



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE

Helena Nisa da Rosa

**Ritmo circular das aprendizagens infantis:
brincadeiras cantadas africanas para crianças pequenas e
bebês**

Brasília, 2022

Helena Nisa da Rosa

Ritmo circular das aprendizagens infantis: brincadeiras cantadas africanas para crianças
pequenas e bebês

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília como requisito para obtenção do grau
de licenciada em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra.
Catarina de Almeida Santos

Área de Concentração: Metodologias para a Educação Infantil

Orientadora: Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos

Brasília, 2022

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a minha família que investiu em mim para que eu pudesse ingressar em uma universidade federal, sem seu amor e apoio eu não teria conseguido superar as dificuldades que me foram apresentadas nesta caminhada acadêmica. Agradeço a ancestralidade, minha Iyálorixa Elvira D'Oxum e minha família Ilê Asé Logum Cetomí pois a espiritualidade africana me sustenta e me mantém conectada com o sagrado. Káwó Kábièsilê Şàngó. A todos meus amigos e amigas que me acolheram em momentos de crise e me ajudaram a não desistir. Por fim, agradeço a todos professores e professoras que atravessaram meu caminho nessa jornada e me apresentaram a educação como ferramenta política de transformação da sociedade, em especial: Cláudia Linhares Sanz, Wanderson Flor do Nascimento, Catarina de Almeida Santos, Renisia Cristina Garcia Filice, Edileuza Penha de Souza, Leandro Bulhões e Ana Luiza Pinheiro Flauzina: eu não me tornaria pedagoga se não fossem por vocês!

Epígrafe

“Apenas o protagonismo da Infância pode enfrentar de modo qualificado as crises políticas mais severas” (NOGUERA, 2019, p. 132).”

Resumo

O presente trabalho discute sobre o uso das brincadeiras africanas como estratégia de inclusão dos bebês e das crianças pequenas nas práticas educativas antirracistas. Desta forma utiliza-se os conceitos de infância e raça para que se compreenda como se dão as infâncias negras no contexto da educação infantil no Brasil, bem como apresenta-se a importância das brincadeiras para a construção da identidade e desenvolvimento das crianças. O estudo também aborda a educação antirracista e a afroperspectividade em diálogo com a lei 10639/03, a fim de subsidiar a aplicabilidade das brincadeiras cantadas africanas como estratégia de combate das desigualdades raciais na educação infantil com foco nos bebês e crianças pequenas. Metodologicamente, o trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e tem por objetivo apresentar a afrocentricidade como metodologia que preserva a cultura e a memória africana e afro-brasileira, além de problematizar processos educacionais racistas e discriminatórios na educação infantil. Para além de identificar os problemas e as faltas que o racismo causa na educação de crianças e bebês, é apresentado estratégias práticas de como é possível trabalhar com brincadeiras cantadas nas instituições infantis.

Palavras-chave: Brincadeiras Cantadas Africanas 1. Afroperspectividade 2. Educação Infantil 3. Educação Antirracista.

Abstract

This final paper discusses the use of African games as a strategy for the inclusion of babies and young children in anti-racist educational practices. In this way, the concepts of childhood and race are used to understand how black childhood is in the context of early childhood education in Brazil, as well as the importance of games for the construction of identity and children's development. The study also addresses anti-racist education and afroperspectivity in dialogue with the 10639/03 law, in order to subsidize the applicability of sung games as a strategy to combat racial inequalities in early childhood education with a focus on babies and young children. Methodologically, the work was carried out through bibliographic research and aims to present Afrocentricity as a methodology that preserves Afro-Brazilian culture, in addition to problematizing racist and discriminatory educational processes in early childhood education. In addition to identifying the problems and faults that racism causes in the education of children and babies, practical strategies are presented on how it is possible to work with sung games in children's institutions.

Keywords: African Singing Games 1.Afro Perspective 2. Early Childhood Education 3. Anti-Racist Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Mapa Tanzânia	35
FIGURA 2 Mapa Tanzânia	36
FIGURA 3 Obwisana	37
FIGURA 4 L'abe igi orombo	38
FIGURA 5 Kokoleoko	39
FIGURA 6 Mapa Zimbabwe	40
FIGURA 7 Povo Zimbabwe	40

SUMÁRIO

Memorial.....	8
Introdução	10
<i>Capítulo 1: Conceitos fundamentais e metodologia</i>	14
1.1 Infância.....	14
1.2 Raça	17
1.3 Infâncias negras	19
1.4 Localizar os conceitos fundamentais	25
1.5 Campo de análise e metodologia de pesquisa	30
<i>Capítulo 2: Brincadeiras africanas cantadas para crianças pequenas e bebês</i>	33
2.1 Kakopi	35
2.2 SiMama Kaa	35
2.3 Zama Zama	36
2.4 Obwisana	37
2.5 L'abe igi orombo.....	38
2.6 Kokoleoko	39
2.7 Dede zangara uyo mutii? (Que tipo de árvore é essa?)	40
<i>Capítulo 3: Apresentando Estratégias Práticas e Considerações Finais</i>	41
2.8 Trabalhando com a música - Kokoleoko (Gana)	46
2.9 Trabalhando com a música - Kakopi (Uganda)	46
3.0 Trabalhando com a música L'abe igi orombo (Nigéria)	47
3.1 Considerações Finais	48
<i>Referências bibliográficas</i>	49

Memorial

Nasci e cresci em uma comunidade (comunidade é outra forma de dizer: FAVELA) na Zona Oeste do Rio de Janeiro chamada Antares. Toda a minha família materna e paterna são de lá, meus pais são amigos de infância e foram vizinhos a vida toda. As irmãs do meu pai, todas mulheres negras, fizeram o ensino médio técnico nas escolas de Normalista, e sendo assim, todas elas atuaram/atuam como professoras de educação infantil e uma delas, inclusive, é pedagoga. Curiosamente minha irmã mais velha e eu escolhemos seguir os mesmos passos: ela no campo da geografia e eu na pedagogia.

Aliás, cheguei no curso de pedagogia de paraquedas. Sempre observei como as minhas tias eram respeitadas em nossa comunidade, isso por serem professoras inclusive daqueles que mais tarde se tornaram os traficantes da favela, e muitas vezes, professora também dos filhos e filhas destes. Os relatos eram muitos, desde as crianças comendo os biscoitos de forma que se transformassem em “arminhas” e brincavam de atirar umas nas outras, até cuidados higiênicos que extrapolavam a necessidade de cuidado dessas crianças. Eu sempre ouvi isso pensando: não tenho vocação!

Por ser filha de militar a minha vida sempre foram idas e vindas Rio de Janeiro – Brasília. Parte da minha infância estudei nas escolas públicas do DF. Minha família sempre foi o meu quilombo, onde eu era uma princesa africana, sempre com cabelos bem trançados e penteados, uniforme impecável e passado, material de boa qualidade. De acordo com meus pais, se eu já era uma criança negra, eu precisava estar “perfeitamente limpa e organizada” do contrário, eu sofreria ainda mais racismo na escola. O primeiro lugar onde eu percebi que era diferente foi justamente na escola. Onde eu entendi que as princesas não pareciam comigo, os desenhos espalhados pela escolha não se pareciam comigo, os livros de literatura infantil da biblioteca não contavam a minha história. Uma vez na quarta série a professora de educação física nos preparou durante um mês para uma apresentação artística. Eu não entendia muito bem sobre o que era, mas de qualquer forma, ela sempre me colocava na última fileira, de forma que fosse difícil de me ver. No dia da apresentação, curiosamente a professora me enxergou. De última hora antes de entrar, ela me colocou bem na frente, destacada de todo mundo, como a atração principal! Eu fiquei bastante feliz, quando abriram as cortinas e a música tocou, eu olhei para os lados e finalmente entendi ... estávamos vestidos de escravizados e eu era a “escrava” em destaque. Com o tempo, ainda na primeira infância eu

entendi que eu nunca seria a mais bonita da sala e que os colegas de classe não queriam se aproximar de mim, então, mais ou menos aos 9 anos de idade eu me lembro perfeitamente de decidir que eu poderia ser todas as coisas ruins que me falavam diariamente, mas burra jamais seria. Então, toda a minha autoestima foi construída com base nas coisas que eu sabia fazer e eu gostava de ser sempre a melhor da turma e mais dedicada. E assim foi durante toda a minha trajetória escolar até o ensino médio, mesmo na pior das dificuldades eu não pedia ajuda para ninguém, eu jamais poderia parecer fraca ou não inteligente. O tempo passou e, aos 21 anos, chegou aquele meu momento de decidir o que fazer da vida. Eu morava no Rio de Janeiro, mas não gostava mais daquele ambiente e cidade tão agitada, decidi fazer o vestibular em Brasília. Escolhi um curso que eu sabia que teria condições de passar, pedagogia, e meu objetivo inicial era mudar de curso. Tudo isso culminou com um processo muito pessoal de politização da minha consciência racial. Havia passado pelo processo de corte químico e estava com meu cabelo natural. Tomei consciência pela primeira vez de forma nada velada como o racismo atingiu brutalmente a minha autoestima e comecei a ler mais sobre questões raciais para poder me fortalecer. Fui surpreendida com a aprovação no curso de pedagogia e nunca imaginei como isso mudaria a minha vida.

A Universidade de Brasília ampliou meus conhecimentos sobre as questões étnico-raciais. Fiz todas as disciplinas de raça de outros departamentos, conheci outros jovens negros, construí em 2015 a semana da consciência negra com o coletivo Negras Vidas, em 2016 participei da ocupação do Centro de Convivência Negra que estava sob ameaça de fechamento e junto com colegas da pedagogia, por perceber que nosso currículo é pouquíssimo voltado para a diversidade, fundei o “Semeando ubuntu” com a ajuda também do professor Wanderson Flor do Nascimento do departamento de filosofia, que acolheu meus colegas e eu num grupo de estudos sobre filosofia africana. Além do grupo de estudos, fiz parte do projeto de extensão Alumiar, coordenado pela professora Cláudia Sanz. O “Alumiar: Práticas e reflexões acerca da imagem nos processos formativos” acontecia na Escola Classe Sonhém de Cima, uma escola rural próxima da região de Sobradinho. Nós utilizamos as tecnologias das mídias e das imagens para pensar uma educação transformadora e autônoma. O Alumiar não tinha no início um fundamento (porque nós negros somos fundamento, não recorte!) racial até a minha chegada. Eu sem dúvida causei confusão na cabeça daquelas crianças que não imaginavam que alguém como eu, negra de pele escura e cabelos crespos pudesse ser professora. Naquele momento eu percebi que precisava falar sobre raça e racismo

para aquelas crianças negras que não se reconheciam em mim e para as outras crianças também. Esse projeto foi crucial para que eu compreendesse a educação como um instrumento fundamental para a emancipação da população negra diaspórica e, após isso, me dediquei aos estudos e pesquisas sobre as relações raciais e pedagogia.

A educação infantil apareceu na minha trajetória acadêmica no último ano da graduação. Sempre quis ir pra área de educação de jovens e adultos, mas os projetos 4 fase 1 e 2 realizei na instituição de educação Infantil Centro de Ensino 01 de Brasília e foram experiências muito gratificantes, visto que os professores que observei estavam abertos a pensar projetos sobre raça e racismo com as crianças, o que contribuiu muito para o enriquecimento do meu trabalho por lá. Pesquisar sobre a convergência entre a educação infantil e raça é algo que compreendo como importante para pensar práticas pedagógicas que sejam anti racistas, ou seja, para além de ensinar sobre a história da população negra e africana e suas contribuições para nós enquanto brasileiros e valorizar essas raízes, penso que seja importante criar estratégias de como repensar os privilégios da branquitude e as estruturas hegemônicas.

Introdução

“O que você quer ser quando crescer?” Essa é uma pergunta comum direcionada às crianças pelos seus pais, professores, vizinhos, conhecidos, entre outros. Apesar de parecer inocente, ela revela um aspecto importante a respeito do imaginário coletivo social sobre os bebês e as crianças pequenas em nossa sociedade. Elas são encaradas como um “ainda não”, como um ser inacabado, que ainda não é, e só vai passar a ser quando crescer e for adulta. Partindo da perspectiva da história ocidental da infância, Philippe Ariès (1978) apresenta uma mudança na forma como as crianças foram encaradas. Na civilização medieval, por volta dos sete anos de idade, a criança passava a ser independente, começava a cuidar de si mesma e frequentava o mundo dos adultos como se fosse um deles. Essa perspectiva muda a partir dos interesses políticos dos eclesiásticos e higienistas moralistas que começaram a pensar no papel do Estado na Educação que garantisse uma população adulta produtiva e saudável.

Criam-se, então, as escolas e a família passa a ser responsável por garantir que as crianças, desde pequenas, estivessem nessa instituição, para aprender as lições moralistas. Neste momento, as crianças viram as *tábulas rasas*, sendo submetidas a uma hierarquia rígida e cheia de normas (ARIÈS, 1978). Essa concepção da infância permanece sustentada até os dias de hoje e faz com que as crianças e os bebês sejam constantemente invisibilizados e excluídos dos processos democráticos, ocupando sempre um lugar de objeto ou anexo, continuação dos pais e/ou da família. Se as crianças no geral são encaradas de forma subjugada e inferiorizadas, o que dizer então das crianças e infâncias que divergem da lógica hegemônica branca, em especial, as crianças negras e indígenas?

A formação da sociedade brasileira foi atravessada e demarcada pelo sistema escravista, pela colonização e pelo racismo que submeteu a população africana e afro-diaspórica a todo tipo de perversidade e sofrimento que reverberam continuamente, na forma como as pessoas negras são encaradas, fazendo com que essa população não consiga acessar plenamente a seus direitos e/ou políticas públicas. O racismo é um elemento que faz parte da estrutura da sociedade brasileira e, conseqüentemente, também afeta a construção da identidade dos bebês e das crianças, independente da cor ou do gênero. É na interação e socialização com a família, com a comunidade, com seus pares e com os adultos que as crianças se apropriam das regras, culturas, linguagens, hábitos e valores, assim como assimilam os preconceitos e estereótipos de raça, gênero, classe que estão intrínsecos na sociedade e, assim, elaboram os conhecimentos e concepções sobre si e sobre o mundo. É também nas instituições infantis e escolas que as crianças racializadas experimentam pela primeira vez as dores do racismo.

A Constituição Brasileira de 1988 garante que todas as crianças devem ser tratadas sem discriminação de origem geográfica, nem de cor da pele, traços de rosto ou cabelo, etnia, nacionalidade, gênero, deficiência física ou cognitiva, nível socioeconômico, classe social ou religião, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). Desta forma, é dever do Estado e compromisso da Educação infantil garantir a redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem-estar de todos, conforme art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal.

É sabido que, no Brasil, existe uma desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras. Além das desigualdades de acesso, também existem condições desiguais na qualidade da educação oferecida às crianças negras, transformando as

instituições infantis em um espaço que reproduz as desigualdades sociais. Pensando nisso, o Movimento Negro Brasileiro, na luta contra o preconceito, o racismo e as desigualdades raciais, conquistou, por meio de incidências na política pública, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, de 1996, e “torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino” (BRASIL, 2003) e a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui a obrigatoriedade da temática indígena.

Apresenta-se a infância, raça, as infâncias negras e a Educação afroperspectivada como principais conceitos utilizados para subsidiar este trabalho, localizando-os na educação infantil e nas instituições infantis. Além disso, é pontuado e destacado a importância das brincadeiras para o desenvolvimento pleno das crianças e dos bebês, uma vez que a brincadeira é um marcador importante da infância, contribuindo para sua experiência com o outro e com a comunidade ao seu redor, sobretudo no que diz respeito às práticas pedagógicas de professoras, educadores e/ou profissionais da educação.

Dialogando com as leis de Educação Infantil e a Lei nº 10.639/03, o presente trabalho tem por objetivo geral apresentar possibilidades metodológicas de brincadeiras africanas e afro-brasileiras para a Educação de bebês e crianças pequenas, especialmente, as cantadas, e por objetivos específicos problematizar processos educacionais racistas e discriminatórios na educação infantil, e difundir a afro perspectividade como metodologia que preserva a cultura e a memória africana e afro-brasileira na educação infantil focada nos bebês e crianças pequenas. Com isso, a ideia é sugerir subsídio para uma experiência (LARROSA, 2001) de construção simbólica das infâncias, tanto para os bebês quanto para as crianças pequenas. Neste sentido, apresento as brincadeiras cantadas africanas como metodologias práticas pedagógicas, onde a sua implementação, para além de cumprir a obrigatoriedade da lei de levar para as instituições infantis a temática africana e afro-brasileira, permite também uma reflexão para que profissionais da educação possam repensar de forma crítica as bases que sustentam suas práticas e metodologias pedagógicas na atuação em instituições infantis, sobretudo, com foco nas crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses.

Em seguida, apresento a afro perspectividade como uma das estratégias de superação à invisibilização dos bebês e das crianças pequenas nas práticas educacionais antirracistas, uma vez que a afro perspectividade compreende a educação de forma plural, contribuindo para que as crianças e os bebês – que são plurais – tenham ferramentas e criem estratégias para lidar

com os pluri-problemas do existir. Pensar uma educação pluriversal, antirracista e afroperspectivada significa uma educação que tem um pluriverso de perspectivas no seu construir.

Capítulo 1: Conceitos fundamentais e metodologia

Estrutura-se esse trabalho segundo alguns conceitos fundamentais: *infâncias*, *raça* e *infâncias negras* e o papel do brincar na educação para, assim, relacioná-los às brincadeiras cantadas africanas.

1.1 Infâncias

A invenção de uma história única e universal da humanidade é inerente à criação da Europa em razão do surgimento da colonização. Percorrer o Atlântico dizimando povos, escravizando pessoas e destruindo sistemas culturais não seriam suficientes para manter o status quo da soberania ocidental (COSTA, GROSFUGUEL, 2016). Para além da conquista de territórios, foi implementado um modo único de existir, como se não houvesse possibilidade de ser um indivíduo no mundo para além daquilo que a colonialidade dita. A ciência, a tecnologia, e tudo que atravessa a ideia de ser humano e suas epistemologias no ocidente estão embebidas disso. Costa e Grosfoguel (2016, p. 17) explicam que:

A partir do século XVI iniciou-se, portanto, a formação do eurocentrismo ou, como nomeia Coronil (1996), do ocidentalismo, entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial. Com base nesse imaginário, o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa. Sob esse outro é que se exerceu o “mito da modernidade” em que a civilização moderna se autodescreveu como a mais desenvolvida e superior e, por isso, com a obrigação moral de desenvolver os primitivos, a despeito da vontade daqueles que são nomeados como primitivos e atrasados (DUSSEL, 2005). Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o “inventaram” ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades.

Desta forma, a história da infância, que é mais difundida, também se dá sob a ótica ocidental. A infância não é apenas um conjunto de fatores biológicos e geracionais, mas uma construção social (SARMENTO, 2005, p. 367) Tendo como ponto de partida a sociedade medieval, Ariés (1978) relata que as crianças eram tratadas como adultos em miniatura o que

justificava que algumas atrocidades fossem feitas com elas, além disso, a taxa de mortalidade infantil era grande, visto que as crianças não recebiam a atenção e os cuidados específicos para suas necessidades. De acordo com Ariès (1978) a criança era considerada pequena até os sete anos. Aquelas que conseguiram sobreviver após isso já eram inseridas no mundo adulto. Com o tempo, a percepção das crianças enquanto adultos em miniatura começa a mudar a partir do que o autor chama de sentimento de infância que se deu por meio da paparicação e da moralização.

A paparicação refere-se ao sentimento da criança como ingênua e graciosa, e, assim, paparicá-las dava aos adultos a sensação de prazer e, sobretudo, de distração. Com a paparicação, as crianças passam a não mais estar nos mesmos ambientes que os adultos, e tudo o que elas faziam era entretenimento, como se fossem bichinhos ou animais de estimação. Montaigne, que foi um filósofo, escritor e humanista francês no século XVI, afirmava que as crianças eram como macacos, e não admitia que recebessem tanta importância e atenção, afirmando que isso as transformaria em malcriadas (Montaigne apud ARIÈS, 1978, p.101).

O segundo sentimento da infância se deu a partir de moralistas e educadores do século XVI e XVII e também sobre a influência da revolução industrial, momento em que houve mudanças nas percepções da construção da infância, compreendendo as crianças como “frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar” (ARIÈS, 1978 p. 105). As famílias passam a ter este sentimento também, de zelar pela infância, que antes era negligenciada, e entendem que a criança agora é parte da linhagem de família. A paparicação fica de lado, e surgem pesquisas no campo psicológico para compreender o que se passava no imaginário infantil e, sobretudo, qual seria a melhor maneira de educar as crianças para se transformarem em adultos morais e de bem.

Sarmento (2005, p. 367) aponta que “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”, o que determinou que as creches e escolas públicas fossem designadas como primeiras instituições modernas destinadas a um determinado grupo geracional. Mas não foi somente essa separação institucional que diferenciou a infância. Essa construção simbólica, que foi historicamente criada, promoveu um conjunto de exclusões das crianças dos espaços em sociedade, assim como uma imagem bastante negativa da infância:

A negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente). (SARMENTO, 2005, p. 368)

Isso significa que essa história da infância apresentada até aqui foi a que influenciou as relações sociais e o modo de funcionamento das instituições, especialmente no Ocidente. No entanto, as crianças não são uma invenção da Europa e não existe apenas uma infância. Como destacado anteriormente, tudo aquilo que se pretende universalizar é colonizador.

É importante destacar que a infância não é uma fase transitiva, mas uma categoria permanente na estrutura social (QVORTRUP, 2010). O espaço social da infância vai sempre se modificar de acordo com as relações e os valores de cada tempo, no entanto, a categoria infância é estrutural. Embora a categoria infância se modifique historicamente, ao mesmo tempo, ela é uma categoria fixa na estrutura social. Neste sentido, torna-se necessário fazer uma diferenciação entre essas duas categorias: criança e infância. A infância pertencendo “à criança” significa uma etapa da vida. Por ‘crianças’ compreende-se como um grupo plural, coletivo, harmônico, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’. (QVORTRUP, 2010, p. 635). Por fim, a ‘infância’ é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. (QVORTRUP, 2010, p. 635).

No que diz respeito aos bebês, é necessário compreender que não é possível defini-los considerando apenas fatores cronológicos ou biológicos, uma vez que assim como as crianças, seu crescimento e desenvolvimento também é afetado pelas vivências e experiências culturais. Por muito tempo os bebês foram considerados apenas como seres imaturos, frágeis e incapacitados, no entanto, “os bebês também são pessoas potentes no campo das relações sociais e da cognição” (BARBOSA, 2010, P. 02). BARBOSA (2010) especifica que:

Os bebês possuem um corpo onde afeto, intelecto e motricidade estão profundamente conectados e é a forma particular como estes elementos se articulam que vão definindo as singularidades de cada indivíduo ao longo de sua história. Cada bebê possui um ritmo pessoal, uma forma de ser e de se comunicar. (BARBOSA, 2010, P. 02)

O cuidado é extremamente importante para as práticas dos profissionais de educação com os bebês, sobretudo porque eles dependem dos adultos. No entanto, para além do

cuidado e das necessidades biológicas é necessário considerar que os bebês se desenvolvem e criam potencialidades desde o nascimento a partir da interação com os adultos.

Eduardo Galeano destaca que “entre todos os refêns do sistema, são elas [as crianças] que vivem em pior condição, a sociedade as espreme, vigia, castiga e às vezes mata: quase nunca as escuta jamais as compreende”. (GALENO, 2007, p. 13) Se historicamente os bebês e a pequena infância no geral foram excluídas e silenciadas nos processos de construção da sociedade ocidental, quiçá foram aquelas crianças e infâncias que divergem da lógica hegemônica branca, em especial, as crianças negras e indígenas. Pensar infâncias no plural é recusar uma concepção uniformizadora da infância. “É levar em consideração que as crianças são indivíduos com especificidades biopsicológicas que também são atravessadas pelas questões sociais que as cercam, bem como a classe social, raça, etnia, gênero, o local geográfico onde vivem, a cultura, alimentação, entre outros”. (SARMENTO, 2005, p. 371).

1.2 Raça

Raça é compreendida como “construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, as sociedades latino-americanas, em especial, a brasileira” (GOMES, 2012, p. 127). O conceito de raça está vinculado às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Aníbal Quijano (2005) argumenta que as identidades antes da colonização da América se davam a partir da origem geográfica, ou seja, o que antes eram considerados, por exemplo, povos Yoruba, Igbo, Bantu, se tornaram “os negros”, assim como os povos Guarani, Ianomami, Guajajara e outros, se tornaram “os índios”. Na medida em que as relações sociais começaram a se configurar a partir da dominação, criou-se também um sistema de hierarquia baseado nas raças. O autor complementa que

A raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (QUIJANO, 2005, p. 230).

Em se tratando do contexto brasileiro, os povos africanos que foram sequestrados para essas terras têm uma enorme e inegável contribuição naquilo que é chamado de “cultura popular brasileira”. Aqui usa-se os parênteses posto que, assim como Lélia Gonzalez (1988, p.70) explicita, compreende-se que o próprio termo “cultura popular” é uma forma de

descharacterizar a africanidade existente nos hábitos brasileiros mais seculares, como as danças, a alimentação, vestimenta entre outros. Em sua pesquisa publicada no livro “A unidade cultural da África Negra” Cheikh Anta Diop (1959) identifica que, apesar da diversidade de povos, culturas, línguas e costumes do continente, existem atributos que são comuns à civilização “Negro Africano”(DIOP, 1973, p. 23). Parte dessa unidade foi trazida para cá, por meio dos africanos escravizados que em forma de resistência na diáspora e impedidos de reproduzir aquilo que aprenderam no continente, ressignificaram suas existências a fim de não perder por completo peculiaridades da matriz africana, como bem pontua Gonzalez (1988): “enquanto descendentes de africanos, a herança africana sempre foi a grande fonte revivificadora de nossas forças” (GONZALEZ, 1988, P. 78) Ainda sobre as contribuições do continente africano para a construção do Brasil, GONZALEZ escreve no bom e velho “pretuguês”, termo que ela cunhou para mostrar que o português falado nessa diáspora brasileira é atravessado por elementos africanos:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erros dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí fora. Não sacam que tão falando pretuguês. E por falar em pretuguês, é importante ressaltar que o objeto parcial por excelência da cultura brasileira é a bunda (esse termo provém do quimbundo que, por sua vez, e juntamente com o ambundo, provém do tronco linguístico bantu que “casualmente” se chama bunda). E dizem que significante não marca... Marca bobeira quem pensa assim. De repente bunda é língua, é linguagem, é sentido é coisa. De repente é desbundante perceber que o discurso da consciência, o discurso do poder dominante, quer fazer a gente acreditar que a gente é tudo brasileiro, e de ascendência européia, muito civilizado, etc e tal. Só que na hora de mostrar o que eles chamam de “coisas nossas”, é um tal de falar de samba, tutu, maracatu, frevo, candomblé, umbanda, escola de samba e por aí fora. Quando querem falar do charme, da beleza da mulher brasileira, pinta logo a imagem de gente queimada da praia, de andar reboativo, de meneios no olhar, de requieiros e faceirices. (GONZALEZ, Lélia, 1988, p.238)

O povo brasileiro como um todo é marcado pela influência das culturas do continente africano, sobretudo as pessoas negras descendentes desses escravizados africanos são marcados pelo racismo, e isto também vale para a representação das crianças e infâncias negras.

1.3 Infâncias negras

Para conhecer um pouco da história da infância negra brasileira é necessário resgatar fontes como as pinturas, a literatura, a imprensa, diários, e outros agentes documentais do Brasil oitocentista. De acordo com Jovino (2015) às mulheres negras que circulavam pelos espaços urbanos carregavam as crianças consigo, seja por serem pequenas e estarem amarradas no corpo, como aquelas que eram pequenos vendedores e/ou ajudavam carregando os equipamentos dessas mulheres que trabalhavam na cidade. Jovino (2015) conta que:

No espaço das ruas, algumas crianças poderiam experimentar sensações, produzir e fruir na interação com os pares e mesmo com adultos. Distanciadas um pouco de limitações, proibições ou obrigações, sozinhas ou como acompanhantes de diversas mulheres no trabalho urbano do dia a dia, ou ainda em datas especiais, os folguedos infantis poderiam ter algum espaço na vida das crianças negras, inclusive as escravizadas. (JOVINO, 2015, p. 172)

Debret (1989, p. 136) faz um registro interessante sobre crianças negras no carnaval carioca, no qual aparece um dos aspectos mais importantes da construção da identidade das crianças, a brincadeira:

A negra sacrifica tudo ao equilíbrio de seu cesto, já repleto de provisões que traz para seus senhores, enquanto o moleque, de seringa de lata na mão, joga um jacto de água que a inunda e provoca um último acidente nessa catástrofe carnavalesca. Sentada a porta da venda, uma negra mais velha ainda, vendedora de limões e de polvilho (...) segura dinheiro dos limões pagos adiantado, que um negrinho, tatuado voluntariamente, com barro amarelo, escolhe como campeão entusiasta das lutas em perspectiva. Perto deste e da porta pequena da venda, outro negro, orgulhoso da linha vermelha traçada na testa, adquire um pacote de polvilho a um pequeno vendedor de nove a dez anos. (DEBRET, 1989, p. 136)

Jovino (2015) destaca que este relato descrito por Debret evidencia aspectos da cultura da infância negra, de forma que a interação com o mundo perpassa as singularidades e a forma como essas crianças usufruíam dos espaços da rua para experimentar algumas sensações mesmo em contexto de escravizadas.

No que diz respeito às crianças negras no contexto da educação infantil, é importante salientar que historicamente no Brasil foi negado à população negra o acesso à educação formal. A constituição de 1824 estabelecia que:

Art. 6. São cidadãos Brasileiros

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviços de sua Nação.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Cívicos, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos. (BRASIL, 1824).

A constituição de 1824 garantia instrução primária aos cidadãos brasileiros, no entanto, as pessoas negras não eram consideradas cidadãs brasileiras. O Decreto n. 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854 diz:

Art. 69. Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequenta as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1824).

Além de impedir a matrícula das pessoas escravizadas, o Estado não esconde sua visão racista, colocando a população negra na mesma “categoria” de pessoas com doenças contagiosas.

Por causa desses impedimentos, a educação das crianças negras nesse período se deu por meios informais, nas casas grandes de algumas fazendas ou por escravizados letrados no interior das senzalas. Nem todas as pessoas escravizadas agiram de forma radical como Zumbi, o que não significa que ficaram passivas a escravidão, pelo contrário, outras estratégias de sobrevivência foram criadas e que também culminaram na libertação da população negra escravizada.

Aprender português e ser letrado era uma destas estratégias, pois assim poderiam falsificar suas cartas de alforria e de seus pares, conseguir se comunicar por meio de cartas ou da imprensa negra, identificar outras pessoas escravizadas nos anúncios de jornal, podia significar também uma ascensão social e econômica. No cenário urbano, alguns escravizados desempenhavam funções de trabalho na rua, desde comércio até nos setores industriais e domésticos. Eram carpinteiros, pintores, quitandeiras, barbeiros, entre outros (SILVA, 2000). Para desempenhar estes serviços para seus senhores, estes eram obrigados a falar português:

Mediante ameaças e violência física, transformavam os escravos boçais em criados falantes de português – pelo menos superficialmente. Porém, um motivo para a aparente “facilidade” com que muitos africanos aprendiam o português era porque ainda eram crianças e adolescentes quando chegavam à cidade. Os menores, de cinco ou seis anos, dominavam a língua com maior facilidade; os anúncios de

jornais que fornecem a idade e informação de língua revelam quão fluentes os jovens africanos ficavam depois de um breve período de tempo. Por exemplo, o fugitivo Simão Ganguela, com cerca de dez anos de idade, era capaz de falar português muito bem depois de apenas sete ou oito meses vivendo com seu senhor. (KARASCH, 2000, p. 293-294)

Aqui, Karasch (2000) destaca um papel importante que as crianças negras escravizadas desempenhavam, visto que aprendiam a língua mais rápido, elas eram responsáveis por ensinar aqueles recém-chegados, tanto adultos quanto crianças que ainda não falavam o português. As crianças negras escravizadas ganham aqui um papel de destaque e protagonismo, sendo elas as responsáveis por realizar a mediação entre as pessoas.

Ao transitar entre a senzala e a casa grande, entre a casa e a rua, e entre as línguas, preenchia espaços não só linguísticos, mas também socioculturais entre eles. Demartini (2001 p. 138) chega a considerar a possibilidade de que as crianças brancas fossem introduzidas nas práticas de leitura pelos negros e seus filhos, no final do século XIX, e mais, que “[...] a vontade de aprender a ler da criança branca estivesse ligada às relações de amizade com crianças negras e o papel de alfabetizadores que muitos negros desempenharam em várias famílias, sem que lhes tivessem sido reconhecida esta função”. (JOVINO, 2015, p. 211)

Novamente reforça-se o desconhecimento por muitos e muitas das histórias de liberdade negra no Brasil oitocentista. As pessoas negras sempre lutaram pela educação de suas crianças, muito antes de qualquer pesquisador ou pesquisadora da academia. Por exemplo, em 1854 o professor Prettextato de Passos e Silva abriu a Escola de “Meninos da Cor Preta”. As autoridades da Corte portuguesa desconfiaram que a escola era uma maneira dos escravizados se encontrarem para tramar alguma rebelião, o medo de que o Brasil pudesse se tornar um novo Haiti era muito grande. A Inspetoria Geral da Instrução Pública da Corte exigia que os professores realizassem uma prova de capacidade e moralidade para saber se estavam aptos para exercerem esse cargo. Com a assinatura da comunidade e dos pais das crianças, foi submetida à corte uma série de abaixo assinados solicitando que a casa do professor, que acabou se transformando em uma instituição para “meninos de cor preta” fosse reconhecida e pudesse funcionar com Prettextato como educador a frente deste projeto (SILVA, 2015).

Nós abaixo-assinados, pais dos discípulos entregues ao particular professor de Instrução Primária, Sr Prettextato dos Passos e Silva, imploramos ao Exímio Sr. Conselheiro do Estado, Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária, a continuação de sua aula particular, e declaramos estar satisfeitos com o ensino que o

dito senhor tem aplicado aos nossos filhos até a presente data, e bem assim o desvelo e carinho com que sempre os tratou (SILVA, 2015, p. 123)

De fato, a experiência afro-diaspórica não se limitou aos locais sobrepujados pela narrativa histórica. A liberdade e as experiências de liberdade foram presentes nas vidas das crianças negras e dos adultos negros por todo o continente em todas as épocas que estivemos neste território.

1.4 A Afroperspectividade na Educação Antirracista

Para superar o contexto de defasagem de metodologias para uma Educação Infantil antirracista e pluridiversa, Rosenberg (1997) já apontava, nos anos 1990, a insuficiência de estudos, pesquisas e artigos acadêmicos sobre raça e crianças pequenas. A pesquisadora associa esse fenômeno primeiro ao fato de que, no geral, as pesquisas sobre raça são escassas. Além disso, as atenções eram mais voltadas aos fracassos escolares e, por isso, os interesses se concentravam nas crianças maiores visto que "infância, no Brasil, via de regra, começa entre 5 e 7 anos, e exclui os bebês. Para as crianças maiores fala-se em educação; para os bebês, em desenvolvimento" (ROSEMBERG, 2012, p. 17). Historicamente, na sociedade brasileira as creches foram projetadas para os bebês filhos de mulheres negras escravizadas que nasceram libertos. Rosenberg (2012) traz a informação que

O primeiro texto sobre creche de que se tem notícia no país foi publicado na revista "A mãe de família", em 1879, por um médico afeto à roda dos expostos (doutor Vinelli), preocupado com o destino de crianças filhas de mães escravas. A história da creche no Brasil mantém essa marca de origem, bem como a identidade de seus profissionais. (ROSEMBERG, 2012, p. 18)

Isso significa que o silenciamento dos bebês nas pesquisas acadêmicas e reflexões sobre a educação infantil é considerado um ato discriminatório e racista, uma vez que esta instituição foi inicialmente pensada para os bebês negros e negras que são, inclusive, o público majoritário nas creches públicas e conveniadas até hoje.

Uma das maneiras de superar a invisibilização dos bebês e das crianças pequenas na luta antirracista é pensar a educação afroperspectivada, que por sua vez tem a afrocentricidade como referência. A afrocentricidade é uma "perspectiva filosófica associada com a descoberta, localização e realização da agência africana dentro do contexto de história e

cultura” (ASANTE, 2014, p. 4). Isso significa que toda ação que perpassa a afrodíaspóra precisa ter seu fundamento nas experiências e elaborações oriundas dessa mesma população (NJERI, 2019, p. 8). A pesquisadora Njeri (2019) destaca que

Uma pedagogia afrocêntrica e afro-perspectivada não tem caráter excludente, pois busca na natureza xenofílica negra-africana (DIOP, 2014) a base e paradigma para o relacionamento social. Sendo assim, ao empregá-la no processo educacional, deve-se também fazer o exercício de deslocamento para o eixo civilizatório africano e afro perspectivá-lo a partir da experiência da territorialidade afrodiaspórica, em específico, afro-brasileira. (NJERI, 2019, p. 10)

Desta forma, a pedagogia afroperspectivada pensando realidade afro-brasileira dá suporte à linha de resistência na luta contra o racismo e o genocídio, e produz uma educação que “contribua para alcançar orgulho, equidade, poder, riqueza e continuidade cultural para os africanos na América e outros países.” (MADHUBUTI, 1990, p. 11).

Noguera (2012) cunhou, a partir dos pensamentos filosóficos afro perspectivados, o termo pedagogia da pluriversalidade. Este conceito se aproxima do que Paulo Freire chamou de Pedagogia do Oprimido. Partindo da crítica que o próprio pedagogo reconhece (FREIRE, 1994, p. 89), pensar “oprimido e opressor” sem necessariamente dar nome às opressões e destacando as classes sociais torna-se vago no olhar pluriversal, por isso, a pedagogia da pluriversalidade amplifica o termo oprimido e “reconhece as modificações e reacomodações das relações de poder e do modo como atores e atrizes entram em cena nas disputas em torno dos cânones, dos currículos, dos critérios de exame e afins” (NOGUERA, 2012, p. 71). Em resumo, a educação para além de antirracista e afroperspectivada, precisa ser também pluriversal. O conceito de pluriversal/pluriversalidade nos convoca para a inclusão, pois existem “vários universos culturais e não um sistema único de centro e periferia” (NOGUERA, 2012, p. 34), mas, sim, um sistema policêntrico onde os centros e as periferias podem convergir, serem equivalentes em suas construções políticas.

É um desafio se desprender das amarras do Ocidente para compreender infâncias, crianças, tempo, História, cultura, língua, política, economia, tecnologia e ciência na perspectiva africana, afro diaspórica e não-brancas no geral, no entanto, isso deve ser feito, porque tornará a socialização das crianças nos espaços infantis menos traumáticos e mais igualitários, visto que a identidade cultural racializada deve ser praticada para que crianças não brancas não se tornem cópias mal diagramadas da “branquitude cidadã do mundo

ocidental.” (NJERI, 20119, p.6). Neste sentido, para compreender a infância de crianças negras é necessário redimensionar o olhar, a posição de adulto, buscar superar a colonização de nossas mentes pelo universo europeu e fazer o movimento do pássaro Sankofa (SOUZA, 2012, p. 41-2). Sankofa é um adinkra representado por um pássaro que volta sua cabeça à cauda e é traduzido como retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro. Ou seja, quando a autora SOUZA (2012) cita Sankofa ela reitera a necessária busca constante nos valores africanos e afro-brasileiros do passado, para pensar o presente e criar estratégias de sobrevivência e manutenção da comunidade negra no futuro. Uma das formas de voltar os olhares para o passado e, ao mesmo tempo, para o presente, é compreender como os povos Ioruba/Bantus e afro brasileiros compreendem as crianças, por exemplo. O candomblé é uma religião brasileira que tem matriz africana (Ioruba/Bantu), uma forma que as pessoas escravizadas encontraram de resistir às mazelas da escravidão por meio da espiritualidade e, ao mesmo tempo, uma estratégia de manter viva a memória e signos do continente africano. No candomblé da nação Ketu as crianças são deidades (ibeji) e podem também ter um papel importante como intermediárias entre o Orun (Terra) e o Aiyé (Céu). Ora, se no continente africano e na diáspora africana no Brasil cultuam-se Crianças Deuses, não faz sentido acreditar que outras crianças semelhantes a elas seriam diferentes, ou não merecessem ser tratadas com o mesmo respeito. Essa concepção da infância tem a ver com a Construção de valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros (DIOP, 1974; TRINDADE 2011).

O conceito de infância para a afro perspectividade parte da noção de que a infância significa um sentido humano, ao lado de olfato, visão, paladar, tato e audição. Infância seria justamente a possibilidade de produção de cosmo-sensações inéditas diante dos desafios da vida (NOGUERA, 2019). “A infância é o que torna possível a todos os seres vivos criar novos modos de vida. O que empobrece a vida é justamente a substituição da infância, a saber: o adultescimento.” (NOGUERA, 2019, p. 63)

Há um provérbio congolês que diz “*KÓNGO, MWÁNA MU NTÛNDA, ZITU KLA MÛNTU MOSI; KU MBAZI, WA BABÓNSONO*” (“Uma criança no útero da mãe é responsabilidade de uma pessoa; uma vez que tenha nascido, ela pertence a todos (na comunidade)”). Se a comunidade se responsabiliza pela criança desde o nascimento, então, esse cuidado também é destinado aos bebês e às crianças pequenas. Este é mais um

entendimento de princípio africano que pode ser aplicado no contexto da educação infantil brasileira.

1.4 Localizar os conceitos fundamentais

Os conceitos de *infância e raça* estão presentes nos estudos sobre a Educação Infantil, uma vez que a concepção que se tem das crianças pequenas e das infâncias (que são atravessadas pelas questões raciais) é o que determina a forma como as instituições infantis são organizadas de acordo com o tempo e o espaço. A Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e entende que Educação Infantil é uma etapa integrante da Educação Básica, na qual as crianças de até 3 anos são atendidas nas creches e as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, e que caracteriza a educação da criança de 0 a 6 anos em instituições de “educação e cuidado” (BRASIL, 1998, v.1, p.23).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB, historicamente no Brasil, a partir do século XIX, as creches e pré-escolas são inseridas nas políticas de atendimento à infância, e sua construção foi atravessada por uma distinção em relação a classe social das crianças e, conseqüentemente, refletiu “nas concepções sobre educação das crianças em espaços coletivos” (BRASIL, 2013). Deste modo, entendia-se o cuidar como “atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças mais pobres, e o educar como experiência de promoção intelectual reservada aos filhos dos grupos socialmente privilegiados” (BRASIL, 2013, p.81) Por muito tempo a educação infantil foi negligenciada no âmbito das políticas públicas pela ausência de investimento e não profissionalização da área.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) declara a garantia da educação infantil como direito humano e social de todas as crianças, que devem ser tratadas sem discriminação de origem geográfica, nem de cor da pele, traços de rosto ou cabelo, etnia, nacionalidade, gênero, deficiência física ou cognitiva, nível socioeconômico, classe social ou religião, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). A LDB também reconhece a importância da família, da comunidade, dos movimentos sociais e manifestações culturais como sendo parte dos processos de educação das crianças (Lei nº 9.394/96, art. 1º), no entanto a lei deixa nítido o caráter institucional da Educação Infantil,

estabelecendo as creches e pré-escolas como sendo o espaço para educação formal e tendo um papel educacional distinto desses outros contextos domésticos de educação. Isso significa que cada demanda tem o seu lugar conforme sua institucionalidade.

Ainda que as instituições adotem nomenclaturas como Centros de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Núcleo Integrado de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil, ou nomes fantasia, destaca-se que a estrutura e funcionamento do atendimento às crianças deve garantir que essas unidades sejam espaços de educação coletiva. De acordo com Silva e Araújo (2009) os espaços, no que diz respeito às instituições de educação infantil, não podem ser minimizados ao físico, mas antes como ambiente das múltiplas dimensões humanas e suas expressões. O ambiente, por sua vez, é o conjunto desse “espaço físico e das relações que aí se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais das pessoas envolvidas no processo.” (SILVA; ARAUJO, 2009, p. 47). E por isso não existem espaços físicos ou materiais que sejam neutros uma vez que ali estão contidos sentimentos, relações de poder, intenções pedagógicas, emoções, etc. A própria arquitetura é um discurso que revela um sistema de valores. Os conceitos de espaço e lugar estão sempre relacionados, visto que o espaço se transforma em lugar na medida em que o conhecemos e inserimos valores e sentimentos, “assim, o espaço abstrato, imaginário se torna o lugar de ação” (SILVA; ARAUJO, 2009, p. 48).

A pedagoga Rosenberg (2012) salienta uma preocupação na forma como a creche e a pré-escola são encaradas. A autora percebe a pré-escola (que atua com crianças de 4 a 6 anos) se tornando cada vez mais próxima de uma institucionalização e formalização assemelhando-se ao ensino fundamental e se distanciando da educação infantil. No que diz respeito à creche (que atua com crianças de 0 a 3 anos), existe uma relutância em considerá-la parte do sistema educacional sendo atribuída sempre ao papel da informalidade. Neste sentido, é importante distinguir o que é educação infantil e escola, e quais são os papéis que ambas desempenham na sociedade ocidental contemporânea:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade. (ROCHA, 2001, p. 31)

Criança não é aluno, desta forma, na medida em que a escola foca no ensino e no conhecimento como acúmulo de conteúdos divididos em matérias e/ou disciplinas fornecidas em aulas, a educação infantil, por outro lado, trabalha com a construção da identidade das crianças e dos bebês por meio das muitas linguagens infantis como a brincadeira, a fantasia, imaginação, desenhos, entre outros (ROCHA, 2001). De acordo com o artigo quinto da Política Nacional de Educação, a alfabetização deve ser realizada a partir dos seis anos, no primeiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019). Isso significa que, por lei, não cabe à educação infantil a alfabetização ou o letramento, sobretudo respeitando as especificidades etárias e sem “antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009. P. 05). Mas isso não significa uma hierarquia de importância de saberes entre as instituições infantis e a escola, ou que as crianças vão despreparadas para o ensino fundamental. É um equívoco limitar a educação ao ensino (ROCHA, 2001).

1.5 A importância das brincadeiras para a Educação Infantil.

Para muitos, a brincadeira na Educação Infantil é somente uma forma de entreter as crianças, no entanto, as crianças aprendem brincando, socializando com seus pares e com os adultos. O Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabelece que a brincadeira é um eixo estruturante nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas. Ainda sobre o brincar, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) informa que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Na brincadeira as crianças conseguem assimilar os elementos de que são apresentadas nos espaços de Educação Infantil, isso lhes dá recursos para que suas fantasias se aproximem ou não da realidade, constroem um mundo de possibilidades através da imaginação, desenvolvem um domínio de saberes que são significativos para si e para seus pares infantis. Boa parte do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças e dos bebês ocorrem a partir

das brincadeiras, desta forma, o brincar ocupa um lugar central na forma de agir a respeito da realidade e da interação com outros sujeitos. Conforme as crianças e os bebês vão crescendo a forma de brincar se amplia, acrescentando regras e normas que possibilitam outras experiências lúdicas e construção de novos conhecimentos, como a negociação, controle de emoções, tomada de decisões, criação de estratégias, respeito com outros colegas entre outras coisas. As crianças e os bebês desenvolvem e aprimoram a criatividade por meio das brincadeiras, e a criatividade é uma excelente ferramenta para solucionar problemas ou lidar com situações diversas. De acordo com Vigotsky (1987):

O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. (VIGOTSKY, 1987, p. 35)

Desta forma, oportunizar espaços em que a criança e o bebê podem se expressar livremente, dando-lhes estímulos e atenção adequada em suas práticas criativas brincantes é proporcionar um desenvolvimento infantil pleno. As construções simbólicas das crianças não se dão apenas com a reprodução de gerações anteriores, mas elas produzem conhecimento diferente do conhecimento dos adultos na socialização com seus pares e nas brincadeiras. É assim que nascem as culturas infantis (SARMENTO, 2004). A brincadeira em si é uma experiência cultural, visto que a partir dela as crianças e os bebês se reconhecem enquanto parte de um grupo social. Cada país, cidade, estado, ou bairro tem as suas próprias brincadeiras que dizem respeito muitas vezes à forma como aquela determinada sociedade/comunidade vive. Por meio da brincadeira, são repassados valores, expressões, linguagens, habilidades e conhecimentos que fazem parte da lógica da cultura e/ou do povo em que essas infâncias estão inseridas.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida (BORBA, 2006, p. 47)

Assim sendo, na educação infantil e nas instituições infantis é papel dos professores e profissionais da educação apresentar para as crianças e os bebês as diferentes linguagens e expressões artísticas, como vídeos, filmes, música, poemas, fotografias, teatro, artes plásticas,

etc, possibilitando a apropriação de conhecimentos sobre o mundo, resgatando brincadeiras tradicionais de seu meio social e comunidade. Além disso, as salas e ambientes frequentados pelas crianças e bebês nas instituições infantis precisam ser acolhedores, disponibilizando brinquedos e ferramentas adequadas para estimular a criatividade infantil, “Os espaços devem ser alegres, aconchegantes, acolhedores, desafiadores e flexíveis, de forma a se constituírem como lugares abertos para a experimentação e as relações sociais” (BORBA, 2006, p. 52) É importante destacar que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, ou seja, opressões como o racismo e/ou preconceito racial estão presentes na forma como as crianças se relacionam. Este é um dos motivos pelo qual o movimento negro brasileiro lutou pela implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira de 20 de dezembro de 1996 incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira'. O art. 26-A da lei estabelece que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, é obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, e propõe em seus artigos primeiro e segundo respectivamente que:

- O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;
- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e Histórias Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A aprovação da lei significa uma mudança de postura dos profissionais de educação em relação às práticas pedagógicas e sua relação com a diversidade, neste caso, representado pela população negra. A lei 10639/03 é uma conquista decorrente da luta dos Movimentos Negros brasileiros que compreendem a educação como uma ferramenta primordial na luta contra o racismo e a favor de uma sociedade mais justa.

De acordo com Gomes (2010, p.20):

É nesse contexto que a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa. As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de avaliação e têm caráter

emergencial, sobretudo no momento em que entram em vigor. Elas podem ser realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc.

Essa compreensão da lei desmistifica a crença de que as ações afirmativas são cabíveis apenas no ensino superior e/ou por meio de políticas de cotas. A legislação e o cumprimento dela estimula uma transformação nas instituições infantis do Brasil, uma vez que ela possibilita o reconhecimento dos saberes africanos e afro-diaspóricos, como também o respeito pelas diferenças e rompimento com o silêncio sobre a realidade do continente africano e de afrodescendentes. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o direito à educação perpassa “pelo atendimento democrático da diversidade étnico-racial e por um posicionamento político de superação do racismo e das desigualdades raciais” (GOMES, 2010, p. 20). É importante considerar que se a Lei nº 10.639/03 altera a LDB, ela não se trata de uma simples lei, “mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional” (GOMES, 2010, p.21). Fazer com que seja obrigatório o ensino da história africana e afro-brasileira por meio de uma lei é o reconhecimento do estado brasileiro frente ao racismo e as desigualdades sociais que acometem as crianças e bebês negros e negras. Além de romper com a neutralidade na educação básica, também é uma forma de corrigir as consequências perversas da escravidão que, conseqüentemente, coloca a população negra, incluindo as crianças, às margens da sociedade. Espera-se que esta ação afirmativa se consolide de forma que seja natural o uso da lei no imaginário pedagógico e ações educacionais.

1.5 Campo de pesquisa e metodologia de pesquisa

No que diz respeito às principais teorias, retoma-se a discussão que vivemos sob a ótica de um sistema em que quanto mais a pessoa, em todas as suas fases da vida se aproxima/se distancia dos padrões hegemônicos, mais ou menos humana ela é de acordo com as dinâmicas ocidentais. É preciso destacar que este texto entende o ocidente “como anglo-eurocêntrico, composto, sobretudo, pelas grandes potências européias como Inglaterra, França, Alemanha e Bélgica, e pelos Estados Unidos da América” (NJERI, 2019, p. 5.).

As pessoas negras e não-brancas sentem esses aspectos da desumanização muito cedo, logo na primeira infância, e as instituições infantis costumam ser o primeiro lugar dessa experiência dolorosa. Aqui se usa a palavra “experiência” não com o significado de acúmulo

de vivências ou excesso de informação, mas como aquilo que nos atravessa, cria sentido e causa mudança (LARROSA, 2001, p.21).

A doutora em educação Eliane Cavaleiro (1998), identificou em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, que as crianças negras são as que recebem pouca ou nenhuma atenção nas salas de educação infantil, tampouco são elogiadas pelo seu desempenho. Nos espaços de circulação das crianças nas instituições geralmente não existem cartazes, figuras ou desenhos que representam uma diversidade étnica. Apesar das instituições de educação infantil serem idealizadas como espaços “neutros”, as e os profissionais da educação não se atentam às suas práticas racistas. Muitos educadores se referem às crianças não-brancas de forma racializada: “a moreninha”, “a escurinha”, “a clarinha”. “a indiazinha”.

No que diz respeito à literatura infantil, Araújo (2018) destaca em suas pesquisas que o racismo está presente na literatura endereçada às crianças desde os primórdios da criação desse gênero literário. A pesquisadora identifica uma ocorrência na representação negativa das pessoas negras, associadas a personagens idosos que assumem posição de servidão e que por vezes tinham seu intelecto associados às crianças como se estivessem no mesmo nível cognitivo. Além disso, os corpos negros são representados de forma animalizada (ARAÚJO, 2018, p. 65). Outra referência sobre representação negra na literatura infantil é a pesquisa de Rosemberg (1985) que analisou 168 livros destinados a crianças e jovens entre os anos de 1955 e 1975, e as características presentes nos personagens negros e negras são atrelados a feiura, perversidade, sujeira, tragédia, escravidão, a mulher negra associada ao estereótipo de empregada doméstica, entre outros (ROSEMBERG, 1985).

A pesquisa de Luciana Alves (2010) é uma das poucas que abordam a branquitude na infância e isso se deu através dos relatos das pessoas entrevistadas. Uma das características apresentadas pela autora é o fato de que as crianças negras estavam sempre rodeadas de muitas crianças brancas, sendo na maioria das vezes as únicas nos espaços educacionais e isso tanto em intuições públicas quanto particulares. A autora destaca que as crianças brancas eram favorecidas em relação à posição socioeconômica e também eram consideradas comportadas pelas professoras. A diferenciação de tratamento se dava inclusive nos espaços físicos, as crianças brancas sentadas na frente e as crianças negras sempre no fundo. Além disso, até na participação das atividades era possível perceber o racismo, visto que as crianças

brancas eram as que participavam mais em eventos e apresentações sendo sempre as protagonistas e tendo lugar de destaque.

Todas essas pesquisas revelam que as experiências vividas dentro das instituições infantis, que muitas vezes se dão por piadas, humilhações e falta de representatividade nos espaços infantis, contribuem para que as crianças que não estão dentro dos padrões hegemônicos criados pelo ocidente se sintam fracassadas, subjugadas e isso se reflete na autoestima delas e na forma como encaram o mundo. Não será possível romper com o sistema de opressão contra as pessoas negras e racializadas em nossa sociedade ou garantir uma participação justa de negras e negros na educação se as lógicas do racismo continuarem perpassando a construção da identidade das crianças dentro dos espaços infantis, por isso a importância e urgência de práticas pedagógicas e brincadeiras voltadas para uma educação antirracista e plural, baseadas na representatividade da imagem e referência negra positiva e consciente através da história, corporeidade, dos afetos, da ancestralidade e da memória.

Metodologicamente o presente trabalho utiliza-se da Pesquisa Bibliográfica baseando-se em referências teóricas já publicadas como fonte de estudo e leitura que serviram tanto para o fundamento teórico, como para desenvolvimento da pesquisa. De acordo com o autor FONSECA, "a pesquisa bibliográfica, é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites" (FONSECA, 2002, p. 32). Nas buscas por artigos e pesquisas que dialogassem com educação infantil e as perspectivas étnico-raciais no contexto das brincadeiras infantis encontrei o livro "Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural" (CUNHA, 2016). A partir desse material, busquei também por meio de pesquisas na internet e na plataforma digital *Youtube*, vídeos e livros que dialogassem com a temática de jogos e brincadeiras africanas.

Observando os vídeos de como as brincadeiras são desenvolvidas percebi as diversas possibilidades de aplicá-las na educação infantil e como este poderia ser um material de apoio importante para profissionais de educação que tem compromisso em repensar e subverter as lógicas ocidentais praticadas nas instituições infantis. Portanto, listei as brincadeiras, o modo de brincar-las e trouxe reflexões e práticas que podem ser adaptadas de acordo com as necessidades de quem lê.

Capítulo 2: Brincadeiras africanas cantadas para crianças pequenas e bebês

De acordo com Brougère (1998) e Luckesi (2002), a ludicidade é uma experiência subjetiva que está sustentada pelas relações sociais e culturais, desta forma, o lúdico e a brincadeira não se dão no vazio. Assim sendo, abordar a ludicidade das brincadeiras africanas significa se referenciar dos valores, linguagens, ritmos, histórias, em suma, pelas culturas negras e suas mais diversas expressões. Essas brincadeiras e ludicidades africanas e afro-brasileiras revelam uma característica muito forte de resistência de um povo que apesar da escravidão, criou possibilidades de experimentar o mundo para além do sofrimento. Nas brincadeiras africanas apresentadas neste artigo podemos observar algumas características que se assemelham entre elas, como por exemplo o fato de que as brincadeiras em maioria são realizadas de forma coletiva e colaborativa, exigindo uma capacidade de cooperação para que o jogo se torne divertido, ainda que este seja competitivo. Outro aspecto que caracteriza essas brincadeiras é o fato de que exigem uma criatividade das crianças e dos bebês uma vez que são utilizados recursos simples, do próprio meio ambiente ou descartáveis. Além disso, elas são organizadas a partir de um ritmo e de uma coreografia, trabalhando todo o corpo e o movimento, o que transforma “a dança e a musicalidade como elementos de diversão, prazer e autoconhecimento” (CUNHA, 2016, p. 24). Desta forma, é papel do professor, educador e/ou profissional da educação problematizar estes elementos, conhecer para apresentar as narrativas e as histórias por trás daquela brincadeira africana, e sobretudo, os esforços e vivências da diáspora africana no Brasil:

Reconhecer, valorizar e positivar a ancestralidade africana, que caracteriza o povo brasileiro, permite aos alunos se perceberem herdeiros dessa cosmovisão e próximos culturalmente da criança dos países africanos. Nesse processo, os jogos e as brincadeiras surgem como uma profunda experiência intercultural e intracultural. Um encontro alegre com a cultura do “outro” e um mergulho em nossas próprias raízes culturais, híbridas e multicoloridas. (CUNHA, 2016, p.24)

É importante ressaltar que incluir nas práticas pedagógicas as brincadeiras cantadas africanas no cotidiano das instituições infantis está para além de cumprir uma obrigatoriedade imposta pela lei 10639/2003 e 11.645/2008, de incluir história e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas nos currículos das instituições infantis, apenas por uma

questão de representatividade, tampouco de modo que seja utilizada em ocasiões e/ou datas especiais e pontuais, visto que:

Não se trata de uma participação “turista”. Mas, de saber se a legislação cria condições de promoção da educação das relações étnico-raciais para uma ressignificação estrutural, reconhecendo os protagonismos negros e indígenas para estabelecimento de uma sociedade brasileira plural (NOGUERA, 2017, p. 400)

Se a construção da identidade das crianças tem início nos espaços de educação infantil e/ou nas creches, e elas o fazem a partir das brincadeiras e interações com os adultos, então essas brincadeiras precisam incluir os pluriversos culturais que existem no Brasil e na diáspora africana, uma vez que é um direito de aprendizagem desenvolver a capacidade da criança de conhecer-se, construindo assim sua identidade sócio-cultural desenvolvendo uma imagem positiva de si e de seus grupos sociais, além de conhecer e se reconhecer no outro. (BRASIL, 2017, p. 38).

Neste sentido, é de suma importância para as crianças negras e pardas acessarem conhecimentos ancestrais africanos a partir da brincadeira, como também é vantajoso para as crianças não negras conhecerem a história de contribuição dos povos africanos no Brasil, para que se identifiquem não só com as crianças negras africanas em diáspora, mas para também compreenderem que ser uma criança brasileira significa estar totalmente inserida dentro da cultura africana que fez parte da construção do nosso país.

Desta forma as brincadeiras africanas precisam estar no cotidiano educacional de TODAS as crianças, independente de cor ou raça. Assim como a legislação, este artigo é um convite para que profissionais da educação possam repensar de forma crítica as bases que sustentam suas práticas e metodologias pedagógicas na atuação em instituições infantis, sobretudo com foco nas crianças pequenas de 0 a 5 anos e 11 meses.

Metodologicamente, as cantigas e brincadeiras cantadas selecionadas foram coletadas a partir de uma pesquisa, em sua maioria, via Internet, que possibilitou o encontro com autores negros e negras que estudam a ludicidade e as brincadeiras em uma perspectiva racial. Desta forma, pude acessar o livro “Brincadeiras Africanas para a Educação Cultural”, escrito por Débora Alfaia da Cunha. Ele é um dos resultados de pesquisa do projeto Ludicidade Africana e Afro-brasileira (LAAB) da Universidade Federal do Pará e foi o principal *corpus* utilizado. Assim, seguem as brincadeiras selecionadas, posteriormente, avaliadas:

2.1 Kakopi

Brincadeira infantil de Uganda. Todos, menos o mestre, sentam-se em círculo com suas pernas estendidas e cantam. Enquanto estão cantando, o líder aponta para cada uma das pernas das crianças. Quando a música acabar, o mestre estará apontando para a perna de uma criança, esta deve então dobrar a perna indicada. A música volta a ser cantada e o mestre realiza o mesmo procedimento. Quando uma criança que já está com uma perna dobrada tiver a sua outra perna indicada pelo mestre para ser dobrada, ela estará fora do jogo e deve sair da roda. O último a ficar com uma perna estendida ganha.

2.2 SiMama Kaa

Adaptação de uma brincadeira infantil da Tanzânia. Essa atividade agrada a públicos variados e pode, inclusive, ser feita com crianças pequenas de 3 e 4 anos. Em círculo, os alunos dançam obedecendo às instruções da primeira variação da música que está em Suaíle, um dos idiomas falados na Tanzânia. Ao cantarem “Si Mama” as crianças devem parar em pé, com os braços esticados ao longo do corpo esperando o comando. Quando cantarem “Kaa” elas devem sentar/abaixar. Ao cantarem “Ruka” elas devem pular sem sair do lugar. Ao cantarem “Tembea” elas começam a andar. Ao comando “Kimbria” elas começam a correr no círculo.

Letra da música - 1ª variação

*SiMama Kaa/ SiMama Kaa
Ruka, ruka, ruka/ SiMama Kaa
Tembea, tembea, tembea/ tembea, tembea, tembea
Ruka, ruka, ruka/ SiMama Kaa
Kimbria, kimbia, kimbia/kimbria, kimbia, kimbia
Ruka, ruka, ruka/ SiMama Kaa SiMama
Kaa/ SiMama Kaa Ruka, ruka, ruka/ SiMama Kaa*

Letra da música – 2ª variação

*SiMama Kaa/ SiMama Kaa Ruka, ruka, ruka/ SiMama Kaa (2x)
Tembea, kimbia, tembea, kimbia Ruka, ruka, ruka/
SiMama Kaa Tembea, kimbia, tembea, kimbia Ruka, ruka, ruka/*

SiMama Kaa

Tradução suailé-português:

Tembea: caminhada

Kimbia: corrida

Ruka: pular

Simama kaa: ficar sentado



Figura 1

2.3 Zama Zama

Adaptação de uma brincadeira infantil da Tanzânia. Em círculo ou espalhados os alunos marcam o ritmo batendo nas coxas. A ordem do líder de

"dois" jogadores

devem levantar alternadamente cada perna e bater palmas em baixo da perna suspensa. A ordem "três" os jogadores levantam alternadamente cada perna e batem palmas em baixo da perna suspensa. Assim sucessivamente.

Letra de "Zama Zama"

Zama Zama/ lê, lê, lê, lê, lê Zama (2x)

Wel zama one Toto/ lê, lê, lê, lê, lê / zama "dois"

Um, dois. lê, lê, lê, lê, lê / zama.

Zama Zama/ lê, lê, lê, lê, lê/Zama (2x)

*Wel zama one Toto/ lê, lê, lê, lê / zama “três”
Um, dois, três, lê, lê, lê, lê / zama.*



Figura 2

2.4 Obwisana

Adaptação de uma brincadeira infantil de Gana. Música no idioma Akan. Em círculo e sentados, todos os alunos devem estar com uma pedra ou um pequeno bastão nas mãos. Eles devem passar a pedra ou o bastão para o colega a sua direita realizando a coreografia combinada e batendo a pedra ou o bastão no chão, sempre no ritmo da música. Quem errar, porque ficou com muitas pedras ou bastões na sua frente, sai. Ganha o último jogador a permanecer no jogo.

Letra de “obwisana”:

*Obwisana sa nana Obwisana sa
Obwisana sa nana
Obwisana as*

*Tradução: A pedra esmagou minha mão vovó,
a pedra esmagou minha mão.*



Figura 3

2.5 L'abe igi orombo

Adaptação de uma música de roda da Nigéria. Música no idioma Yoruba. As crianças aprendem a canção e a cantam em duas vozes. A turma é dividida em dois grandes grupos. Um inicia cantando, ao final da primeira estrofe o outro grupo inicia a canção. A equipe que iniciou a música deve repetir o refrão final “Orombo, orombo” duas vezes, para terminar a canção junto com o restante da turma que começou a cantar depois.

Letra de “L'abe igi orombo”

*L'abe igi orombo
N'ibe l'agbe nsere wa
Inu wa dun, ara wa ya
L'abe igi orombo
Orombo, orombo Orombo, orombo*

Tradução

Sob a árvore de laranja.

Sempre que jogamos nossos jogos

Estamos felizes, estamos animados.

Sob a árvore de laranja

Laranja, laranja

Laranja, laranja.



Figura 4

2.6 Kokoleoko

Trata-se de uma música tradicional de Gana. Pode ser cantada tanto para os bebês quanto para crianças de até 6 anos.

Letra da música

Kokoleoko, mama, kokoleoko.

Kokoleoko, mama, koleoko. 2x

Aba, mama, aba

Aba, mama, Koleoko 2x

Tradução da música

*O galo canta, mamãe,
O galo canta. 2x
Devemos levantarmos, mamãe.
Mamãe, o galo canta 2x*

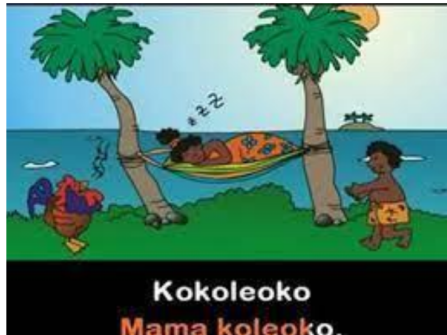


Figura 5

2.7 Dede zangara uyo mutii? (Que tipo de árvore é essa?)

Adaptação de uma brincadeira tradicional do povo Shona, localizado no Zimbábue. Esta brincadeira cantada pode ser realizada por crianças de cinco anos. O mestre canta a pergunta e as crianças falam o nome da árvore que lhe é indicada pelo coro.

Letra da música

Mubvunzi: Dede zangara uyo mutii?

Mudaviri: Mutondo tsvengurudze paya tsve.

Mubvunzi: Dede zangara uyo mutii?

Mudaviri: Muzhanje tsvengurudze paya tsve.

(Vanoramba vachidaro kusvika mubvunzi aneta kunongedza miti kana kuti mudaviri adzva).

Tradução

Mestre: Dede cangara, que árvore é essa?

Respondente: É um mutondo aí está você.

Mestre: Dede zangara, que árvore é essa?

Respondente: É um muzhanje aí está você.

[Eles continuam no jogo até que o mestre deixe de apontar as árvores ou alguém erra].

Sempre que o mestre canta a pergunta, as outras crianças respondem nomeando e apontando para a árvore identificada. Se aquele que dá nome às árvores erra, outro participante assume o papel de mestre e o jogo recomeça. A ideia é dar uma chance a todos participantes para nomear as árvores.



Figura 6



Figura 7

Capítulo 3: Apresentando Estratégias Práticas e Considerações Finais

Em linhas gerais, podemos definir alguns traços que relaciona e diferencia essas brincadeiras, como por exemplo, a circularidade. A roda como um conceito pedagógico não é novidade. O samba, o candomblé, o jongo, a capoeira e outras diversas manifestações culturais e religiosas de matriz africana e afro-brasileira são realizadas a partir da circularidade. Enquanto o Ocidente funciona de forma linear, os povos originários, africanos e

afro-brasileiros experimentam a vida de outra forma. O pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos escreve sobre a diferença de visão do mundo do Ocidente e dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, segundo o qual se orienta:

(...) geralmente, em estruturas circulares com participantes de ambos os sexos, de diversas faixas etárias e número ilimitado de participantes. As atividades são organizadas por fundamentos e princípios filosóficos comunitários que são verdadeiros ensinamentos de vida. É por isso que no lugar dos juizes, temos as mestras e os mestres na condução dessas atividades. As pessoas que assistem, ao invés de torcerem, podem participar das mais diversas maneiras e no final a manifestação é a grande vencedora, porque se desenvolveu de forma integrada, do individual para o coletivo (onde as ações e atividades desenvolvidas por cada pessoa são uma expressão das tradições de vida e de sabedoria da comunidade) (SANTOS, 2015, p. 41-42).

Em diálogo com o conceito de *unidade africana* de Cheikh Anta Diop (1959), apesar de terem origem em países diferentes, Kakopi, SiMama Kaa, Zama Zama, L'abe igi orombo e Obwisana têm em comum o fato de serem brincadeiras realizadas em roda. De acordo com Renato Noguera (2015, p. 31), a afro perspectividade também usa a roda como método, e, assim, poderíamos considerar que trazer para as instituições infantis as brincadeiras cantadas africanas é colocar em prática a educação afro perspectivista. A roda enquanto metodologia pedagógica possibilita que as instituições infantis sejam plurais, “a roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo” (NOGUERA, 2017, p. 410). Isso não significa que a roda está alheia aos conflitos que fazem parte e atravessam as relações humanas, no entanto, ela assume que é essencial que se pense em alternativas coletivas para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão (NOGUERA, 2017).

Na lógica linear ocidental, na qual as salas de atividades das instituições infantis são organizadas, as crianças estão todas viradas para frente, sentadas em linha reta, observando a professora que se coloca como figura central de poder, e que geralmente, está em pé. Quando as crianças e os bebês estão em roda, ao invés de olhar para as costas, elas estão olhando umas para as outras, percebendo as expressões, identificando-se com seus pares, observando aqueles e aquelas ao seu redor de forma mais atenta e sensível. Ninguém está à frente de ninguém, ninguém fica para trás. As crianças e bebês se beneficiam das brincadeiras cantadas africanas porque são feitas em roda, o que fomenta a pluralidade de saberes, além de ser inclusiva. No entanto, a roda também converge com outros aspectos importantes que podem

ser observados a partir das brincadeiras que aqui já foram citadas, como, por exemplo, os movimentos feitos com o corpo ou, em outras palavras, a corporeidade.

Na brincadeira *Kakopi*, as crianças em círculo abaixam os pés conforme a música e a indicação do mestre, em *SiMama Kaa* as crianças dançam, *Zama Zama* tem as palmas levantando as pernas. A tradução da música da brincadeira *Obwisana* fala sobre uma pedra que esmaga a mão. No geral, todas as brincadeiras envolvem movimentos com o corpo. No que diz respeito à educação infantil, a Base Nacional Comum Curricular BNCC) estrutura-se em cinco campos de experiência: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2018).

Um dos campos de experiência apresentados no documento denomina-se "Corpo, gestos e movimentos". Este eixo tem por objetivo possibilitar experiências de corporeidade, de modo que as crianças e os bebês se expressem a partir dos movimentos, gestos e sentidos. A partir dos gestos e dos movimentos as crianças e os bebês conseguem perceber o universo ao seu redor, o que possibilita que explorem seus limites e potencialidades do corpo, desenvolvem os sentidos do que pode ser seguro ou não, perigoso ou não, compreendendo as dimensões de sua integridade física. “Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientada para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2018).

Desta forma, as brincadeiras cantadas africanas possibilitam a autonomia e contribuem para o domínio da capacidade motora por meio de suas danças e movimentos. Explorando a movimentação do corpo, os bebês e as crianças conhecem a si mesmos e a seus pares. A própria BNCC reconhece a importância de pensar a corporeidade como formas de expressar a liberdade, o que dialoga com a afro perspectividade e a forma africana e afro diaspórica de compreender o corpo. E como é esse modo de compreender o corpo? Na visão de mundo africana, o universo é compreendido a partir de uma totalidade espiritual, onde o corpo, a natureza, o espírito e a comunidade estão conectados.

A filosofia afro perspectivista, de acordo com Renato Nogueira (2017), compreende a comunidade/sociedade do mesmo modo que a cosmopolítica bantu: comunidade constitui-se das pessoas que estão vivas, pelas que estão para nascer (gerações futuras) e pelas que já morreram (ancestrais/ancestralidade). A antropóloga Marimba Ani (2017) contrapõe essa

visão com a do Ocidente, onde a única forma de compreender o universo é estando separado dele, onde “Penso, logo existo” (René Descartes) reforça a ideia de que só é possível existir a partir da racionalidade e ela é mais importante do que os outros sentidos. No entanto, para os povos africanos o corpo está em conexão com a natureza e com a ancestralidade, isso significa que ele, (o corpo), é também lugar da memória por excelência.

Desta forma, o corpo que se movimenta e que dança, sobretudo no contexto das brincadeiras cantadas africanas, não o faz apenas como um hábito, porque o movimento não suprime o ato de refletir. A memória escreve-se no corpo, que o registra, o transmite e o modifica dinamicamente. O corpo em movimento é resgate de uma memória ancestral (MARTINS, 2002). Para Allan da Rosa (2019), esse corpo em movimento é território do ritmo, que por sua vez é o elo entre o estático e o dinâmico, é o alicerce principal da música de matriz africana:

Nas culturas de matriz africana, assim como se privilegia o desenrolar de diferentes formas verbais para atribuir conhecimentos a fatos e coisas, a circunlocação – que não visa a matar questões pela raiz, enaltecendo a metáfora e os chamamentos que cultivam enigmas –, já em música reverência a capacidade de se manter o ritmo”. (ROSA, 2019, p. 5)

Assim como movimentar o corpo e exercer esta corporeidade africana não se dá de forma oca, isenta de reflexão e significado, a música e o ritmo também transmitem saber e tem a intenção de aproximar os sujeitos desta africanidade que foi perdida na travessia forçada pelo Atlântico. Partindo da cosmovisão africana da circularidade, assim como a roda, a música e o ritmo estão presentes nas diversas manifestações artísticas da diáspora, como por exemplo o Samba, o Carnaval, o Afoxé, Maracatu, dentre outros. Esses segmentos culturais e musicais têm como característica letras que cantam sobre a história e resistência dos povos africanos e diaspóricos desde a escravização até os dias atuais. Neste sentido, Ki-Zerbo apresenta que:

Na verdade, a música encontra-se de tal modo integrada à tradição que algumas narrativas somente podem ser transmitidas sob a forma cantada. A própria canção popular, que exprime a vontade geral de forma satírica e que permaneceu vigorosa mesmo com as lutas eleitorais do século XX, é um gênero precioso, que contrabalança e completa as afirmações dos “documentos” oficiais. O que se diz aqui sobre a música vale também para outras formas de expressão, como as artes plásticas, cujas produções são, por vezes, a expressão direta de personagens, de acontecimentos ou de culturas históricas, como nos reinos de Abomey e do Benin (baixos - relevos) ou na nação Kuba (esculturas) (KI-ZERBO, 2010 p. XLIII).

Ou seja, por meio da música e dos ritmos africanos podemos compreender mais e melhor a cultura, os modos de viver e a história da África bem como de sua diáspora. Em *Dede cangara iyo mutii?* podemos observar, a partir da pergunta “que árvore é essa?”, que as crianças aprendem brincando informações sobre o bioma do ambiente em que estão inseridas. Essa forma africana de conhecer a natureza foi e ainda é útil, uma vez que ela pode ajudar a identificar árvores e plantas que são usadas para diferentes finalidades, como construção, lenha, ervas medicinais, frutas e raízes comestíveis e tubérculos, bem como aprender a identificar plantas venenosas. Tal conhecimento demanda respeito pela natureza e ensina as crianças a viver em paz com o meio ambiente. A música da brincadeira ensina a cidadania responsável (NYOTA & MAPARA, 2008, p. 200). Utilizar as brincadeiras cantadas africanas com as crianças e os bebês nas instituições infantis possibilitará o acesso a uma grande fonte de histórias sobre o continente africano, além de cumprir com a obrigatoriedade da lei 10.639/03, as brincadeiras cantadas africanas também possibilitam diálogos com a BNCC a partir do campo de experiência "Traços, sons, cores e formas", uma vez que

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (BRASIL, 2018)

Desse modo, aprender as danças, os toques, ritmos, letras cantadas e outras diversas expressões e manifestações artísticas africanas a partir das brincadeiras são formas de compreender como o continente africano influenciou a cultura afro-brasileira, assim como nos possibilitam grande fonte de estudo e conhecimento do ensino da História da África e da diáspora. Apesar de toda a perversidade da escravidão e de terem sido sequestrados para o Novo Mundo, o povo preto encontrou na oralidade, nos ritmos, nas performances corporais, nas letras cantadas e na espiritualidade um meio de resistir e de preservar a cultura e compartilhar os conhecimentos e valores de africanos.

Há algo que tende à pragmaticidade: em que medida, no exercício prático pedagógico, poderíamos praticar metodologicamente essas brincadeiras cantadas?

Observamos, a partir das análises das brincadeiras apresentadas, que é possível realizar uma convergência entre os saberes africanos e as práticas pedagógicas no Ensino

Infantil das instituições infantis, pois tanto a Base Nacional Comum Curricular como a Lei 10639/03 possibilitam que os ritmos, a corporeidade, toques e danças africanas estejam presentes nas metodologias desenvolvidas pelos profissionais de educação. Existem várias formas de colocar em prática as brincadeiras cantadas e aqui apresentarei algumas estratégias que podem (e devem) ser adaptadas de acordo com a realidade das crianças e das instituições infantis.

Trabalhando com a música - Kokoleoko (Gana)

Faixa Etária: Bebês de 0 a 1 ano e 7 meses e crianças bem pequenas até 4 anos.

Direitos de aprendizagem: Explorar, brincar, expressar

Campos de Experiência: Traços, sons, cores e formas' Corpo, gestos e movimentos

Objetivos de Aprendizagem: (EI01TS01) Explorar sons produzidos com o próprio corpo e com objetos do ambiente. (EI01TS03) Explorar diferentes fontes sonoras e materiais para acompanhar brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias. (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Atividades: A música Kokoleoko conta sobre uma criança que informa para a sua mãe que o dia já raiou e é hora de despertar. Ela pode ser cantada tanto pela manhã quando as crianças chegam, como pode ser cantada também no momento de despertar depois do cochilo. Assistir com as crianças o vídeo musical disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=oEO8dG_v3X8. Colocar os bebês ou as crianças em roda. Cantar a música no idioma original fazendo sons com o corpo, com objetos e brinquedos na sala ou acompanhando com palmas.

Explicar o significado da música, dialogando sobre o despertar para um novo dia ou para iniciar as brincadeiras e atividades. Incentivar que as crianças e os bebês façam sons com o corpo ou com objetos no ritmo da música.

Trabalhando com a música - Kakopi (Uganda)

Faixa Etária: Crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses

Direitos de Aprendizagem: Brincar, conviver, explorar, conhecer-se

Campos de Experiência: Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos;
O Eu, o outro e o nós; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações

Objetivos de Aprendizagem: (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação,(EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades, (EI03TS03) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

Atividades: Desenvolver e aplicar a brincadeira. Em seguida, abrir o mapa mundi com as crianças, localizar Uganda, apresentar informações sobre o país. Uganda é um país multiétnico, com vasta produção cultural, elaborada pelos cinco grupos linguísticos existentes no país, do qual derivam mais de 30 línguas indígenas diferentes. Nos últimos anos, em especial a partir de 2007, a música de Uganda conseguiu expressão tendo a produção de alguns artistas pop ugandenses amplamente divulgadas no Youtube.

Após essas informações, apresentar os vídeos do grupo Ghetto Kids que foi um fenômeno de visualizações no Youtube, divulgando a cultura musical de Uganda através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=dEwxyabYHFE>. Pesquisar com as crianças comidas típicas do país, escrever no quadro o nome das comidas, apresentar uma receita, executar a receita com as crianças de modo que a professora apresente as unidades de medida, temperaturas, transformações do alimento, proporção, quantidade, compartilhar a comida com a turma.

Trabalhando com a música L'abe igi orombo (Nigéria)

Faixa Etária: Crianças pequenas de 5 a 5 anos e 11 meses

Direitos de Aprendizagem: Brincar, conviver, explorar, conhecer-se

Campos de Experiência: Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos;

O Eu, o outro e o nós;

Objetivos de Aprendizagem: (EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais, (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em

brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades, (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.

Atividades: Apresentar para as crianças o vídeo musical (Link para acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=CPT-spaKX50>) com a letra em Yoruba para apresentar o ritmo e a forma de cantar com as crianças. Informar para elas a tradução da música. Em seguida, levá-las para fora da sala, procurar uma árvore e cantar com as crianças enquanto elas dançam e repetem a letra em volta da árvore. Explicar para as crianças como é o clima e a vegetação na Nigéria. Dialogar com as crianças sobre a vegetação local, comparar com a do país da música e explorar a vegetação local e explicá-la. Se houver, pedir que desenhem as árvores e a vegetação local. Apresentar informações sobre o país, como vestimenta e comida local. Mostrar para as crianças as similaridades entre a Nigéria e o Brasil.

Considerações finais

Este trabalho compreende o racismo como parte estruturante da sociedade brasileira uma vez que a escravidão e a colonização fazem parte da construção do país. Por isso, historicamente as pessoas negras sofrem uma série de negação de direitos, preconceitos e estereótipos que afetam e atravessam suas identidades em todas as fases da vida, inclusive na infância.

A partir das relações sociais, a convivência com a família, com seus pares e com adultos, as crianças assimilam diversos valores, culturas, linguagens e hábitos que também convergem com preconceitos, desigualdades, racismo e outros sistemas de opressão que constroem nossa sociedade. Desta forma, a escola e as instituições de educação reproduzem essas lógicas do sistema e influenciam a forma como os bebês e as crianças experimentam e vivenciam esses espaços. Por isso é essencial que as instituições infantis se comprometam a combater o racismo por meio da educação e de suas metodologias pedagógicas.

Para além de identificar os problemas e as faltas que o racismo causa na educação de crianças e bebês, é primordial pensar estratégias práticas e possibilidades de trabalhar com brincadeiras cantadas nas instituições infantis.

Concluo que a afro perspectividade em diálogo com uma educação plural são umas das formas de superar a invisibilização dos bebês e das crianças pequenas tanto nos estudos e pesquisas sobre educação para as relações raciais e antirracistas, como nas práticas pedagógicas diárias de profissionais da educação e assim corroborar com a luta por uma sociedade mais justa e igualitária para todas as pessoas.

Referências bibliográficas

Alves, Luciana, significado de ser branco – a brancura no corpo e para além dele SP; SN; 2010 Brasil, Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

ANI, Marimba. “Introdução”. In: Kindezi. A arte do cuidado da criança e do corpo social. FU KIAU, K. Kia Bunseki; LUKONDO-WAMBA, A. M. Kindezi: Kôngo art of babysitting. Disponível em: <http://terreirodegriots.blogspot.com/2018/08/kindezi-arte-do-cuidado-da-crianca-e-do.html>
_____. Yurugu -uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu. Trenton, Africa Word Press, 1994. Disponível em: <https://estahorareall.wordpress.com/2015/08/07/dr-marimba-ani-yurugu-uma-critica-africano-centrada-do-pensamento-e-comportamento-cultural-europeu>.

Anuário Brasileiro da Educação Básica, Editora Moderna LTDA, 2019.

ARAÚJO, D. C. de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade. Philadelphia: Afrocentricity International, 2014.
Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1989. JOVINO, S, I, Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro I Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 189-225, 2015 <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1167/409>.

BERNADINO, J. & GROSFUGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 janeiro/abril 2016.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: o cotidiano da Educação Infantil. Ministério da Educação. Novembro de 2006.

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

DEBRET, Jean Baptiste. Viagem pictoresca e histórica ao Brasil. Tomo II.

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431.

DIOP, C. A. A origem africana da civilização: Mito ou Realidade. Lawrence Hill & Co, 1974.

FERREIRA, V. M. Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de pedagogia. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOMES, L. N. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul. - set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOMES, L. N. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões Modos de fazer. Caderno de atividades, saberes e fazeres, Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. II. (A cor da cultura; v.4)

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93., (jan./jun.), 1988b. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/view/2429/2387>.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, julho de 2001, Revista Brasileira de Educação.

Macedo, N. D. de. (1994). Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para fundamentação do trabalho de pesquisa (2a ed.). São Paulo: Loyola.

MADHUBUTI, Haki; MADHUBUTI, Safisha. Educação afrocentrada: Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras. Trad. Roberta Maria Federico (2018). In: Journal of Education. Boston. v. 172. n.2. 1990.

MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, G. e ARBEX, M. (orgs.). Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: FALE Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

NJERI, Aza. Educação afrocentrada como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019, p. 4-17. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28253>.

NOGUEIRA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes – UNIGRANRIO. 2017.

NOGUEIRA, Renato. Sambo, logo, penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba / organização Wallace Lopes Silva. - 1. ed. Rio de Janeiro : Hexis : Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

OLIVEIRA, F de. A infância, as crianças e a educação infantil: reflexões acerca da questão étnico-racial. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2016

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

QVORTRUP, A infância enquanto categoria estrutural, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

ROSEMBERG, F. Literatura infantil e ideologia. São Paulo: Global, 1985. (Teses; 11).

SÁCRISTAN, G. J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2008.

SANTOS, Antônio Bispo. Colonização, Quilombos. Modos e Significações. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

SOUZA, Ellen de L. Percepções de infância negra, por professoras de educação infantil: Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, 2012.

TOMÁS, CATARINA, Revista Humanidades e Inovação v.4, n. 1 - 2017.

TRINDADE, L. A. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil, 2011. UNICEF.