisa Ciências Sociais e Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) (2019). Concluiu o mestrado em Educação, também na linha de Ciências Sociais e Educação, pela UNICAMP. É graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2011) e em Geografia pela Faculdade Única (2021). Atualmente, é pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisa Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI/USP) e no Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFJF-UFF). Atua como educador social na área de acolhimento de crianças e adolescentes migrantes não acompanhados na região da Lombardia, na Itália.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2223834801342440>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7019-2042>

E-mail: santiagoflavio2206@gmail.com

IZABEL DANTAS DE MENEZES

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1997), mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2005), doutorado em educação pela Universidade Federal da Bahia (2012) e pós-doutorado na Universidade de Málaga - Málaga España.

nha (2024). Atualmente, é professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Suas pesquisas e projetos de extensão universitária focam na linha da Educação e Diversidade, envolvendo, principalmente, os seguintes temas/experiências: educação do campo; educação e comunidades tradicionais; saberes e ofícios de tradição oral; infância e pedagogia Griô.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3386560745083976>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5329-9526>

E-mail: imenezes@uneb.br

KAIO DA SILVA BARCELOS

Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário da Grande Dourados (2014), pedagogo pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2023), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2021), doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente, é professor de apoio pedagógico educacional efetivo da Prefeitura Municipal de Dourados/MS e pesquisador vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES/UFGD). Suas pesquisas focam alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, familiares, professores e profissionais que atuam com esse público, envolvendo formação e práticas inovadoras no âmbito da Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9765308679912024>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5913-2874>

E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

MAGDA SARAT

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999-2004 respectivamente); Pós-doutora pela Universidade de Buenos Aires (UBA) (2014) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) pelo Programa PNPd/CAPES (2019); Professora Titular da Faculdade de Educação na Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista produtividade do CNPq (nível 2); pesquisadora em História da Educação e Infância, a partir da sociologia figuracional de Norbert Elias.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4301531823989684>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9388-0902>

E-mail: mcsarat@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO PEREIRA ALVARES TEOFANES

Mestra em Estudos Culturais da Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2023); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2024). Atualmente, é Professora da Educação Infantil no Instituto Educacional - IE Colégio e Curso. Seus estudos concentram-se na área de Educação para as relações étnico-raciais, com foco nas infâncias negras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4715914347728561>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-7291-7677>

E-mail: cteofanes@gmail.com

MARIA REGILAN DA SILVA

Professora da rede municipal de Água Branca/AL, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Possui graduação em Administração pela Universidade do Norte do Paraná e em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas.

É pós-graduada em Gestão Pública, Relações Étnico-Raciais e Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Tecnologias Assistivas e Comunicação Alternativa pela Universidade Candido Mendes. Atualmente, cursa Mestrado em Educação e Formação de Professores pela Universidade Europeia do Atlântico (UNEATLANTICO).

E-mail: regis_cl13@hotmail.com

MARTA COELHO CASTRO TROQUEZ

Pós-doutora em Educação pela UCDB (2019); Doutora em Educação pela UFMS (2012); Mestre em História pela UFGD (2006); Especialista em Educação - Metodologia do Ensino Superior pela UFMS (2002); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela UNIGRAN (1994); formada em Letras com habilitação em Português-Inglês e demais literaturas pela UFMS (1992). Professora Associada FAED/UFGD, atua na graduação e no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão. Realiza pesquisas sobre educação escolar indígena, educação das relações étnico-raciais, currículo e formação de professores.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4750815P6>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8809-5304>

E-mail: martatroquez@ufgd.edu.br

MORGANA DE FÁTIMA AGOSTINI MARTINS

Pós-doutora em Educação pela Universidad de Buenos Aires (UBA-UFGD); Mestre e Doutora em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial)

pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) (2001/2006); Especialista em Desenvolvimento Humano e Processos de Ensino e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (2001); Psicóloga (bacharel/licenciatura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (2000); docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados—; líder do Grupo de estudos e pesquisas em Educação Especial (GEPES); coordenadora do Laboratório de Desenvolvimento Infantil e Educação Especial (LADIES) e orientadora técnica do Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9425072594458947>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

NUBEA RODRIGUES XAVIER

Doutora (2017) e Mestre (2014) em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); formada em Letras pela UFMS (1997) e Pedagogia pela Faculdade Paulista São José (FPSJ) (2017); professora efetiva do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e coordenadora da Especialização em Educação, diversidade e inclusão na cidade de Maracaju/MS; chefe do setor de Relações étnico-raciais/DAFE/PROAFE/UEMS, elaborando e desenvolvendo ações para educação das relações étnico-raciais. Pesquisa e possui produções nas áreas de: infância negra e indígena, mulheres e relações étnico-raciais (ERER), formação de professores, políticas afirmativas, feminismo negro, literatura feminina, gênero. É vice-líder do Grupo de pesquisa educação e processo civilizador

(GPEPC/UFGD) e pesquisadora do grupo Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas, Formação de Professores, Diversidade e inclusão (GEPEFORDI) da UEMS. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/UEMS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0929086512880572>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5315-6074>

E-mail: nubea.xavier@uems.br

PRISCILA DE CARVALHO ACOSTA

Psicóloga pela Universidade Federal da Grande Dourados (2014); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2017); Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (2023). Atualmente, é Psicóloga Supervisora ABA – Responsável Técnica do Núcleo de Desenvolvimento Infantil em Dourados/MS e pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES/UFGD). Suas pesquisas focam alunos com Transtorno do Espectro do Autismo, familiares, professores e profissionais que atuam com esse público, envolvendo formação e práticas inovadoras no âmbito da Educação Especial.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0851050632475383>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3233-0720>

E-mail: prisciladecarvalho14@hotmail.com

RICARDO DE FIGUEIREDO LUCENA

Professor aposentado do Departamento de Fundamentação da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB; graduado em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1985); Mestre e Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (1991 e 2000, respectivamente).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2677667915869629>

Email: cacolucena@gmail.com

SANDRA NIVIA SOARES OLIVEIRA

Professora do Programa de Mestrado em Educação (PPGE/UEFS); Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1991); Especialista em Filosofia pela mesma universidade; Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (2006); Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2014); Professora Titular da Universidade Estadual de Feira de Santana. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Política e Gestão Educacional e Relações Étnico-raciais, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, instituição escolar, política educacional, ações afirmativas e permanência estudantil, educação escolar quilombola e alfabetização de jovens e adultos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8910519766698672>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8527-6094>

E-mail: snsoliveira@uefs.br

INFÂNCIAS PLURAIS: TENSÕES, DISSIDÊNCIAS E SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL evidencia a diversidade de infâncias em situação de vulnerabilidade, invisibilidades e dissidências – com destaque para o período pandêmico e de retrocesso político-social – nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, abordando temáticas como relações étnico-raciais, Educação Especial e gênero. A obra traz a emergência de contextos plurais de diferentes realidades sociais, econômicas e culturais brasileiras, interseccionado distintos aspectos das infâncias direcionados ao campo da Educação Infantil, e abordando a relação entre educadores e crianças pequenas, com suas trajetórias cotidianas e seus processos de interação.